

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ISADORA ALVES RONCARELLI

**DOCÊNCIA EM MOVIMENTO, ENTRECRUZAMENTOS DE PERCURSOS DE
VIDA E PERCURSOS DOCENTES: O QUE ACONTECE COM AS
PROFESSORAS?**

**CAXIAS DO SUL
2019**

ISADORA ALVES RONCARELLI

**DOCÊNCIA EM MOVIMENTO, ENTRECRUZAMENTOS DE PERCURSOS DE
VIDA E PERCURSOS DOCENTES: O QUE ACONTECE COM AS
PROFESSORAS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela
Coorientadora: Profa. Dra. Fabiana Pauletti

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R769d Roncarelli, Isadora Alves

Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e
percursos docentes : o que acontece com as professoras? / Isadora
Alves Roncarelli – 2019.

155 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Nilda Stecanela.

Coorientação: Fabiana Pauletti.

1. Professores. 2. Prática de ensino. 3. Satisfação no trabalho. 4.
Representações sociais. 5. Estilo de vida. I. Stecanela, Nilda, orient. II.
Pauletti, Fabiana, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?”

Isadora Alves Roncarelli

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia.

Caxias do Sul, 04 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS)

Participação por videoconferência

Dra. Fabiana Pauletti (coorientadora-UTFPR)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218.2100 - www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88 648 761/0001-03 CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este percurso de intensa entrega e dedicação, sinto-me honrada por poder agradecer àqueles e àquelas que dividem esta conquista comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio que permitiu a realização desta pesquisa.

À Universidade de Caxias do Sul e ao Diretório Central de Estudantes, pelos espaços de reflexão e formação vivenciados desde a graduação.

A minha orientadora, professora Nilda, pelo suporte ao longo do caminho trilhado, pelos questionamentos constantes, pelos chás nas noites frias de orientação e, principalmente, pelas palavras de incentivo. A amorosidade presente em cada gesto seu refletem a pessoa (e profissional) coerente, dedicada e humana que é.

A minha coorientadora, professora (e colega) Fabiana, pelos longos áudios trocados, pelos diversos apontamentos e contribuições, e, especialmente, por ser alguém com quem pude dividir minhas angústias, conquistas e inseguranças.

Às professoras Andréia e Terciane e ao professor Alexandre, por aceitarem compor a Banca de Defesa da dissertação, e pelas significativas contribuições para qualificar meu trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, que gentilmente me receberam, dividiram suas histórias comigo e estiveram sempre dispostas a auxiliar no que fosse preciso.

Às professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas reflexões tecidas e pelo estímulo à pesquisa.

Aos colegas do PPGEdu pelos cafés, pelo apoio e pelas trocas realizadas. Em especial, à Joanne, pelas tardes de “terapia grátis”, e, principalmente, por me ajudar a constituir minha identidade de luta, inspirada na sua militância. Também à querida Caroline, sempre disposta a me auxiliar, a me incentivar e a me ensinar a dizer alguns “nãos”.

Aos meus amigos e amigas de escola, de profissão e de vida (que são tantos!), que não desistiram da minha amizade mesmo quando os encontros eram adiados e remarcados por conta da famosa dissertação.

Ao Willian, meu companheiro de vida, pelas risadas, pelas viagens e passeios, pela compreensão nos momentos de renúncia, pela escuta e, principalmente, por me

incentivar a seguir meus sonhos, estando presente para segurar minha mão ao longo do caminho trilhado.

À Adriana, minha querida mãe, que me inspirou a seguir a profissão de professora, que não mede esforços para que eu possa estudar e alçar voos cada vez mais altos. Suas palavras de conforto, seu ombro amigo e seu colo seguro me mantiveram firme para enfrentar os desafios.

Por fim, agradeço a todas e todos que caminham ao meu lado, incentivando-me na busca constante por aprendizado.

*“Vamos pegar nossos livros e canetas.
Eles são nossas armas mais poderosas.
Uma criança, um professor, uma caneta
e um livro podem mudar o mundo.”*

Malala Yousafzai

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização das temáticas emergentes	66
Figura 2 – Mapas Emic-Rítmicos	67
Figura 3 – Organização das categorias emergentes	67
Figura 4 – Mapa Emic-Rítmico da professora Camila	74
Figura 5 – Mapa Emic-Rítmico da professora Rafaela	75
Figura 6 – Mapa Emic-Rítmico da professora Fernanda	76
Figura 7 – Mapa Emic-Rítmico da professora Tatiana	77
Figura 8 – Mapa Emic-Rítmico da professora Marina	78
Figura 9 – Mapa Emic-Rítmico da professora Júlia	79
Figura 10 – Mapa Emic-Rítmico da professora Olga	80
Figura 11 – Mapa Emic-Rítmico da professora Maria Inez	81
Figura 12 – Mapa Emic-Rítmico da professora Joana	82
Figura 13 – Mapa Emic-Rítmico da professora Rejane	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e subcategorias emergentes	68
Quadro 2 – Sociografia das professoras	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPM	Círculo de Pais e Mestres
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Nepso	Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal de Ensino
UCS	Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

A presente Dissertação tem como objeto de estudo a docência como processo de movimento e transformação, e desenvolveu-se a partir da escuta de dez professoras atuantes na rede pública de ensino do município de Caxias do Sul/RS. O principal objetivo da pesquisa consiste em analisar os níveis de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de suas carreiras e trajetórias de vida, de modo a perceber o quanto essa satisfação exerce influências na dimensão pedagógica da atuação docente. O referencial teórico utilizado teve como base as contribuições de Freire (1980, 1981, 1996, 1998, 2000, 2009, 2015a, 2015b, 2017), de Freire e Faundez (1998), de Freire e Shor (2000), além de Cunha (2001, 2018), Melucci (2004), Pimenta (2002, 2010), Stecanela (2009a, 2009b, 2016, 2018a, 2018b), Rios (2010) e Lemons (2015). Foram estabelecidas relações entre as transformações vividas na docência com base na reflexão sobre a prática e o conceito de *docência em movimento*. O método de pesquisa ancorou-se, especialmente, na Sociologia do Cotidiano tematizada por Pais (1999, 2013, 2015), por meio da construção de Mapas Emic-Rítmicos, instrumento gráfico no qual as professoras inscreveram e relataram suas trajetórias profissionais e pessoais, culminando também em narrativas que foram analisadas sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Dos dados construídos no *corpus* empírico, emergiram cinco categorias que elucidam acontecimentos vivenciados pelas professoras em suas vidas pessoais e profissionais, os quais entrelaçaram seus ritmos de vida e ritmos da docência. Os resultados da pesquisa evidenciaram uma *docência em movimento*, permeada por transformações. As permanências e rupturas na dimensão pedagógica da atuação docente estão presentes nos percursos vividos pelas professoras e são afetados por acontecimentos de suas vidas pessoais. Entretanto, nem sempre a insatisfação com o que é vivido fora da escola tem reflexo sobre a atuação das professoras, pois há, constantemente, um exercício de tentativa de separação dos papéis por elas exercidos. Já na dimensão familiar, a profissão exerce bastante influência, causando preocupações, excesso de trabalho e modificando suas formas de serem mães, mulheres, esposas, filhas e estudantes.

Palavras-chave: Docência em movimento. Ritmos da docência. Ritmos de vida. Saberes Docentes. Identidades docentes.

ABSTRACT

This Dissertation has as object of study the teaching as a process of movement and transformation, and it was developed from the listening of ten teachers working at public school of the municipality of Caxias do Sul/RS. The main objective of this research consists of analyzing the levels of satisfaction of teachers in the early years of Primary School throughout their careers and life trajectories, in order to understand how much this satisfaction exerts influences on the pedagogical dimension of teaching performance. The theoretical framework was based on Freire's contributions (1980, 1981, 1996, 1998, 2000, 2009, 2015a, 2015b, 2017), Freire and Faundez (1998), and Freire and Shor (2000), as well as Cunha (2001, 2018), Melucci (2004), Pimenta (2002, 2010), Stecanela (2009a, 2009b, 2016, 2018a, 2018b), Rios (2010), and Lemons (2015). Relationships were established between the transformations experienced in teaching based on reflection on practice and the concept of *teaching in motion*. The research method was anchored, especially on the Ociology of the Cotidian by Parents (1999, 2013, 2015), through the construction of Emic-Rhythmic Maps, which is a graphic instrument where the teachers enrolled and reported their professional and personal trajectories, also culminating in narratives that were analyzed from the perspective of Discursive Textual Analysis, proposed by Moraes and Galiazzi (2011). From the data constructed in the empirical *corpus*, five categories emerged that elucidate events experienced by teachers in their personal and professional lives, which intertwined their rhythms of life and rhythms of teaching. The results of the research showed a *teaching in motion*, permeated by transformations. The permanencies and ruptures in the pedagogical dimension of teaching performance are present in the paths lived by the teachers, and they are affected by events of their personal lives. However, dissatisfaction outside the school does not always reflect on the performance of teachers, because there is a constant exercise in trying to separate their different roles. In the family dimension, the profession exerts a lot of influence, causing concerns, overwork and modifying their ways of being mothers, women, wives, daughters and students.

Keywords: *Teaching in motion*. Rhythms of teaching. Rhythms of life. Teachers' Knowledge. Teaching identities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIAS DE ENCONTROS COM O OBJETO	15
2	DOCÊNCIA E PAULO FREIRE: RASTREANDO A <i>PEDAGOGIA DA AUTONOMIA</i>	20
2.1	AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: A <i>DOCÊNCIA EM MOVIMENTO</i>	26
2.2	SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	31
2.2.1	Ensinar requer <i>a ética do exemplo</i>	34
2.2.2	Ensinar requer <i>pensar certo</i>	35
2.2.3	Ensinar requer <i>respeito à autonomia</i>	37
2.2.4	Ensinar requer <i>reflexão</i>	39
2.2.5	Ensinar requer <i>curiosidade e criticidade</i>	41
2.2.6	Ensinar requer <i>pesquisa</i>	42
2.2.7	Ensinar requer <i>diálogo e liberdade</i>	44
2.2.8	Ensinar requer <i>tomada de decisão</i>	47
3	IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE A FORMAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO	50
3.1	DOCENTE, PROFESSOR, EDUCADOR: O QUE FREIRE NOS DESAFIA?	50
3.1.1	Docente, professora, educadora: um recorte de gênero	53
3.2	O “ESTAR SENDO” PROFESSOR: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO	55
4	PERCURSOS DO COTIDIANO: A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO	59
4.1	SOCIOLOGIA DA VIDA COTIDIANA: PELAS LINHAS DA PESQUISA	59
4.1.2	Procedimentos metodológicos: os Mapas Emic-Rítmicos	62
4.3	OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: DA CONSTRUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS	64
5	CONTEXTOS INVESTIGATIVOS: CENÁRIO E INTERLOCUTORES	70

5.1	O CENÁRIO DE PESQUISA: A REDE PÚBLICA DE ENSINO NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL	70
5.2	INTERLOCUTORAS EMPÍRICAS: QUEM SÃO AS PROFESSORAS ESCUTADAS?	72
5.2.1	Professora Camila	73
5.2.2	Professora Rafaela	74
5.2.3	Professora Fernanda	75
5.2.4	Professora Tatiana	76
5.2.5	Professora Marina	77
5.2.6	Professora Júlia	78
5.2.7	Professora Olga	79
5.2.8	Professora Maria Inez	80
5.2.9	Professora Joana	81
5.2.10	Professora Rejane	82
6	O FAZER DOCENTE A PARTIR DO PERCEBIDO: ENTRE SONHOS E ANGÚSTIAS	85
6.1	O SONHO DA NOMEAÇÃO: DESAFIOS E RECOMEÇOS	86
6.1.1	Do sonho à realidade: choques entre os desejos e as angústias	86
6.1.2	A “turma difícil” e a importância da escuta	89
6.1.3	As mudanças de escola: começos e recomeços	94
6.2	“MÁQUINA DE DAR AULA”: DO EXCESSO DE TRABALHO À SÍNDROME DO PÂNICO	98
6.3	“AS GENTES QUE DÃO PALPITES SEM SABER”: TENSIONAMENTOS ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AÇÃO	104
7	RITMOS DA DOCÊNCIA E RITMOS DE VIDA: A REBELDIA DE SER PROFESSORA	112
7.1	DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO: O FAZER DOCENTE EM TRANSFORMAÇÃO	112
7.2	DIFERENTES PAPÉIS: OS REFLEXOS NA PROFISSÃO PROFESSORA	124
7.2.1	Conflitos entre ser mãe, mulher e professora: “A gente não é um botãozinho que liga e desliga”	125

7.2.2	A narrativa de Rafaela: um constante emaranhado de trajetórias	133
8	CONCLUSÕES	139
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	152

1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIAS DE ENCONTROS COM O OBJETO

A docência sempre esteve presente na minha trajetória de vida. Ainda na infância, acompanhava minha mãe em suas atividades professorais, sempre observando a correção de provas e trabalhos e o cuidado com o planejamento de atividades, acompanhando-a em festividades da escola e ainda, algumas vezes, passando tardes em sala de aula observando seu trabalho. Quando me perguntavam qual profissão seguiria, eu não tinha dúvidas: “vou ser professora!”.

Durante o meu percurso escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, algumas dúvidas começaram a surgir: será que a docência é o melhor caminho? Quais os motivos de tantas queixas em relação à profissão docente? Por que alguns colegas de minha mãe me incentivam a desistir desse sonho?

Já no Ensino Médio, a maturidade e a autoconfiança começaram a se solidificar. Apesar da descrença de alguns colegas e da insistência de alguns professores, com falas como: *Não vale a pena ser professor...*, ou, *E a tua mãe vai deixar tu ser professora?*, compreendi que não me enxergava em outra profissão e me sentia motivada para encarar esse desafio.

Ao contrário do que alguns colegas de profissão sugeriam a minha mãe, ela sempre apoiou minha decisão de ser docente. É evidente que eu percebia seu cansaço no final do ano letivo, as noites e os sábados em reuniões ou trabalhando em casa, as vezes que chorou por alguma situação difícil de resolver, porém o entusiasmo em sua voz quando relatava a conquista de um educando me inspirava a seguir seus passos. Por isso, com dezessete anos, no ano de 2013, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e também minha trajetória pela docência: já atuava como educadora em uma escola particular de Educação Infantil. No primeiro ano atuando como educadora compartilhei uma turma de crianças – com idades entre 1 e 2 anos - com uma colega que não possuía formação em Pedagogia, mas tinha formação em Curso Normal, por isso, vivi um período de docente auxiliar.

Passei cerca de dois anos em docência compartilhada com diferentes colegas de profissão. O caminho que vinha trilhando pela Pedagogia já me fazia refletir sobre algumas práticas e questionar a postura de algumas colegas frente aos desafios cotidianos da Educação Infantil. Frustrada com a visão de educação adotada pela escola em que atuava, acabei trocando de emprego. Segui minha trajetória na Educação Infantil, porém com uma turma de pré-escola (crianças de 5 anos), e, pela

primeira vez, como professora “solitária” em sala de aula. A solidão me fez bem. Não que não tenha aprendido com as colegas com que compartilhei turmas, mas aquela era a primeira vez em que tive liberdade para me posicionar: eu não acreditava em uma prática bancária de educação, evidenciada no cotidiano das práticas de algumas colegas professoras.

A luta era diária, e ainda é. Nem sempre a coordenadora pedagógica e as proprietárias da escola compreendiam minhas intenções. Para elas, as “folhinhas xerocadas” ensinavam mais do que a experiência, as perguntas, o diálogo e a reflexão. Mas como defender meu posicionamento? Agarrava-me cada vez mais à teoria.

Foi nessa busca teórica que encontrei a pesquisa. Já no último ano de graduação, cursei a disciplina Análise Crítica da Prática Docente, ministrada pela professora Nilda Stecanela, e desenvolvi um projeto de pesquisa – em conjunto com outras três colegas – sobre a (des)motivação docente. Adentrar o cotidiano dos professores, compreender a importância da educação enquanto ciência, descobrir a pesquisa como princípio educativo e poder compartilhar nossos achados em um seminário¹ me fizeram repensar minha experiência na Pedagogia. Eu queria me aproximar desse universo, mas como fazer isso? Incentivada pela professora Nilda e com o apoio de minha mãe, deixei meu emprego como educadora infantil e me candidatei a uma bolsa de iniciação científica. Foram quase dois semestres de imersão na pesquisa, nos espaços da Academia, participando do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, de cursos, seminários e encontros, e alçando pequenos voos pela investigação.

A docência, a desmotivação dos professores, as queixas em relação à profissão e a prática pedagógica dos docentes são tópicos que sempre me inquietaram. Quando realizei o estágio obrigatório em Anos Iniciais, no ano de 2017, encontrei alguns docentes muito desmotivados, adotando práticas que não condiziam com a Proposta Pedagógica da escola em questão, nem com o que parecia ser

¹ XVI Seminário Escola e Pesquisa: um encontro possível, organizado pelo programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (Nepso), que busca a disseminação da pesquisa como instrumento pedagógico na Educação Básica por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes em parcerias com os professores. O trabalho apresentado foi intitulado como “Cultura do queixume percursos da desmotivação à motivação docente”, escrito por Tomazzoni, Scortegagna, Roncarelli, Oliveira, Stecanela e Bamberg. Os anais do evento estão disponíveis em: <<https://www.upplay.com.br/restrito/nepso2016/seminario-escola-pesquisa-artigos.html>>.

discutido no Ensino Superior. Comecei a me questionar: o que acontece com os professores?

Já estava concluindo o curso de Pedagogia e, conseqüentemente, minha bolsa de iniciação científica chegava ao fim. Instigada pelas observações feitas no período de estágio e motivada pelas experiências com a pesquisa, resolvi inscrever-me, como aluna não regular, no Mestrado em Educação na mesma universidade. Em agosto de 2017, logo após a formatura em Pedagogia, comecei a cursar o Seminário Especial: Paulo Freire: vida e obra, ministrado pelo professor Dr. Sergio Haddad. Ao final do mesmo ano, participei do processo seletivo para ingressar como aluna regular. Como proposta de projeto de pesquisa, apresentei o que me inquietava: queria pesquisar a docência e as implicações da satisfação dos professores em suas carreiras. Após o sucesso no processo seletivo, iniciei, em 2018, minha trajetória como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação.

As primeiras aproximações com o objeto me mostraram um mar de possibilidades. Muito já foi dito sobre docência, mas muitas também são as possibilidades de compreender o fazer cotidiano nas teorias já construídas. Revivi minhas leituras da graduação, da iniciação científica e do seminário que havia cursado no semestre anterior e me (re)aproximei de Paulo Freire. A sua concepção de educação libertadora e sua visão quanto ao papel do educador me encantavam: era esse o caminho que desejava seguir.

Minhas experiências com a escola, como educanda e como educadora, as reflexões construídas na graduação em Pedagogia, as vivências com a pesquisa na Iniciação Científica e as frustrações do cotidiano docente, observadas no estágio que realizei nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, culminaram na pesquisa intitulada *Docência em movimento, Entrecruzamentos de Percursos de Vida e Percursos Docentes: o que acontece com as professoras?*, que tem como principal objetivo analisar o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de suas carreiras e trajetórias de vida, de modo a verificar suas influências na dimensão pedagógica da atuação docente. A problemática central da pesquisa é: Em que medida o grau de satisfação das professoras em relação aos seus próprios percursos docentes e de vida influencia os seus modos de atuação e intervenção pedagógica?

Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: mapear as conexões existentes entre as trajetórias de vida e profissionais das docentes; identificar a relação que as docentes estabelecem entre seu trabalho pedagógico e as aprendizagens construídas na formação inicial; analisar de que forma os saberes docentes se evidenciam na prática pedagógica das professoras; e compreender a maneira como as docentes percebem as mudanças ou continuidades de sua intervenção pedagógica ao longo de suas trajetórias docentes.

Para desenvolver a pesquisa, utilizo como aporte teórico principal a obra *Pedagogia da autonomia*, de Freire (2017), na qual o autor apresenta vinte e sete saberes necessários à prática educativa. Nove desses saberes são abordados no presente estudo, a saber: a *ética do exemplo*, o *pensar certo*, o *respeito à autonomia*, a *reflexão*, a *curiosidade e criticidade*, a *pesquisa*, o *diálogo e liberdade*, e, a *tomada de decisão*.

Para responder ao problema de pesquisa e atender o objetivo geral, início pela minha trajetória pessoal, acadêmica e docente, apontadas nesse primeiro capítulo.

No Capítulo 2, *Docência e Paulo Freire: rastreando a Pedagogia da autonomia*, apresento um mapeamento da obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, anunciando o conceito da *docência em movimento*, permeado pela reflexão freireana. Os saberes docentes, elucidados por Freire, também são percorridos nesse capítulo, contemplando as discussões acerca da docência.

No capítulo 3, *Identidade docente: entre a formação e a transformação*, discuto os processos de constituição da identidade dos professores, apresentando concepções freireanas do “estar sendo” docente. Além disso, apresento o recorte de gênero da presente pesquisa.

No capítulo 4, *Percursos do cotidiano: a construção do método*, contextualizo a Sociologia do Cotidiano, método adotado na pesquisa, e, apresento os instrumentos utilizados para a construção e análise do *corpus* empírico: os mapas Emic-Rítmicos e a Análise Textual Discursiva. Ademais, desenvolvo o caminho percorrido desde a construção do instrumento até a análise dos dados da pesquisa.

No capítulo 5, *Contextos investigativos: cenário e interlocutores*, apresento um panorama geral da rede pública de ensino do município de Caxias do Sul-RS, por meio de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em seguida, exponho os Mapas Emic-

Rítmicos construídos pelas professoras participantes da pesquisa, juntamente com os dados sociográficos das mesmas.

No capítulo 6, *O fazer docente a partir do percebido: entre sonhos e angústias*, inicio a apresentação, análise e discussão dos dados construídos, percorrendo a respeito das primeiras categorias emergentes do estudo, vinculadas aos desafios enfrentados pelas professoras nos primeiros anos de carreira; à saúde das professoras; e aos reflexos das políticas públicas no cotidiano escolar.

No capítulo 7, *Ritmos da docência e ritmos de vida: a rebeldia de ser professora*, concluo a apresentação, análise e discussão dos dados com as categorias relacionadas à intervenção pedagógica das professoras e a relação entre vida pessoal e profissional.

Por fim, nas *Conclusões*, sistematizo as análises do estudo, buscando responder à problemática da pesquisa: *Em que medida o grau de satisfação das professoras em relação aos seus próprios percursos docentes e de vida influencia os seus modos de atuação e intervenção pedagógica?* Além disso, discorro a respeito das lacunas percebidas na pesquisa, e, apresento as potencialidades da temática a novos estudos.

2 DOCÊNCIA E PAULO FREIRE: RASTREANDO A *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA*

Para discorrer sobre a ideia de *docência*, inicio com uma busca pelo termo na obra *Pedagogia da autonomia*², de Paulo Freire, que disserta sobre os saberes necessários à prática educativa, a fim de compreender como o autor o emprega. Optei por utilizar duas edições diferentes da obra, pois percebi que na 55ª edição, de 2017, o termo não aparece no título do primeiro capítulo, o que ocorre na 25ª edição, de 1996. Essa busca fomentou ainda mais minhas inquietações, pois descobri que Freire emprega a palavra *docência* apenas seis vezes na 25ª edição e cinco vezes na 55ª edição.

Pedagogia da autonomia é uma das muito citadas publicações de Freire, de onde surgem epígrafes de trabalhos acadêmicos, menções em palestras, eventos e até em narrativas orais. Entretanto, muitas vezes a obra não é explorada com a devida profundidade. Em minha formação inicial em Pedagogia, ela foi bastante evocada, e sempre me provocou questionamentos e reflexões. Frente a esse cenário, optei por, na presente pesquisa, desafiar-me a de fato imergir na obra, para compreender e articular os conceitos que ela apresenta, conectando a produção de Freire, especialmente a obra referenciada, com o conceito de *docência*.

A primeira menção do autor ao termo *docência* ocorre logo no primeiro capítulo de *Pedagogia da autonomia*, intitulado “Não há **docência** sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12, grifo meu). Na 55ª edição, o título sofre modificações e é apresentado como “Prática docente: primeira reflexão” (FREIRE, 2017, p. 13). Apesar dessa divergência, em ambas as edições da obra Freire considera a *docência* como inseparável da *discência*.

A segunda ocorrência do termo é identificada justamente no momento em que Freire disserta sobre o processo de formação do professor e sobre a concepção de ensinar e aprender como processos vividos tanto pelo educador quanto pelo educando:

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação

² Nos dois primeiros capítulos da presente dissertação, por se tratar de um rastreamento nas ideias de Freire, opto por citar o título das obras consultadas para desenvolver os conceitos abordados, já que, durante a construção do texto, transito por diferentes obras do autor.

pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há **docência** sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2017, p. 25, grifo meu).

Dessa forma, entendo que, ao tratar da docência neste trecho do livro, Freire apresenta a concepção de que a identidade docente não existe sem a identidade discente, de que há uma intersecção inevitável entre a docência e a discência, anunciando o conceito de *dodiscência*³, abordado nesse mesmo capítulo.

O pedagogo discorre ainda, de forma breve, sobre as noções de educação bancária e de educação libertadora, e de como a docência (ou o fazer docente) está necessariamente ancorada em uma dessas vertentes. Assim, o autor apresenta duas diferentes concepções da docência, mesmo não se referindo diretamente ao termo. Para compreender melhor os conceitos de educação bancária e educação libertadora, recorri à obra *Pedagogia do Oprimido* (2015).

Um professor que apoia sua prática baseado na ideia de educação bancária costuma ser aquele que simplesmente narra conteúdos. É como se ele, de fato, depositasse esses conteúdos nos educandos, que apenas receberiam as informações passivamente, sem interagir com o objeto a ser conhecido ou com o docente. Conforme Freire (2015b, p. 79), essa é uma “Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos”. Os conteúdos, geralmente, não têm relação com a realidade, não são abordados com um olhar crítico e reflexivo, são memorizados mecanicamente e repetidos constantemente. O autor conclui, quanto a essa forma de educar, que “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2015b, p. 80).

Na oposição à educação bancária está a educação libertadora. No *Dicionário Paulo Freire*, Sartori (2018, p. 161) tece comparações e reflexões entre essas duas concepções. Para o autor, na educação bancária,

[...] há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos,

³ O conceito será discutido com mais profundidade quando eu abordar a terceira ocorrência do termo *docência* na obra *Pedagogia da autonomia*, que se refere justamente à *dodiscência*.

camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno.

Pode-se dizer, portanto, que a docência do ponto de vista bancário se baseia na negação da reflexão crítica sobre a realidade, no depósito de conteúdo, na memorização, na reprodução e na crença da incapacidade de criar dos sujeitos aprendentes. Para romper com essa prática bancária, Freire (2015b) apresenta a concepção de educação libertadora.

A educação libertadora compreende o sujeito como cognoscente, possuindo a capacidade de aprender e de criar. Freire (2017, p. 24, grifo do autor) destaca que, para essa concepção de educação, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa é uma perspectiva crítica e dialógica dos processos educativos, e que “[...] implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2015b, p. 97), por meio da reflexão e da crítica.

Em diálogo com Shor, na obra *Medo e Ousadia*, Freire (2000, p. 46), afirma que “a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes”. É possível perceber, então, a dialogicidade necessária à prática libertadora: por meio do diálogo, educador e educando aprendem em comunhão. Na mesma obra, o pedagogo faz uma observação importante sobre as diferenças existentes entre uma aula pautada na prática bancária e uma aula voltada à prática libertadora:

Mas é importante dizer, Ira, que ao criticar a educação “bancária”, temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser consideradas educação “bancária”. Você pode ser muito crítico fazendo preleções. [...] A questão não é se as preleções são “bancárias” ou não, ou se não se deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não? (FREIRE; SHOR, 2000, p. 53-54).

Freire enfatiza o papel da reflexão sobre a realidade para que a docência seja encharcada de práticas libertadoras. Independentemente de a abordagem do professor ser ou não expositiva, ele pode buscar estratégias para que os conteúdos a

serem aprendidos pelos educandos sejam construídos em conjunto, percebendo a realidade como em constante transformação.

A terceira ocorrência do termo *docência* na obra *Pedagogia da autonomia* está ainda no primeiro capítulo, quando Freire (2017, p. 30, grifo meu) apresenta a concepção de *dodiscência*:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*dodiscência*” – ***docência***-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico.

Nesse trecho, o autor apresenta o conceito de *dodiscência* como uma união (representada pelo hífen) entre os termos *docência* e *discência*, mais uma vez para elucidar a relação de interdependência entre educador e educando, como seres que, apesar de serem diferentes, aprendem e constroem o conhecimento em comunhão.

No *Dicionário Paulo Freire*, quando escreve sobre Discência/Docência, Cunha (2018, p. 147) enfatiza que “Ao utilizar esses termos de forma biunívoca, Freire revela a sua concepção de que os processos de ensinar e aprender são concomitantes e que há uma inevitável intersecção entre eles”. Para corroborar a afirmação da autora, busquei na obra *Professora sim, tia não* (2009) uma significativa colocação de Freire sobre a relação entre ensinar e aprender:

É que não existe *ensinar sem aprender* [...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2009, p. 27, grifo do autor).

Percebo que mesmo não utilizando com frequência o conceito de *dodiscência* em suas obras, essa noção acompanha toda a relação entre ensinar e aprender defendida pelo autor, sendo mais uma vez perceptível quando ele coloca que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2017, p. 28).

A quarta situação em que Paulo Freire menciona o termo *docência* em *Pedagogia da autonomia* é no terceiro capítulo do livro, quando adentra o tópico da importância de saber escutar:

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da **docência** e da discência. (FREIRE, 2017, p. 116, grifo meu).

Assim como ocorre na menção anterior, nesta o autor segue discutindo a relação entre a docência e a discência, associando-as à educação libertadora. Na medida em que reforça que ensinar não compreende um processo de transferência de conteúdo, mais uma vez, Freire critica as práticas de uma educação bancária. Nesse item, o autor segue destacando a importância do professor como problematizador e apoiador do educando em busca da construção do conhecimento. Além disso, destaca a “boniteza da docência e da discência” (FREIRE, 2017, p. 116), enfatizando sempre a questão estética do fazer educativo, inseparável da luta política. A boniteza, a alegria, a esperança e a luta, tanto sublinhados por Freire em suas obras, revelam um educador preocupado com o *ser mais*⁴.

A quinta e sexta ocorrências são encontradas no mesmo item, quando Freire se pronuncia sobre querer bem aos educandos, já nas últimas páginas de *Pedagogia da autonomia*. Quando refere o “querer bem”, o autor fala também sobre alegria e esperança. Tratando-se da alegria na docência, destaca que:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha **docência**, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 2017, p. 139).

O autor destaca constantemente em suas obras a importância do querer bem, vinculado sempre a seu compromisso com a vida. Talvez por isso Freire enfatize a

⁴ O *ser mais* é entendido aqui, sob a perspectiva freireana, pela constante busca do ser humano pelo conhecimento de si e do mundo, o que faz do ser humano sujeito inacabado em processo de libertação.

alegria na docência quando disserta sobre o respeito e a amorosidade para com os educandos. Cabe ressaltar que, como destaca Redin (2018, p. 32), no *Dicionário Paulo Freire*, “A alegria de que fala Paulo Freire não é uma euforia ingênua: é uma dimensão que deve ser garantida pela luta”. Alegria e luta encontram-se na dimensão da transformação do mundo: a luta pela mudança traz a alegria de viver.

Continuando minha busca pelo termo *docência* em *Pedagogia da autonomia*, encontrei a última ocorrência, e transcrevo-a a seguir:

E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da **docência**, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 2017, p. 141, grifo meu).

Quando Freire disserta sobre o querer bem, sobre a escuta e a dialogicidade da docência, também se posiciona como um ser inacabado, humano que é. Mesmo mostrando-se um educador democrático, não deixa de expor sua natureza humana: de ser que se constitui na relação e que está sempre em busca do *ser mais*. Esse inacabamento parece permear as ideias expostas no excerto acima. “Mas sou gente”, ele diz, evidenciando o inacabamento de sua condição, mas sempre afirmando o compromisso ético com a profissão e com a humanização.

Mesmo que Freire não desenvolva um conceito específico sobre *docência* na obra analisada, ele apresenta saberes necessários à prática educativa e, portanto, à docência – ainda que não somente a ela, já que a prática educativa ocorre não só na escola e na relação entre professor e estudante, mas também em outros espaços e com outros atores da sociedade. Um desses saberes, que permeia diversas obras do autor, diz respeito à *reflexão*. Busco analisar a *reflexão* com a intenção de compreender o processo de *ação-reflexão-ação* que perpassa as práticas educativas de Freire. É na reflexão sobre a prática que ancoro as discussões que pretendo traçar sobre a *docência em movimento*, desenvolvidas no próximo item.

2.1 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: A *DOCÊNCIA EM MOVIMENTO*

Tomo o processo de ação-reflexão-ação como o alicerce da *docência em movimento*, pois entendo que, quando o professor reflete criticamente sobre sua prática, ele evoca as teorias pedagógicas e os saberes que possui, a fim de pensar uma nova ação, movimentando constantemente seu fazer docente. Nesta seção, apresento esse conceito, nomeado por mim, articulando com a concepção de *reflexão* presente em algumas das obras de Freire, e procuro associar esse conceito com as perspectivas de *docência*, *reflexão* e *transitividade* adotadas por outros autores, comentadores ou alinhados às ideias freireanas sobre educação. Essas amarras e tensionamentos dão vida à concepção de *docência em movimento*, que será explorada ao longo deste estudo.

Início dialogando brevemente sobre a noção de Freire de *reflexão* enquanto movimento dialético à construção do conhecimento. Segundo o pedagogo, “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 1981, p. 50). É no ato de refletir que o sujeito significa – e ressignifica – os aprendizados construídos, atribuindo sentido a eles, para, posteriormente, colocá-los em prática.

Perceber a *reflexão* como movimento dialético é importante para compreender a reflexão sobre a prática docente, muito enfatizada por Freire (2017, p. 24), como quando, por exemplo, afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Em virtude de este estudo preocupar-se com a docência e seus processos de movimento, darei ênfase, aqui, à questão da reflexão sobre a docência.

Em relação à formação docente, Freire (2017, p. 40) comenta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, o autor apresenta a *reflexão* como um ato formador: na medida em que reflete criticamente sobre sua prática o professor evoca a teoria para sustentar seus argumentos e reagir, ou seja, modificar sua ação futura. Esse movimento de reflexão, teorização e reação é abordado por Freire como ação-

reflexão, ou ação-reflexão-ação⁵, e é um conceito chave quando se trata da *docência em movimento*. Ao abordar o conceito de ação-reflexão, Kronbauer (2018, p. 25) afirma que Freire apresenta essa expressão para falar de um “[...] saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber, e assim, ambos se refazem continuamente”. Compreendo, então, que o processo de ação-reflexão-ação é um momento dialético da práxis, que implica intencionalidade e que leva o professor a uma nova ação, aprimorada por meio da reflexão crítica.

A intencionalidade necessária na *reflexão* é movida pelo *pensar certo*. Para Freire (2017), o professor que pensa certo é o professor que pensa sobre, que reflete e que reage frente à reflexão. Conforme afirma Lemons (2015, p. 97), o pensar sobre “[...] envolve elencar entre as prioridades da prática docente a necessária dimensão da reflexão sobre o que se faz e como se faz”. É refletindo sobre o vivido, sobre a prática pedagógica, que se pensa certo.

Por conseguinte, o *pensar certo* envolve coerência entre teoria e prática. Freire (2017, p.35) destaca que “pensar certo é fazer certo”. O professor que pensa certo é testemunho de humildade e se reconhece como ser inacabado, em constante processo de ação-reflexão-ação, alinhando seu fazer prático com seu fazer teórico. O *pensar certo* é destacado por Freire (2017) como essencial à prática de um educador progressista, e é entendido como o alicerce do conjunto de saberes docentes evidenciados pelo autor: é pensando certo – portanto pensando sobre – que o docente reflete criticamente sobre sua prática, evoca seus saberes e reage sobre ela. Esse processo, de ação-reflexão-ação, mediado pelo *pensar certo*, caracteriza um constante movimento na docência, na medida em que tensiona os saberes/fazeres dos professores. Zitkoski (2018, p. 364, grifo do autor) comenta essa questão, afirmando que

Pensar certo no contexto dos anos 1990, segundo Freire, é continuar fazendo a denúncia de um mundo cada vez mais desumanizado [...]. Mas acima de tudo, *pensar certo* é acreditar nas pessoas, na humanidade e educar para a esperança e a luta, para construirmos um outro mundo.

E qual seria o *pensar certo* no contexto atual? Arrisco dizer que, apesar de o contexto socio-histórico distanciar nossa atualidade daquela dos anos 1990, muitas

⁵ Optei por utilizar o segundo termo (*ação-reflexão-ação*) neste estudo, por acreditar que sintetiza melhor a concepção de que o professor age, reflete sobre a ação, e, movimenta-se em direção à mudança, a uma nova ação.

aproximações entre o pensamento freireano e as necessidades de nossos tempos podem ser traçadas. Talvez o docente que pensa certo na atualidade é aquele que reflete, pesquisa e procura compreender as transformações históricas, políticas e tecnológicas pelas quais a sociedade vem passando, a fim de posicionar-se criticamente na luta pela educação libertadora, articulando seus saberes com as novas demandas sociais.

Refletir sobre a importância do *pensar certo* na docência e sobre as implicações dos desafios cotidianos da escola atual direciona meu olhar a outros aspectos que movimentam a docência, a saber: as políticas públicas, as transformações históricas e sociais, os contextos locais, os processos de formação inicial e permanente e as trajetórias de vida dos docentes.

As políticas públicas, especialmente as relacionadas à educação, podem ser impulsionadoras do movimento na docência. Os marcos legais envolvendo a educação no Brasil são responsáveis por mudanças – ou permanências – nas práticas das escolas e dos docentes, desafiando-os a movimentar seus saberes para atender às demandas das políticas educacionais. Nesta pesquisa, a Constituição Federal de 1988 é tomada como delimitação temporal, já que a partir desse marco a educação passa por diversas transformações. A mais significativa diz respeito à educação como direito de todos os cidadãos, conforme destaca Stecanela (2016, p. 345): “o direito à educação no Brasil é assegurado na Constituição Federal, a qual proclama a educação como um direito social”⁶. Além da Constituição de 1988, cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Básica de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ de 2017 como principais políticas educacionais posteriores a redemocratização do Brasil, ainda que outras políticas tenham atravessado o campo da educação nesse período, em uma visão macro, essas são as mais expressivas, por redirecionarem as práticas da Educação Básica.

⁶ Constituição Federal de 1988, artigos 6º e 205. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

⁷ Cabe destacar que a BNCC, documento em vigência atual, requer reflexões críticas a respeito de sua constituição e aplicação. Cury, Reis e Zanardi (2018) problematizam essa questão, enfatizando a necessidade de os professores não abraçarem o documento apenas como uma prescrição, destacando a importância do docente atentar-se àquilo que ocorre no cotidiano, planejando suas práticas a partir dele. Destaco, na obra supracitada, o capítulo 5 “*Habemus Base, mas Habemus Freire*”, em que os autores destacam a relevância de uma prática libertadora (e da reflexão crítica) a partir da BNCC.

As transformações históricas e sociais estão intimamente relacionadas às políticas públicas vigentes. A promulgação da Constituição Federal de 1988, por exemplo, desencadeou novos processos históricos no País, de redemocratização, de novas políticas educacionais e de processos sociais distintos. Esse acontecimento gerou, conforme Lemons (2015, p. 73), mudanças significativas no cenário educacional do país, entre elas a garantia de

Acesso, permanência, ensino público gratuito, obrigatório, de qualidade, gestão democrática, planos de ensino, avaliação contínua, promoção, diretrizes curriculares, inclusão, formação continuada, aproximação família e escola e, o norteador das ações docentes – os Projetos Políticos Pedagógicos. [...] Porém, mesmo tendo oportunizado a organização da escola, as políticas educacionais mencionadas não conseguiram ainda desconstruir os mecanismos internos das escolas nem garantiram, até esse momento, uma educação plena.

Todas essas mudanças envolvendo as políticas públicas e o contexto histórico do Brasil exercem influências sobre decisões individuais de cada instituição de ensino. Junto a isso, é importante ressaltar que os contextos locais de cada escola também são responsáveis por rupturas nos processos pedagógicos. Eles movimentam a docência na medida em que demandam do professor um olhar crítico frente ao contexto em que a instituição de ensino está inserida, bem como aqueles relacionados aos locais onde os educandos moram ou frequentam quando não estão na instituição. Quanto a isso, Gadotti (2018, p. 398) menciona que Freire

[...] nos fala do “estudo da realidade” que não se limita à simples coleta de dados, mas deve acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade.

A docência envolve, portanto, um conhecimento crítico da realidade, em um contexto macro – como a realidade educacional brasileira – e micro – como a realidade de determinado bairro ou comunidade –, para que dessa forma o professor possa (re)fazer suas práticas conforme as demandas da conjuntura em que se encontra, respeitando o território, espaço e sujeitos dos quais a escola faz parte. Além disso, Freire (1980) salienta a necessidade de os sujeitos compreenderem criticamente sua realidade, a fim de conscientizarem-se sobre a possibilidade de transformá-la. Os educadores desempenham importante papel nesse quesito, promovendo o desenvolvimento da autonomia dos educandos para o conhecimento crítico da

realidade da qual fazem parte. Sendo assim, os contextos locais dos educandos e da escola podem ser fatores que modificam as práticas dos professores, dependendo da relação que estes estabelecem com a realidade que se apresenta.

Os processos de formação inicial e permanente também são responsáveis pelo movimento da docência. É na formação inicial que os professores começam a constituir sua identidade profissional e, conseqüentemente, a ancorar-se em uma linha teórica. Apesar disso, é no decorrer da profissão que os docentes ressignificam os aprendizados construídos no curso de licenciatura, e, por isso, a formação permanente, orientada pela *reflexão*, faz-se importante.

O processo de ação-reflexão-ação provoca o educador a pôr-se em movimento e em permanente formação. A teoria atua como base para a reflexão crítica e alimenta a ação prática, subsidiando a constante formação do professor. Conforme Saul e Saul (2018, p. 170),

A formação permanente é, portanto, uma responsabilidade ética, política e profissional do educador e do poder público, que exige luta por condições objetivas que viabilizem a construção de práticas pedagógicas dialógicas e desveladoras da realidade, sem o que, não se faz a mudança da escola.

A formação permanente está intrinsecamente relacionada à reflexão crítica sobre a prática. É por meio do processo de ação-reflexão-ação que ela se consolida, permitindo aos professores que reconstruam suas práticas – ancorados em suas bases teóricas – cotidianamente, a fim de aprimorá-las em busca de uma educação mais humanizadora e libertadora, conforme defende Freire (2015b). Além disso, a formação permanente fomenta o desejo da luta, uma vez que a reflexão crítica sobre a prática e a realidade educacional proporciona aos docentes novas concepções de educação, as quais devem sempre estar de acordo com as demandas sociais da população. Desse modo, a formação inicial e permanente movimenta a docência na medida em que proporciona aos professores a constituição e o desenvolvimento de saberes docentes, além da reflexão sobre a possibilidade de ruptura com práticas bancárias.

As trajetórias de vida dos professores movimentam a docência. Essas trajetórias unem-se às trajetórias profissionais desde a escolha pela profissão até a chegada da aposentadoria. Acontece que, algumas vezes, as pesquisas que encontramos sobre a docência parecem ignorar a “pessoa-professor”, isto é, a vida

extraescolar dos docentes. Conforme Goodson (1995) os aspectos da vida dos docentes podem influenciar em sua atuação profissional, como por exemplo, suas vivências familiares, suas condições de saúde, suas manifestações culturais e até mesmo as influências que sofrem das pessoas e grupos com os quais se relacionam fora do seu ambiente de atuação docente. Por isso, os acontecimentos da vida pessoal dos professores podem ser desencadeadores de movimento na docência: o professor movimenta-se para atender a uma demanda pessoal, e, algumas vezes, esse movimento ecoa na atuação profissional, podendo mantê-los afastados, física ou psicologicamente, do fazer docente, ou, ainda, motivando-os a refletir e ressignificar suas práticas profissionais.

A partir dessas reflexões, compreendo que a docência é um processo de contínua constituição, que apresenta permanências e rupturas ao longo dos tempos, espaços e ações que a integram, e é atravessada por diversos fatores que a movimentam. A *docência em movimento* é, portanto, uma docência permeada pelas modificações das práticas pedagógicas, ocorridas no cotidiano da atuação dos professores, que é influenciada pelos aspectos anteriormente abordados. Ao *pensar certo* o professor pensa sobre, ao pensar sobre reflete sobre sua prática, e a reflexão sobre a prática o coloca em ação-reflexão-ação: isso caracteriza a *docência em movimento*, sempre permeada pelos contextos de vida, históricos, políticos e locais que compõem a educação. Dessa forma, é possível afirmar que, para que a *docência em movimento* se evidencie, a reflexão sobre a prática é imprescindível. É por meio da reflexão e do planejamento de uma nova ação que o professor pode transformar seu fazer pedagógico em direção ao acompanhamento das transformações pelas quais a sociedade passa. Os demais saberes docentes acompanham esse pensar sobre e auxiliam na articulação entre saber e fazer, porém é a *reflexão* – entrelaçada ao *pensar certo* – que move os professores em direção à transformação.

2.2 SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Os saberes docentes foram, por muito tempo, tratados apenas como técnicos, produzidos por outros que não os professores, enfatizando um caráter hierárquico da docência. Conforme Nóvoa (1995, p. 16), “[...] é importante sublinhar que este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do ‘mundo dos professores’, por teóricos e especialistas vários”. Porém, para que o fazer docente

possa movimentar-se em direção à prática pedagógica libertadora⁸, é necessário que esses saberes se relacionem com o cotidiano, que sejam produzidos, articulados e vivenciados por quem pensa e faz a educação.

Para Charlot (2000), o saber é relação. Relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro. Quando o professor busca estratégias para enfrentar os desafios cotidianos de sua profissão, em interação com os outros e com o mundo, produz saberes, que podem ser compartilhados e modificados pelos outros professores, pois, apesar de serem individuais, manifestam-se no coletivo, quando os docentes se apoiam em metodologias comuns.

Segundo Pimenta (2002), existe uma relação de interdependência entre o saber-fazer e a identidade docente, pois é através dos desafios cotidianos que a prática docente proporciona que os saberes serão requeridos, modificando constantemente a relação dos professores com a sua profissão. Na leitura crítica do fazer docente é que se buscam os referenciais para modificar suas práticas. Em outras palavras, o processo de ação-reflexão-ação evidencia-se na constituição da docência, movimentando-a na medida em que o docente (re)faz o seu saber-fazer. Em consequência, sua identidade docente modifica-se e se reconstitui em harmonia com os saberes da docência.

Pimenta (2002) ancorou os saberes docentes em três grandes categorias: a) os *saberes da experiência*, produzidos no cotidiano; b) os *saberes do conhecimento*, relativos aos conhecimentos específicos de cada área de ensino; e c) os *saberes pedagógicos*, que dizem respeito ao ensino e à didática. Esses saberes se entrelaçam na atuação dos professores.

Os saberes da experiência são aqueles que os docentes produzem no cotidiano, a partir da reflexão sobre suas práticas. Esses saberes compreendem também as experiências do docente como estudante – escolares e também como licenciando –, ou, ainda, relacionadas a suas vivências pessoais, fora do ambiente de trabalho. Os saberes do conhecimento dizem respeito às especificidades de cada área de atuação. Relacionam-se aos conteúdos das disciplinas e são fundamentais para o processo de ensino. Apesar disso, necessitam de uma articulação com os saberes

⁸ O conceito de prática pedagógica libertadora relaciona-se à concepção de educação libertadora defendida por Freire (2015a). Na obra *Medo e Ousadia*, de 2000, em diálogo com Shor, ele destaca que uma prática libertadora é aquela que fomenta a aprendizagem e a reflexão crítica, tanto do professor quanto do educando, como sujeitos cognitivos, ainda que estejam em posições diferentes na relação pedagógica.

pedagógicos. Estes, por sua vez, fundamentam a ação dos professores. A partir das necessidades pedagógicas do cotidiano, do real, os conhecimentos pedagógicos dos docentes são acionados, e, por meio da reflexão e da articulação desses conhecimentos, é possível construir estratégias de reação frente aos desafios do processo de ensino.

Dentro de cada uma dessas categorias elencadas por Pimenta (2002), o fazer dos professores é diferente e único. Ainda que os saberes se manifestem no coletivo, eles são construídos por cada docente, em articulação com suas vivências, modificando-se conforme os professores os vinculam em suas práticas cotidianas. Portanto, os saberes docentes não são estáticos, eles se refazem constantemente na ação educativa.

Nóvoa (1995), Charlot (2000) e Pimenta (2002) apresentam suas perspectivas teóricas para o conceito de *saber* na docência, ancorados em dimensões de autoria, relação e reflexão. As contribuições desses autores não serão abandonadas no decorrer deste capítulo, porém evidenciarei a abordagem de saber docente proposta por Paulo Freire, servindo como alicerce para esta pesquisa.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire compartilha com os professores vinte e sete saberes que considera indispensáveis para a prática educativa. A partir da leitura, análise e reflexão sobre o livro, proponho um diálogo com esses saberes, elencando categorias que se relacionam com as propostas por Freire.

A formação docente precisa estar encharcada de tais saberes, a fim de que a prática docente se construa teoricamente, para que as ações fundadas nestes princípios colaborem para o ser mais. O ser mais do educador e o ser mais do educando, que juntos crescem e aprendem em comunhão.

As categorias comentadas nesta sessão se entrelaçam com os saberes propostos por Freire (2017)⁹, trazendo novos pontos e dialogando com os que são apresentados na obra. Assim como o autor, parto da premissa de que esses saberes são demandas para o fazer docente, servindo como alicerce para a construção dos dados da pesquisa que culmina nesta dissertação.

⁹ Esses saberes são defendidos por Freire (2017) em *Pedagogia da Autonomia*, porém ressalto que as categorias que elenquei não seguem fielmente os vinte e sete saberes que o autor apresenta como subtítulos em sua obra. Com base em uma leitura crítica do livro, optei por construir algumas categorias a partir do que Freire defende como saberes e práticas necessárias ao educador, procurando agrupar conceitos, elencando aqueles saberes que acredito serem necessários para que a docência em movimento se efetive.

2.2.1 Ensinar requer a *ética do exemplo*

A ética é inseparável na docência. Vivê-la na prática docente é uma maneira de fazer com que ela se manifeste na sociedade. É por meio do prevalecimento da ética que as minorias podem ser ouvidas, que a educação popular pode se destacar, que a cultura das massas passa a ser valorizada. Tudo depende – não só, mas também – da ética.

O ensinamento dos conteúdos escolares, aqueles ditos essenciais para a formação acadêmica, exigidos por documentos e normativas, como a atual BNCC, não pode ser alheio à formação para a ética dos educandos. Se assim o for, o docente deixa de lado o caráter formador e ético do ensinar. Sobre isso, Freire (2017, p. 34) afirma que:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Para Rios (2010), a ética na docência se evidencia nos questionamentos e tensionamentos sobre o fazer docente. O professor reflexivo questiona sua própria prática e aprende com a reflexão sobre ela. Dessa forma, contribui para a constituição da moral dos educandos, pois posiciona-se enquanto sujeito ético diante dos mesmos.

Viver a ética na docência, portanto, é fundamental, visto que o educador é testemunho a ser seguido pelos educandos. “Ser exemplo” de sujeito ético envolve também saber separar desgostos, desavenças e mal-estares pessoais do tratamento para com os estudantes. Podemos tomar como exemplo uma situação em que um comportamento ou atitude pontual do educando incomoda o professor a ponto de este usar esta atitude como critério de julgamento e avaliação, não conseguindo separar questões pessoais do aprendizado construído pelo indivíduo. É inegável que as questões atitudinais¹⁰ precisam fazer parte da avaliação, mas não rotulando e julgando com base em atitudes isoladas.

¹⁰ Relativas aos conteúdos atitudinais, aqueles que advêm da relação do sujeito com o mundo e com os outros, em sociedade. Cabe destacar que também fazem parte do processo de aprendizagem os conteúdos conceituais – relacionados à aprendizagem dos conceitos – e os procedimentais – relacionados à prática dos conceitos.

A *ética do exemplo* está fortemente conectada à ideia do *pensar certo*, como coloca Freire (2017, p. 35):

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

A ética, além de pressuposto fundamental na prática docente, é também uma forma de aproximar educador e educando por meio do exemplo e do comprometimento. O exemplo do educador é, portanto, uma forma de corporificação das palavras, de testemunho do professor na relação pedagógica de quem pensa certo. É pensando e agindo certo que educador e educando aprendem em comunhão.

2.2.2 Ensinar requer *pensar certo*

Ensinar a *pensar certo* exige instigar o pensamento crítico dos educandos para que abandonem a consciência ingênua. Conforme Kronbauer (2018, p. 104), essa consciência, na perspectiva freireana, "É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pelas soluções dos problemas". Porém, só é possível instigar isso no educando se o educador transitar pelo *pensar certo*, que se vincula ao pensar sobre. É refletindo sobre o vivido, sobre a prática pedagógica, que se pensa certo.

Um docente que despeja conteúdos, sem refletir sobre o que ensina, sem relacionar os objetos estudados com o mundo, não pensa certo. Para Freire (2017), o educador, ao ler livros e textos sobre práticas educativas inovadoras, precisa conseguir percebê-las na realidade ou adaptá-las para sua prática. Neste caso, o *pensar certo* exige que o professor aprenda a aprender, o que se relaciona fortemente com a pesquisa e com a busca pelo novo. Para que consiga transformar a teoria em ação pedagógica, a pesquisa faz-se essencial. Segundo Behrens (1996, p. 79-80),

A proposta de aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização. A instrumentalização do 'aprender a aprender' acompanha o profissional e abre caminho para acessar a universalização da conquista da ciência e das técnicas.

O docente que pensa certo percebe-se livre das amarras dos livros didáticos e das “bulas” de conteúdos e atividades prescritas, pois consegue ensinar pela pergunta, pela curiosidade, pela pesquisa, conhecendo o mundo, tomando distância da alienação. Isso não significa que o educador deva mostrar aos educandos como e por que o mundo é como é, mas instigá-los para que juntos o descubram, percebendo as singularidades de cada um ao perceber o mundo e suas realidades, notando que todos estão sendo no mundo e com o mundo na medida em que podem intervir sobre ele.

O abandono das atividades prontas contribui para que o docente pense certo e constitua sua autonomia de educador. O seu fazer pedagógico passa a ter autoria, a partir da reflexão, do questionamento e da pesquisa, contribuindo para a consolidação de uma educação libertadora.

Pensar certo também envolve paciência. É preciso respeitar o tempo de transição do estudante entre a consciência ingênua e a crítica¹¹, sabendo propor questionamentos e provocando o diálogo para auxiliar o deslocamento. É preciso respeitar o senso comum e os pensamentos muitas vezes depositados por outros nas mentes dos estudantes, ajudando-os a questionar e pesquisar, para que possam construir suas próprias ideias, seus modos de ler e interpretar o mundo.

O *pensar certo* envolve também mudança e ruptura. É a possibilidade de mudar, de ver de outra forma e assumir essa mudança, de perceber-se como ser que erra e acerta, que *está sendo* e que *não é*. O professor que assume tal posicionamento entende que não sabe tudo, que é um ser inacabado, que aprende com o mundo e com os educandos e que rupturas e mudanças são possíveis e necessárias.

Freire (2015a) enfatiza que o ser humano é um ser inacabado. É esse inacabamento que nos permite (re)pensar e nos transformarmos, seja como sujeito social, seja como docente. A possibilidade de mudança, de evolução, nos coloca em uma posição de ser mais. A noção de *estar sendo* também é fundamental na docência, pois um educador que busca o ser mais em si próprio e em seus educandos, que é

¹¹ A consciência crítica caracteriza-se pela “[...] profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico” e ainda pela “[...] responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo [...]” (Kronbauer, 2018, p. 104). Alguém com consciência crítica é capaz de perceber criticamente sua realidade, situando-se histórica, política e socialmente. Cabe ressaltar que a transição da consciência ingênua para a crítica é um processo de transformação social, que pressupõe uma educação mediatizada pelo *diálogo*.

consciente do inacabamento humano, posiciona-se a favor de uma educação libertadora, que provoque e instigue, em vez de depositar conteúdo.

A prática problematizadora enfatiza o *pensar certo* e o ser mais. Na medida em que educador e educandos pensam sobre a realidade, na perspectiva de mudança sobre ela, alimentam o ser mais. Nas palavras de Freire (2015a, p. 101, grifo do autor), “[...] para ser tem que estar sendo”. Por isso, o *pensar certo* é evidenciado no educador e na sua prática, mas também no educando e na construção do conhecimento, ao longo das transformações que o processo educativo vai sofrendo.

2.2.3 Ensinar requer *respeito à autonomia*

O respeito pelos saberes dos estudantes é fundamental para que uma relação dialógica se estabeleça na prática educativa. Essa relação pressupõe o diálogo, que, segundo Zitkoski (2018, p. 140), é “[...] a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”. É por meio da educação dialógica que o *respeito à autonomia* pode se evidenciar.

O docente precisa reconhecer e compreender os saberes prévios que acompanham o educando desde que este chega pela primeira vez à escola. As experiências de vida que vão além dos muros da escola, constituídas em suas relações sociais e consigo mesmo, precisam encontrar um vínculo nos conteúdos aprendidos em sala de aula. Freire (2017, p. 32) questiona: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Para que isso seja possível, o educador precisa ter um olhar crítico sobre a realidade dos educandos (ainda que elas possam ser variadas), sabendo aproveitar os saberes que estes carregam. Com isso, o respeito se redesenha, ganhando título de valorização. Quando se valoriza um saber, valoriza-se um sujeito, o qual, tende a interessar-se mais pelos aprendizados que virão.

É importante frisar que valorizar a realidade de sujeito não significa limitar-se a ela. Nesse sentido, vale a premissa do “ser mais” de Freire (2015a): o professor precisa enxergar o potencial dos estudantes, partindo de suas realidades e saberes prévios e expandindo os conhecimentos, para que possam ir além do que já é conhecido por eles.

Da mesma forma, o respeito pelas diferenças precisa ser constante na prática educativa. Para Freire (2017, p. 37), “faz parte igualmente do *pensar certo* a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Os educandos não são iguais, assim como a sociedade não é. As diferenças de gênero, classe social, etnia, orientação sexual e tantas outras que nos diferem não podem ser vistas com olhar de julgamento. Um educador precisa despir-se de preconceitos para assumir uma posição crítica de educação. Além de saber lidar com situações que possam ocorrer na escola, precisa ter iniciativa para propor o diálogo sobre as diferenças, em busca de conscientização.

Promover o respeito entre os educandos, bem como entre educandos e educador, também é essencial. O diálogo é sempre a melhor forma de estimular momentos de escuta e de fala, de lidar com as divergências e dificuldades de convivência que podem se manifestar no espaço escolar. Outro ponto em que o respeito do docente para com os educandos é necessário diz *respeito à autonomia* e identidade de cada um deles. É fundamental respeitar o gosto, a curiosidade, a linguagem, a forma de ser do estudante e seu poder de decisão.

A constituição da autonomia entrelaça-se com os processos de aprendizagem. É a partir da *tomada de decisão* por parte do próprio educando que ele passa a constituir-se como sujeito autônomo. Muitas vezes parece perigoso deixar que as crianças tomem suas próprias decisões, porém, segundo Freire (2017, p. 105), “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Um educador que se preocupa em respeitar a autonomia dos educandos proporciona a eles a possibilidade de decisão. Pode-se perguntar às crianças, por exemplo, se elas preferem guardar seus brinquedos no exato momento ou em cinco minutos. Se ela escolher esperar cinco minutos, quando o tempo passar, terá de cumprir com o combinado. Essa é uma atitude que contribui para a constituição da autonomia, pois, desde pequenas, as crianças começam a tomar suas próprias decisões. Cabe aqui ressaltar que, segundo Freire (2017, p. 105),

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Um exemplo de desrespeito a esta autonomia, que infelizmente é comum nas salas de aula, é a típica expressão “Com quem você pensa que está falando?” por parte do professor, que desvirtua seu papel de autoridade, convertendo-o em autoritarismo¹². A necessidade do docente de sentir-se superior, em um viés autoritário, pode atrapalhar a constituição da autonomia, pois reduz as possibilidades de decisão. Obviamente, a autoridade existe e precisa existir em sala de aula, mas ela não deve ser exercida com autoritarismo, e sim com *diálogo e liberdade*.

2.2.4 Ensinar requer *reflexão*

A *reflexão* é um saber docente que articula teoria e prática, reafirmando sua relação de interdependência. Conforme Freire (2017, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática”.

Como já comentado, o educador que adota um olhar crítico sobre suas práticas reflete sobre elas. Refletir, nesse contexto, aborda não só o ato de pensar sobre o que já ocorreu, mas buscar estratégias para que a ação futura seja diferente da passada, caso necessário. Freire (2017) destaca o processo de ação-reflexão-ação como fundamental para a atuação docente, conforme evidenciei nas seções anteriores. É a partir de uma prática educativa que o educador irá “pensar sobre” e, posteriormente, agir novamente, motivado pelas inquietações que o pensar lhe causou. Retomando o que foi abordado anteriormente, a respeito da *docência em movimento* e do processo de ação-reflexão-ação, destaco que, na medida em que o professor pensa sobre – e, portanto, reflete sobre –, ele está construindo sua autonomia docente para realizar a intervenção pedagógica, necessária para que o conhecimento seja construído e não transferido, de acordo com o que Freire orienta sobre o processo de ensinar, sobre a *docência* e sobre a capacidade de o educador aprender enquanto ensina e de o educando ensinar enquanto aprende.

O pensar sobre também envolve autoavaliação. Quando um professor avalia sua própria práxis, torna-se um educador melhor, pois aprende com seus erros e aprimora o ensinar, já que o inacabamento é presente nessa profissão. É importante

¹² Sobre autoridade e autoritarismo, volto a tratar mais adiante, no item 2.2.7.

que a *reflexão* seja de fato crítica, aberta à mudança e com intenção de melhoria. Mais uma vez o *pensar certo* precisa ser evocado, trazendo à tona ensinamentos teóricos que se entrelacem com os práticos, a fim de possibilitar ao docente o desenvolvimento profissional.

Segundo Cunha (2002, p. 81), “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que os formaram, repete os mesmos rituais pedagógicos que viveu”. Essa concepção já pode ser considerada historicamente ultrapassada, não tendo o processo de ação-reflexão-ação como pressuposto da prática pedagógica. Tendo isso em vista, cabe questionar: Qual a função da formação de professores?

Freire (2000, p. 58) defende que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Considerando sua percepção, entendo a formação de professores como processo contínuo de busca, pesquisa, reflexão e (re)ação. Então, a reprodução de práticas vividas, enquanto na condição de discente, reforça a ideia de um professor que não reflete sobre sua própria prática, que não vincula teoria com ação cotidiana.

Nesse caso, a função da formação de professores, seja a inicial ou a continuada, pode ser a de instigar um posicionamento de educador reflexivo, que busca no processo de ação-reflexão-ação uma forma de constituir sua identidade docente. Se a formação de professores é pensada em consonância com a realidade, por meio da *reflexão* e da troca entre pares, possibilita ações individuais ou conjuntas em busca de aprimoramento de suas práticas. Segundo Cunha (2001), o compartilhamento de experiências entre os docentes é uma forma de proporcionar o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, reafirmando, assim, a identidade dos professores com sua escolha profissional.

A formação da identidade profissional do professor é um processo inacabado, de buscas, aprendizagens e questionamentos, entretanto é a prática, o contato com as vivências do contexto escolar e a *reflexão* sobre essas experiências que irão oferecer os elementos essenciais para essa construção. O refletir e agir sobre possibilitam ao professor manter-se em processo de constante aprendizagem. A ação-reflexão-ação pode ser alicerce para os processos de formação continuada do educador, para que se constitua como docente. A formação pode ser individual, na

busca teórica por soluções aos dilemas de sua prática, ou coletiva, através do compartilhamento de suas inquietações com outros educadores. Quando feita em comunhão, a *reflexão* tende a ser mais proveitosa para os professores, pois o olhar do outro pode lançar luz aos impasses encontrados.

Assim, reforça-se a importância da *reflexão* na docência. Sem ela, o fazer docente é esvaziado de novas possibilidades, ficando restrito àquelas ações que não surtiram o efeito esperado, limitando as possibilidades de ensinar e de aprender. Se a docência for recheada de *reflexão*, a prática do professor tende a estar em constante movimento, tornando-se, assim, mais coerente.

2.2.5 Ensinar requer *curiosidade e criticidade*

A curiosidade é fundamental para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam. Sem ela, não é possível ao educador permitir-se conhecer e ensinar, nem mesmo ao educando conhecer e aprender. A pergunta é a grande impulsionadora da busca e da pesquisa, e é a partir da curiosidade que elas são formuladas.

A pergunta, algumas vezes, não faz parte do cotidiano da sala de aula, a menos que seja em questionários mecanizados. Conforme Souza, Pauletti e Ramos (2015, p. 2), “no ensino tradicional, é comum o professor propor perguntas e os estudantes responderem ou o próprio professor. No entanto, são pouco valorizadas as perguntas dos estudantes”. Agindo assim, os docentes inibem a vontade de descobrir, de questionar e de pesquisar que há nos educandos, de certa forma domesticando a curiosidade. Um estudante que não se sente instigado a pensar aprende a decorar e não a construir conhecimento. Nesse sentido, a postura dialógica do educador é essencial. Incentivar que falem, perguntem e reflitam faz com que a curiosidade seja reavivada e que a argumentação seja desenvolvida. O diálogo é, então, propulsor da pergunta, movimentando o educador e o educando, em direção à criticidade.

É uma postura crítica que permite ao educador ser promotor de diálogo e fomentador da curiosidade epistemológica¹³. A curiosidade epistemológica se

¹³ A curiosidade epistemológica se faz por essa provocação, por esse questionamento. Se o educando se sente à vontade para expressar os seus saberes prévios, suas dúvidas e incompletudes, e se o professor se compreende como um ser inacabado, o senso comum entra no diálogo e isso permite que a intervenção do educador, por meio da pergunta, promova uma passagem da curiosidade ingênua

desenvolve no processo de conscientização, que, segundo Freitas (2018, p. 128), “[...] é elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática”. A curiosidade epistemológica instiga o ser mais e a necessidade de buscar, indagar, construir respostas e formular novas perguntas. É ela que fomenta a *pesquisa*, tanto na docência quanto por parte dos estudantes. É através dela que tanto educador quanto educandos permitem-se conhecer e compreender, rompendo com a curiosidade ingênua, a qual, para Freire (2017, p. 33), está

[...] associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência.

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva e a implicação crítica são essenciais no fazer docente. A primeira, segundo o autor, é fundamental para que novos saberes sejam desenvolvidos por meio da reflexão sobre a prática, sobre a experiência. A segunda, por sua vez atende à necessidade da sociedade de que os professores se envolvam no contexto político e social da educação – dessa forma, suas práticas tendem a promover a emancipação.

2.2.6 Ensinar requer *pesquisa*

A *curiosidade e criticidade* levam o educador ao questionamento, que, por sua vez, é o ponto inicial da *pesquisa*. A *pesquisa*, como um dos saberes necessários ao docente, envolve, conforme Demo (2003), duas grandes dimensões: a *pesquisa* no/do educador e a *pesquisa* no/do educando.

Um professor que é pesquisador nutre-se da pergunta, não se contenta com o conhecimento pronto, acabado, e instiga a curiosidade no educando. Para tanto, o questionar-se é premissa fundamental. O docente que questiona compreende sua posição de educador político, percebe a força do questionamento e vê a pergunta como mola propulsora da construção do conhecimento. Segundo Almeida e Streck (2018), baseados nos estudos freireanos, a pergunta orienta a busca e estimula o

para a curiosidade crítica e desta, através da fundamentação teórica da crítica que foi desenvolvida sobre o senso comum, para a curiosidade epistemológica.

pensamento crítico, mas ela só consegue ocorrer em um espaço de liberdade e criatividade. A pergunta é, portanto, peça fundamental para o fazer docente, atuando como estímulo a *pensar certo*. O educador, assim como o educando, precisa aprender a perguntar. Em uma prática bancária, segundo Freire e Faundez (1998, p. 46), o docente “já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!”, silenciando a curiosidade dos estudantes. A pergunta precede a construção do conhecimento, e, para que ambos ocorram, um ambiente de liberdade é fundamental.

O educador que sabe perguntar sabe estimular à pergunta. De nada adianta um educando cheio de perguntas e um educador cheio de respostas. A *pesquisa* se constitui na curiosidade, na dúvida, na busca. Se a resposta é dada, a *pesquisa* não acontece.

No entanto, muitas vezes, ao silenciarmos as curiosidades dos estudantes reprimimos sua vontade de perguntar, ou, talvez, sua coragem para tal. A sala de aula pode ser desestimuladora da *pesquisa* se não for um ambiente libertador, pois os educandos sentem-se avaliados e julgados constantemente pelos demais – colegas e professor – ao exporem suas dúvidas e inquietações.

Por que a pergunta não é tratada como pressuposto de aprendizagem? Ensinar a perguntar requer ao docente colocar-se em “risco” em relação a seus saberes. Abandonar o papel de professor detentor do conhecimento e perceber-se como ser inacabado, em constante aprendizado, é o primeiro passo para educar pela pergunta. Estar aberto a toda e qualquer dúvida que possa ser expressa pelos educandos é fundamental neste processo, sobre isso, Freire e Faundez (1998, p. 48) afirmam que:

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a faz.

Quando o educador percebe essa ingenuidade na curiosidade do educando, propor novos questionamentos é uma forma de fazê-lo refletir sobre a pergunta que formulou. É por meio da reflexão que novas perguntas se constituem, fomentando o constante buscar e criando um ambiente de respeito e liberdade. Nesse sentido, o educador que busca questionar a realidade que lhe é apresentada, que busca

investigar por meio da *pesquisa*, refletir e perguntar, tende a também valorizar a *pesquisa* no/do educando.

A *pesquisa* que tem o educando como protagonista depende do educador como mediador da investigação e como estimulador da pergunta. Para Demo (2003, p. 6), a “*pesquisa* deve ser atitude cotidiana, no professor e no aluno”, para dessa forma buscar a consciência crítica, tão defendida por Freire como princípio fundamental dos processos de emancipação.

Já para Moraes e Galiazzi (2011), a *pesquisa* se inicia pela pergunta, pelo questionamento, e a partir dela constroem-se novos argumentos que posteriormente serão comunicados. Para os autores, esses são os três fundamentos da *pesquisa* em sala de aula (questionamento, construção de argumentos e comunicação). É mediante tais fundamentos que o estudante se torna sujeito da aprendizagem.

As ideias apresentadas por Demo (2003) e por Moraes e Galiazzi (2011) carregam princípios freireanos, na medida em que colocam a pergunta como pressuposto da *pesquisa*, enfatizando a presença protagonista do educando, cabendo ao educador uma posição de mediador e até de discente, trazem o espaço de liberdade como fundamental para que ela ocorra e fomentam a emancipação como princípio que acompanha a *pesquisa* em sala de aula.

A *pesquisa* é, portanto, um saber necessário na prática educativa; é ela que possibilita a construção do conhecimento e que impulsiona as descobertas. Mas, como enfatizado anteriormente, um ambiente de liberdade e diálogo é indispensável para que ela ocorra.

2.2.7 Ensinar requer *diálogo* e *liberdade*

O conceito de *educação libertadora* é fundante do pensamento de Freire. Educar para a *liberdade* é essencial para promover o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos educandos. Para que isso ocorra, o *diálogo* é fundamental. Um educador que potencializa a *liberdade* em sua prática acredita na autonomia e na possibilidade de autoria do ser humano. É neste sentido que a *liberdade* é essencial na educação, pois ela possibilita que o conhecimento seja construído pelos educandos, que estes vivenciem experiências e que tenham autonomia para tomar decisões. O papel do docente, então, é de fazer intervenções e provocar o *diálogo*, para que os sujeitos compreendam as consequências das escolhas que fazem.

A *liberdade* não pode ser confundida com falta de disciplina ou de autoridade. Freire (2017, p. 103) coloca que “[...] a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. Da mesma forma, a disciplina não pode ser medida pelo silêncio. Pode haver alvoroço e disciplina, pois a aprendizagem requer conversa, discussão, *diálogo*. Já no silêncio, normalmente, há medo ou desinteresse, e nesse caso a aprendizagem fica estagnada, tornando-se apenas um decorar conteúdo. Cabe, aqui, uma breve observação acerca da relação entre *liberdade* e *autoridade* sob a perspectiva freireana. A *liberdade* é negada a muitos sujeitos por meio da organização da sociedade, inclusive dentro das salas de aula, quando o professor reforça a educação bancária e tem uma posição autoritária.

A autoridade pedagógica, por sua vez, segundo Ghiggi (2018a, p. 62),

[...] deve garantir condições a todos à exposição do que sabem, exigindo o máximo de cada um. Deve propor e organizar ações coletivas que possibilitem trocas (regradas) e provoquem a produção de referências para confrontar comportamentos individuais e sociais.

A autoridade pedagógica é, portanto, uma forma de afirmação da importância da construção da autonomia, reafirmando a educação libertadora e combatendo o autoritarismo, aquele que nega a curiosidade aos educandos. Freire e Shor (2000, p. 127) acredita que a educação precisa reforçar a autoridade do educador, “[...] autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos [...]”, por meio do *diálogo*. É importante destacar que, quando apenas uma das partes fala e a outra escuta, não se tem uma relação de *diálogo*. Este pressupõe debater e não impor, e para que ele exista é necessário que ambas as partes estejam dispostas a escutar e compreender a outra.

A escuta é imprescindível para a comunicação. É a partir dela que se constituem os caminhos para o *diálogo*. Freire (2017, p. 111, grifo do autor) coloca que “[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a* ele”. Para que seja escutado, o docente precisa escutar, e o mesmo serve aos educandos. Aprender em *diálogo* significa saber escutar o outro, e construir um espaço de respeito e *liberdade* é fundamental para que essas relações se estabeleçam.

O *diálogo* vai além da linguagem oral e da escuta. Saber observar o educando e suas atitudes é fundamental. Muitas vezes, a linguagem corporal é negligenciada pelos educadores, porém, conforme Silva et al. (2000, p. 53), “[...] a capacidade de ouvir e compreender o outro inclui não apenas a fala, mas também as expressões e manifestações corporais como elementos fundamentais no processo de comunicação [...]”. Por isso, não basta ouvir o que o estudante diz, é preciso escutar o seu corpo, as suas ações. É essa abertura à escuta por parte do docente que permite futuras intervenções, sejam voltadas aos conteúdos, sejam ao carinho, ao acolhimento de que os educandos necessitam.

É válido salientar, aqui, que o educador ter uma postura dialógica envolve muito mais do que abrir espaço para aquelas conversas que vão além do que é proposto como conteúdo (conhecimento científico): requer acolhimento, disponibilidade, inquietação, curiosidade e uma postura de escuta. Requer a problematização, que instiga no educando o pensar, que tenciona, que busca, que constrói respostas, que incentiva o *diálogo* e a ruptura de uma educação bancária.

Nessa perspectiva, Freire (2008, p. 90) discorre sobre o que se espera da educação, em uma dimensão que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Dialogar com a realidade dos educandos também é fundamental. É a partir dos conhecimentos prévios, das experiências de vida, que podemos aprender, por isso o educador precisa estabelecer *diálogo* entre esses aspectos e o que será ensinado. O *diálogo* se faz necessário com toda a comunidade escolar, sendo esta constituída por todos aqueles que, de alguma forma, compõem a escola, seja por morarem no mesmo bairro, seja por frequentarem-na ou por terem familiares que a frequentem. Assim, o educador pode conhecer melhor a realidade em que a escola está inserida, ainda que os educandos, individualmente, possam ter inúmeras singularidades.

2.2.8 Ensinar requer *tomada de decisão*

A *liberdade* é fundamental na prática educativa. Complementar a ela, a *tomada de decisão* por parte do docente precisa ser evidenciada. É através desse saber que o educador consolida a educação como intervenção no mundo, pois posiciona-se politicamente e busca formas de intervir que sejam pertinentes com o que acredita.

Saber como agir em determinadas situações, identificar o melhor procedimento a ser adotado, as estratégias de ensino a serem utilizadas e ainda afirmar-se como docente que luta pelos educandos e também pela sua profissão são competências necessárias ao professor. Estas constituem a politicidade da prática educativa, pois são o que determina um fazer emancipatório ou doutrinador. Para Freire (2017, p. 108), “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política [...]”, independentemente da forma como o docente escolhe se posicionar.

A acomodação perante a realidade não pode ocorrer na prática de um educador crítico, pois a acomodação não garante neutralidade – já que, sob a concepção freireana, a educação nunca é neutra –, mas coloca o educador como conivente com os opressores. Por isso, posicionar-se politicamente é uma atitude fundamental, e a *tomada de decisão* torna-se um saber essencial ao docente: “[...] a luta ideológica, política, pedagógica e ética vai exigir, de qualquer um de nós, uma tomada de posição [...]” (RIBEIRO, 2018, p. 297), um posicionamento político frente à educação para que as transformações aconteçam. A respeito dessas transformações, saliento que não é possível mudar o mundo com uma aula, mas é possível mostrar aos educandos a possibilidade de mudança, por meio de uma prática educativa crítica. Para Freire (2017, p. 110),

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem mostrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Tendo isso em vista, destaco novamente a importância que têm as decisões tomadas pelo docente: quando opta por esta ou por aquela atividade, por este ou aquele texto, ele pode estar fomentando inquietações e vontade de lutar ou oprimindo e silenciando os educandos. As duas formas intervêm no mundo, cabe ao educador

posicionar-se politicamente para decidir em qual dos âmbitos sua prática será apoiada.

Rios (2010, p. 132) apresenta a questão da luta na docência como movimento de reivindicação e busca para que uma educação de qualidade se efetive. Segundo a autora,

Afirmar que não são de inteira responsabilidade dos professores as condições para uma ação de boa qualidade não quer dizer, numa perspectiva pessimista e ingênua, que o professor terá a possibilidade de ser competente apenas quando todas as condições 'que não dependem dele' se efetivarem. Na verdade, não há, estritamente 'condição que não dependa dele', uma vez que faz parte mesmo da ação competente a reivindicação de condições objetivas de boa qualidade para que se realizem seus objetivos, a crítica constante, para que superem os problemas e se apontem e se transformem as condições adversas.

Com essa colocação, a intenção não é responsabilizar ou culpabilizar os professores pelas más condições da educação, mas retomar a ideia de que é por meio da luta¹⁴ e da *tomada de decisão* que eles podem cobrar do Estado aquilo que lhe compete: providências para que seu trabalho tenha condições de ser realizado da melhor maneira. Cabe ao professor reinventar sua prática por meio da reflexão, para que as adversidades, aquelas que não cabem ao Estado, sejam superadas.

Mesmo que sejamos seres condicionados, precisamos compreender que não somos determinados, por isso a mudança é possível e é pela luta que ela se concretiza. O inacabamento nos permite aprender, reaprender e mudar de opinião conforme aprendemos. A esperança da mudança é essencial para o docente que busca por melhorias nos processos educativos. A esperança e a *tomada de decisão* movimentam-no em suas trajetórias, podendo torna-lo mais satisfeito com a profissão.

A *tomada de decisão* é o último dos saberes docentes apresentados por Freire (2017) que tomo como referência nesta pesquisa. Cabe retomar que a ética, como testemunho docente; o *pensar certo*, como impulso ao ser mais; o *respeito à autonomia*, como busca pela liberdade; a *reflexão*, como um constante processo de refletir e reagir; a *curiosidade e criticidade* e a *pesquisa*, como alavancas da construção do conhecimento; o *diálogo*, como mediador da aprendizagem; e a

¹⁴ Freire evidencia a importância da luta em diversas obras, sinalizando sua relação com a busca pelo ser mais e pela libertação. A luta dos educadores, sob a perspectiva freireana, evidencia-se em uma prática de educação libertadora e permeia até a questão da busca por direitos e melhores condições profissionais, estando fortemente relacionada à *tomada de decisão*.

liberdade, como prática fundante da educação libertadora, são, também, saberes fundamentais na consolidação de um profissional que luta pela humanização na educação.

3 IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE A FORMAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO

Neste capítulo, discuto os processos de constituição da identidade dos professores, apresentando concepções freireanas sobre o “estar sendo” docente. Para tanto, realizo uma busca pelos verbetes *professor*, *docente* e *educador*. Além disso, proponho um recorte de gênero para a presente pesquisa.

3.1 DOCENTE, PROFESSOR, EDUCADOR: O QUE FREIRE NOS DESAFIA?

Para pensar os conceitos de *docente*, *professor* e *educador*, proponho uma aproximação com os significados apresentados pelo *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2008), tecendo relações entre esses significados e o que Freire apresenta em suas obras, considerando, também, as colocações de Forster, Cunha, Paulo e Machado no *Dicionário Paulo Freire* (2018).

Ao buscar os termos *docente*, *professor* e *educador* no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, encontrei, para os três, significados muito semelhantes. *Docente*, conforme o *Dicionário*, refere-se a “[...] 1. Que ensina. 2. Respeitante a professores [...] 3. Professor, lente” (FERREIRA, 2008, p. 696). O verbe *professor* tem como significado “1. Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, mestre [...]” (FERREIRA, 2008, p. 1636). Por fim, o termo *educador* é citado no *Dicionário* como “Que ou aquele que educa” (FERREIRA, 2008, p. 714). Em nenhuma das ocorrências o *educador*, o *professor* ou o *docente* são tratados também como aprendizes, porém é possível identificar uma divergência significativa entre o último termo e os dois primeiros: *docente* e *professor* estão relativos ao ato de ensinar, enquanto *educador*, ao ato de educar.

Em seu discurso, Paulo Freire evidencia educador e educando como seres que ensinam e aprendem em diálogo. Busquei, em algumas de suas obras, as diferenças e semelhanças entre os termos *docente*, *professor* e *educador* para o autor, a fim de delimitar melhor esses conceitos.

Ao tratar de *educador*, Freire geralmente apresenta diferentes concepções, acompanhando o termo com adjetivos, como “educador crítico”, “educador bancário”, “educador popular”, e “educador libertador”. Em *Pedagogia do Oprimido* (2015), Freire traça algumas diferenças entre o *educador bancário* e o *educador libertador*. Para o autor, na concepção bancária os educandos são como vasilhas vazias que o educador

precisa encher: “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será” (FREIRE, 2015b, p. 80). A percepção crítica da realidade e a problematização não fazem parte de uma prática bancária, por isso, consequentemente, distanciam-se da ideia de educador bancário.

Já para a concepção libertadora de educação, Freire (2015b, p. 95-96) nos diz que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Na medida em que educadores e educandos se tornam agentes do processo educativo, aprendendo e ensinando uns com os outros, tornam-se investigadores críticos. Dessa forma, o pedagogo evidencia que, apesar de educando e educador terem papéis diferentes no processo de construção do conhecimento, este precisa estar aberto a aprender, por ser – assim como o educando – um ser inacabado. Essa relação exige que o educador tenha humildade para conhecer, abandonando o autoritarismo muitas vezes presente na relação professor-aluno e munindo-se de autoridade pedagógica¹⁵, presente na relação educador-educando. Freire (2015b) acredita que o educador que tem compromisso com a libertação não pode ver os educandos como seres vazios, pois assim se inclinaria à prática bancária. E complementa, ainda, que não é possível pensar docência sem discência, por isso, não há educador sem educando – é sempre uma relação de interdependência.

No *Dicionário Paulo Freire*, Forster disserta sobre os significados dos termos educador e educando e sobre como Freire opera com esses significados. Conforme a autora, “[...] Freire pretende elucidar do educando sua criticidade, sua criatividade e sua ação diante do que está dado: é preciso que o oprimido tenha consciência de sua opressão [...]” (FORSTER, 2018a, p. 175). Portanto, posso afirmar que Freire reforça constantemente sua opção pela educação libertadora e pela posição de um educador humilde, inacabado e com compromisso sociopolítico. Forster (2018a, p. 174) ainda reforça que

A (re)educação do educador constitui um dos eixos fundamentais do discurso político-pedagógico freiriano. Sua preocupação central é com a formação

¹⁵ Conforme Ghiggi (2018a, p. 62), em uma perspectiva freireana, “a autoridade pedagógica, por sua vez, deve garantir condições a todos à exposição do que sabem, exigindo o máximo de cada um”, evidenciando o caráter formativo da relação educador-educando e exigindo a ambos postura ética condizente. Cabe ao educador, por exemplo, planejar a intencionalidade pedagógica de suas práticas, e cabe ao educando envolver-se nos processos de pesquisa e construção do conhecimento. Ainda que ambos aprendam e ensinem uns aos outros, há uma autoridade pedagógica que fica evidenciada na intencionalidade do educador.

profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador, ser inacabado. Freire entende que essa (re)educação é processual, lenta e construída na cotidianidade docente que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela.

Freire também apresenta, em suas obras, a concepção de *educador popular*. Em uma busca pelo termo no *Dicionário Paulo Freire*, encontrei a seguinte ocorrência: “[...] é possível vincular o conceito de *educadora e educador popular* ao da coerência entre aquilo que se diz e o que se faz [...]” (PAULO; MACHADO, 2018, p. 177, grifo das autoras), reforçando a opção do educador popular por uma prática libertadora. As autoras também salientam que é possível relacionar a ideia de *educador popular* à de *educador progressista*, já que Freire reforça constantemente em suas obras a politicidade da educação e o comprometimento dos educadores populares com a luta de classes.

Detenho-me, agora, ao conceito de *professor* para Freire, relacionando-o às concepções de *educador* já apresentadas. No *Dicionário Paulo Freire*, verifica-se que “Para Freire, a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal” (CUNHA, 2018, p. 385). Nessa perspectiva, o professor faz-se professor constantemente, em sua ação cotidiana, no processo de ação-reflexão-ação.

É possível perceber, no conjunto da obra de Freire, que algumas vezes o termo *educador* é empregado como sinônimo de *professor*, especialmente quando diz respeito aos processos educativos que ocorrem no interior das escolas e/ou universidades. Em contrapartida, há algumas ocorrências que parecem estar mais relacionadas à educação não escolar, principalmente quando se tratando da educação popular. É possível aproximar essa perspectiva dos conceitos apresentados acima, que evidenciam o *professor* e o *docente* como sujeitos que ensinam e o *educador* como sujeito que educa, como se o “ensinar” ocorresse somente na escola, e o “educar”, somente fora dela.

Por entender que o professor é também educador e que, na medida em que ensina, educa e aprende com os educandos, opto por utilizar os termos *educador* e *professor* como sinônimos em meu estudo, porém ressalto que todos os interlocutores empíricos da pesquisa são *professores*, ou seja, exercem a função de docentes em escolas da rede pública de ensino.

E o termo *docente*? Buscando-o no *Dicionário Paulo Freire* percebi que não é citado na lista de verbetes nem no índice remissivo. Retornei, então, à obra *Pedagogia da autonomia* e verifiquei que Freire o emprega cinquenta e sete vezes em seu texto, sempre relacionados aos seguintes vocábulos: *prática, formação, tarefa, experiência, atividade, autoridade, competência, aventura, seriedade, efetividade, que-fazer e pessoal*.

Detenho-me na ocorrência em que *docente* aparece relacionado a *pessoal*:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2017, p. 44-45).

Aqui, fica claro que o autor se refere aos *professores* ou *educadores* quando utiliza o termo “pessoal docente”, corroborando a minha hipótese de que as ocorrências anteriores diziam respeito à prática dos professores, à formação dos professores, às tarefas dos professores, às experiências dos professores e assim por diante. Portanto, mesmo que não utilize constantemente a palavra *docente* para referir-se ao *professor*, ou ao *educador*, Freire utiliza o termo *docência* para referir-se aos processos de ensinar – sempre o relacionando a *discência*, já que, como discutido no item anterior, não os compreende desassociados – e apresenta aproximações com a palavra, na medida em que assume a *docência* como fazer do professor. Em decorrência disso, e ancorada nas reflexões aqui tecidas, opto por utilizar o termo *docente* como sinônimo de *educador* e *professor*, garantindo, assim, mais fluidez ao texto que segue.

3.1.1 Docente, professora, educadora: um recorte de gênero

Com o intuito de situar meu estudo a partir do recorte de gênero dos interlocutores empíricos, desenvolvo este subitem com algumas aproximações entre as ideias freireanas e os significados encontrados no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* para os verbetes *docente, professora e educadora*.

De acordo com as normas gramaticais da língua portuguesa, o substantivo *docente* classifica-se como comum de dois gêneros, por isso, a alteração na flexão de

gênero ocorre apenas por meio do artigo que o antecede. Já os substantivos *professor* e *professora*, bem como *educador* e *educadora*, possuem flexão de gênero, por isso apresentam grafias diferentes quando referidos a masculino ou feminino. O verbete *educadora* não é anunciado no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, e o substantivo *professora*, por sua vez, tem como significado “1. Mulher que ensina, exerce o professorado, mestra. 2. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual” (FERREIRA, 2008, p. 1636). A diferença em relação ao verbete *professor*, referido anteriormente, é significativa, pois o substantivo feminino apresenta uma conotação sexual que reforça um estereótipo sexista ligado à profissão docente na linguagem de senso comum.

Esse significado encontrado no *Dicionário* serviu como gatilho para a necessidade de situar o recorte de gênero presente nesta pesquisa. Todas as professoras escutadas para a construção dos dados empíricos são mulheres Pedagogas¹⁶, por isso, a partir do próximo capítulo, opto por utilizar os termos *professora* e *educadora* sempre no feminino, com o intuito de fortalecer a identidade dessas mulheres.

Paulo Freire é o principal autor que ancora meu estudo, por isso busquei rastrear em suas obras – e em artigos de outros autores que relacionam as ideias de Freire às questões de gênero – vinculações entre a identidade da mulher professora e a docência, a fim de visibilizar as mulheres docentes por meio de reflexões que problematizem o significado de *professora* presente no *Dicionário Aurélio*. Como este subitem tem o intuito de situar o recorte de gênero da pesquisa, discorro brevemente sobre os achados de minhas buscas.

Em diversas obras, especialmente nas escritas antes de seu exílio, Freire apresenta uma linguagem sexista, de invisibilização das mulheres – e das mulheres professoras – quando utiliza a palavra *homem* como sinônimo de *ser humano*. Durante seu exílio, recebeu diversas cartas de mulheres que problematizaram esse ponto, questionando o posicionamento de Freire crítico às opressões, mas lançando mão de uma linguagem opressora. Em *Pedagogia da Esperança*, ele comenta sobre as reflexões que essas críticas lhe proporcionaram, fazendo-o compreender que, quando emprega o termo *homens* em vez de *humanidade*, não está incluindo as mulheres em

¹⁶ Um recorte mais específico a respeito das professoras escutadas na pesquisa será apresentado no capítulo 5.

sua escrita. Destaco um trecho da obra em que o pedagogo admite a importância de reposicionar sua linguagem:

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitante com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. (FREIRE, 2015a, p. 94-95).

Freire, de fato, coloca essa mudança em prática. Em *Pedagogia da autonomia*, texto principal que fundamenta meu estudo, é perceptível o deslocamento da linguagem do autor, que passa a referir-se sempre a *homens e mulheres*, *humanidade* ou *seres humanos*, abandonando a escrita sexista presente em suas primeiras obras.

Acerca dessa questão, Barbosa (2017) problematiza a obra *Professora sim, tia não*, publicada originalmente em 1993. Nessa publicação, Freire apresenta tensionamentos sobre o costume socialmente construído de chamar as professoras de “tias”, colocando-as em uma posição de silenciamento. A crítica de Barbosa (2017, p. 46, grifo da autora) refere-se ao fato de que há “[...] neste livro uma espécie de *daltonismo* no que se refere à divisão sexual do trabalho, no geral, e especificamente no que tange à desvalorização do trabalho feminino no modo de produção capitalista”, já que o autor não discute a feminização do magistério e a identidade das mulheres professoras.

Ainda que as obras de Freire apresentem questões discutíveis quanto à linguagem utilizada, o autor procura tecer breves reflexões sobre a presença das mulheres nos movimentos sociais e também na docência, inclusive quando escreve, em *Pedagogia da autonomia*, que ensinar exige a rejeição a qualquer forma de discriminação. Da mesma forma, depois de receber críticas quanto à escrita de seus textos, refletiu e reagiu sobre eles, adequando sua linguagem a uma abordagem um tanto menos sexista.

3.2 O “ESTAR SENDO” PROFESSOR: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO

Um aspecto importante que integra a docência é a constituição da identidade docente. O autorreconhecimento do profissional como docente é fundamental para

uma prática libertadora e preocupada com a humanização. É por meio de sua afirmação como educador que as práticas educativas se constituem. Tendo isso em vista, neste item discorro a respeito da identidade docente, a partir da perspectiva freireana.

Opto por relacionar o termo *estar sendo* à identidade docente, pois compreendo que a *docência em movimento* requer um professor inacabado, em permanente formação. Freire (2015a) defende a ideia de que o mundo é inacabado, inconcluso, por isso pode ser transformado pelos seres humanos. Nesta seção, ao tratar de identidade docente, alinho a discussão a essa concepção: se o mundo pode ser transformado pois é inacabado, compreendo que um professor que *está sendo* e não é, ou seja, que é inacabado e permanece em constante formação, pode construir sua identidade – e suas formas de ser professor – permanentemente.

Parto do pressuposto de que todo ser humano é um ser em constante formação, na eterna busca pelo *ser mais*. Freire (2017, p. 50) destaca que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”, e é isso que permite aos seres humanos aprender com o outro e com o mundo. Por isso, o professor não é apenas um sujeito que ensina, mas é um aprendiz, que se (re)constrói em comunhão com os educandos.

Conforme Trombetta e Trombetta (2018, p. 260),

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo.

Esse desenvolvimento permanente é estimulado pelo processo de ação-reflexão-ação, que é responsável por movimentar a docência e também por ressignificar a identidade dos professores. Na medida em que o docente vai constituindo-se docente – enquanto estuda, age e reflete – sua identidade também se constrói e reconstrói, modificando suas formas de perceber a docência e de agir sobre ela.

A identidade docente é individual de cada professor, mas se constrói em comunhão, com os educandos e com os outros professores. Rios (2010) destaca que ela sofre influências e modifica-se ao longo do tempo, por meio das transformações que as práticas docentes sofrem e das relações com os colegas de profissão – seja

em momentos corriqueiros do cotidiano escolar, seja em momentos de formação continuada. Essas relações podem contribuir para o fortalecimento da satisfação dos professores com sua profissão e consequentemente fortalecer sua identidade, ou, em contrapartida, motivar o queixume e a insatisfação com a carreira. Sobre a queixa na atividade docente, Stecanela (2018a, p. 933, grifo da autora) nos diz que

[...] a frustração dos professores com a profissão, aliada ao sentimento de impotência em exercer o que acreditam ser seu papel no interior da relação pedagógica – ensinar os conteúdos escolares aos alunos – potencializa a recorrência nas *culturas da reclamação*.

Essas queixas tendem a ser incorporadas na identidade dos professores, modificando suas formas de “estar sendo” professor.

Cabe destacar que a queixa – relacionada à identidade docente e ao fazer do professor – reafirma, em algumas situações, o desejo de mudança, de transformação, porém não se pode querer a transformação de via única: escolas mais modernas, estudantes mais atentos e professores iguais? Se para Freire e Shor (2000) a transformação da sociedade precisa passar, necessariamente, pela educação, de que modo o *estar sendo* professor contribui para essa transformação? Talvez um caminho possível seja o autoconhecimento como docente que não é, mas que *está sendo*, transformando-se por meio da reflexão crítica.

Conforme Pereira (2000, p.23),

[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente que alguém se torna professor. Volto a perguntar: como é ser professor?

Não há um modo de ser professor, há modos socialmente construídos, que podem ser transformados por cada educador que se reconhece como ser que está sendo, que está em constante processo de constituição. Sobre o desenvolvimento da carreira docente, Nóvoa (1995, p. 38) afirma que é “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Além disso, os percursos de vida dos professores estão intimamente ligados à identidade docente, ao modo de estar sendo professor, como expõem Santos, Bracht

e Quintão (2009, p. 142): “[...] quando os professores discorrem sobre seu desenvolvimento profissional, [...] eles constantemente trazem à tona informações sobre suas próprias vidas nos seus aspectos extraprofissionais”. Em outras palavras, para que tenhamos um olhar mais apurado sobre a docência e a identidade docente, é necessário percebermos os entrelaçamentos entre esta e a vida pessoal dos professores, as relações que os constituem enquanto *pessoa-professor*. Afinal, quem são os professores quando não estão sendo professores?

Nóvoa (1995) discorre sobre publicações científicas que reduzem o trabalho do professor a um conjunto de capacidades e competências técnicas, causando uma crise de identidade nesses profissionais, que, de certo modo, foram estimulados a abandonar dimensões reflexivas de suas ações pedagógicas e ignorar suas identidades pessoais. Ainda segundo o autor, essa “[...] crise de identidade dos professores [...] não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (1995, p. 15, grifo do autor), fomentando uma desprofissionalização da docência.

É importante destacar que, apesar de considerar fundamentais estudos a respeito da vida particular dos professores e seus processos de “estar sendo” fora da docência, a intenção não é reforçar um viés de desprofissionalização. Como destaca Freire (2009), por vezes há a tentativa de alinhar o ser professor com o fazer doméstico, de um parente, de alguém próximo, não necessariamente um profissional, desvalorizando assim a profissão professor, aproximando-a do assistencialismo, com abordagem voluntariada, que não merece, portanto, *status* e reconhecimento por parte da sociedade. A intenção é, pelo contrário, reconhecer e validar as peculiaridades vivenciadas pelos professores em suas vidas pessoais que podem influenciar na atuação profissional, já que, como afirma Nóvoa (1995, p. 17, grifo do autor), “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. O *estar sendo* professor coloca o educador em uma posição de permanente formação e também de alguém que, ao mesmo tempo em que se constitui docente, constitui-se como ser humano, como *pessoa-professor* e, por conta disso, reconhece seu inacabamento e suas perspectivas de *ser mais*.

4 PERCURSOS DO COTIDIANO: A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

Neste capítulo, apresento o método de pesquisa utilizado, tecendo reflexões sobre a Sociologia da Vida Cotidiana, ancorada, principalmente, nos estudos de Pais (1999, 2013 e 2015); anuncio o roteiro do Mapa Emic-Rítmico, desenvolvido por Pais e Stecanela, e descrevo o processo adotado para análise do *corpus* empírico da pesquisa: a Análise Textual Discursiva, por meio dos estudos de Moraes e Galiuzzi (2011).

4.1 SOCIOLOGIA DA VIDA COTIDIANA: PELAS LINHAS DA PESQUISA

Compreender a relação entre as bagagens de vida das professoras e seus percursos docentes pressupõe uma análise do cotidiano. Conforme Pais (2015) e Stecanela (2009b), o cotidiano se passa na rotina, no vivido diariamente pelos sujeitos, naquilo que, por vezes, passa despercebido ao olhar. Quais surpresas o cotidiano revela se for “escovado”¹⁷ com atenção? O autor toma o cotidiano como alavanca para o conhecimento. Para ele, o cotidiano é aquilo que “[...] se passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2015, p. 30).

O conhecimento é compreendido, aqui, como processo, não como produto, construindo-se por meio de um movimento de investigação científica, o método. Este, segundo Stecanela (2009b), é coadjuvante na pesquisa social do cotidiano; mesmo havendo um direcionamento de pesquisa e estabelecimento de instrumentos, há, ainda, a abertura para as surpresas que o cotidiano esconde. Por isso, apesar da escolha pelos Mapas Emic-Rítmicos e pelas narrativas das professoras, por um cenário de pesquisa, pelas interlocutoras a serem escutadas e pelo quadro teórico, o cuidado em analisar as narrativas como potencialidades do inesperado é fundamental e ganha ênfase na presente pesquisa. Por conseguinte, algumas delas podem parecer distantes do objeto, mas, se escovadas com o rigor da pesquisa social, apresentam aproximações com o que realmente se procura: adentrar e compreender o cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

¹⁷ Essa expressão está presente nos estudos a respeito de cotidiano de Pais e Stecanela e relaciona-se à experiência vivida pelo pesquisador do cotidiano: observar, refletir, procurar nas entrelinhas, naquilo que não está posto na realidade, por isso “escovar”, no sentido de observar o detalhe daquilo que se passa.

O saber que provém do cotidiano é histórico, por isso provisório, afastando-se da ideia de ciência positivista¹⁸ e aproximando-se da concepção de ciência enquanto teia – os entrelaçamentos entre os acontecimentos da vida pessoal e profissional das professoras contribuem para a compreensão do seu cotidiano. A realidade é marcada pela historicidade, por isso se modifica constantemente. Esse processo histórico encharca o cotidiano de subjetividades, na medida em que se transforma na ação dos indivíduos, por meio da linguagem. Conforme Reis (2000), o conhecimento histórico é ligado à sua época de produção e à subjetividade do pesquisador que o produz. Dessa forma, não é pertinente afirmar que esta pesquisa carrega uma verdade, um conhecimento objetivo, visto que há diversas implicações e especificidades que impedem a generalização dos resultados. Além disso, as marcas de subjetividade acompanham a pesquisa, pois, como afirma Luchese (2014, p. 148), “São escolhas, produzidas a partir de questionamentos, marcados pela presença e uso de documentos, ordenados e tecidos pela trama textual produzida pelo historiador”. E essas escolhas influenciam a narrativa desenvolvida.

A produção de conhecimento científico, vista aqui como processo contínuo e não como fim, pressupõe a linguagem. É por meio desta que o pesquisador compreende a realidade. A realidade, por sua vez, é dinâmica, em constante transformação, que é ou *não é* conforme o uso da linguagem perante ela. É importante salientar que a presente pesquisa busca decifrar o cotidiano das professoras por meio de suas narrativas. Muitas vezes os fatos a serem interpretados se relacionam com o *percebido*¹⁹ – o sentido que atribuem ao que foi vivenciado –, e não apenas com o *vivido* pelas docentes, como salienta Stecanela (2016), evidenciando mais uma vez o caráter fundamental da subjetividade e da linguagem nesse contexto.

A construção do conhecimento científico ocorre nos diferentes caminhos, sem que necessite haver uma trajetória específica para o vagar do pesquisador. O importante para quem pesquisa o cotidiano é a abertura para aventurar-se nos

¹⁸ Compreendida como aquela que nega o estudo das causas dos fenômenos sociais e que busca na ciência uma suposta verdade “absoluta”.

¹⁹ Conforme descreve Stecanela (2016), três são as dimensões do cotidiano, tomadas como categorias analíticas: o concebido, o vivido e o percebido. Conforme a autora, “[...] o concebido é considerado um espaço abstrato, mental, legal e burocrático, pensado previamente por profissionais e tecnocratas. O espaço vivido é o da experiência prática da vida cotidiana, difícil de ser apreendido porque envolve o imaginário e o simbólico, com suas complexidades [...] o percebido, considerado um espaço social, apresenta-se pelos órgãos dos sentidos, mas também através do mundo incorporado pelas práticas sociais, na relação com as materialidades que as compõem” (STECANELA, 2016, p. 345).

diversos fatos que os interlocutores empíricos²⁰ relatam, não se limitando às barreiras deste ou daquele quadro teórico, mas explorando diferentes contextos e buscando outros autores. Conforme Pais (2015, p. 55), o pesquisador que se prende a uma realidade dada, que busca um conhecimento objetivista, pode ser comparado com um turista, pois

[...] o turista passa e nada vê, ou melhor, só vê as imagens, ou falsas imagens, que transporta na cabeça enquanto turista. Nas suas viagens pela realidade o pesquisador pode também experimentar este papel de turista quando se limita a ver apenas o que os quadros teóricos lhe permitem ver.

Por isso, o autor propõe um olhar sociológico ao cotidiano, para que os fatos relatados pelos interlocutores empíricos – ou observados pelo pesquisador – possam distanciar-se do senso comum e caminhar em direção ao conhecimento científico, alinhados a reflexões teóricas que os sustentem. Para tanto, o pesquisador que volta seu olhar ao cotidiano precisa fazer escolhas epistemológicas e metodológicas às quais irá ancorar-se – mesmo que não seja possível adequar a pesquisa exatamente a uma ou outra linha, pois várias delas se entrelaçam. Diante disso, a presente pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, ancorada na Sociologia, na Fenomenologia e na Hermenêutica, transitando por vários campos e aberta a mudanças.

De acordo com Pais (2015), na Fenomenologia a subjetividade dos atores sociais precisa ser levada em consideração no momento das interpretações que o pesquisador faz da realidade. Por isso, a perspectiva metodológica que estuda o cotidiano, se amparada no viés fenomenológico, precisa voltar o olhar ao subjetivo para compreender o objetivo: é nesse entrelaçamento que os fenômenos cotidianos estudados se evidenciam.

A escolha do método hermenêutico ocorreu com base na concepção de que “a compreensão hermenêutica tem como objeto a história e a linguagem. Tudo é uma expressão do humano, inclusive a própria ciência” (PAVIANI, 2009, p. 81). Com a intenção de voltar o olhar à vida, ao cotidiano das professoras, a hermenêutica evidencia-se nesta pesquisa como uma teoria da interpretação daquilo que é expressão do humano.

²⁰ Entendidos, de acordo com Stecanela (2009a), como os sujeitos participantes da pesquisa. Neste caso, os interlocutores empíricos são as professoras escutadas para a construção dos dados.

É importante salientar que, como afirma Paviani (2009, p. 71), “o ato de conhecer, como conjunto de operações, requer determinações ao mesmo tempo lógicas, interpretativas e dialéticas”. Nesse sentido, descrevo os fenômenos cotidianos para depois analisá-los e interpretá-los – descrever os graus de satisfação dos docentes e analisar as ocorrências e as vivências, interpretando não com a intenção de rotular como certo ou errado, mas de compreender o que acontece no cotidiano da *docência em movimento*. Por isso, ainda que a hermenêutica seja tomada como teoria da interpretação nesta pesquisa, as dimensões da linguagem, do conhecimento e da realidade articulam-se também com campos de descrição e análise, por isso a escolha pela Análise Textual Discursiva, ancorada nos estudos de Moraes e Galiuzzi (2011), para fazer a análise do *corpus* empírico.

O esforço de decifrar o cotidiano inclui uma análise das entrelinhas, uma interpretação cuidadosa e minuciosa das narrativas empíricas. A partir desse quadro teórico, então, apresento os Mapas Emic-Rítmicos, utilizados para a construção dos dados.

4.1.2 Procedimentos metodológicos: os Mapas Emic-Rítmicos

O Mapa Emic-Rítmico²¹ a ser utilizado na pesquisa foi desenvolvido no Seminário Especial Educação e Cotidiano: pressupostos teóricos e metodológicos, realizado no primeiro semestre do ano de 2017, no PPGEdu da UCS, pelos pesquisadores José Machado Pais e Nilda Stecanela, ministrantes do seminário. Para a presente pesquisa, o instrumento foi adaptado conforme os anos de atuação docente de cada professora escutada; da mesma forma, a entrevista reflexiva, que acompanha o mapa, também foi reorganizada, a fim de atender aos objetivos da pesquisa.

Inspirada pelas palavras de Pais (1999), quando relata que a abordagem de “conversação narrativa” propõe ao interlocutor empírico um espaço de narração daquilo que lhe é relevante, mediado pela escuta atenta do pesquisador, propus, por meio da entrevista que acompanha o mapa, perguntas abertas e flexíveis, que dessem oportunidade às professoras de narrarem aquilo que, observando seu mapa,

²¹ Disponível no Apêndice A.

acreditassem ser significativo²². É possível fazer uma aproximação também ao que Bertaux (2010, p. 47) considera como uma narrativa de vida: “a concepção que propomos consiste em considerar uma narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. Sendo assim, mesmo que a pesquisa esteja focada no período de docência das professoras escutadas, as entrevistas foram consideradas fragmentos de narrativas de vida por abordarem, de fato, relatos de vida, que se relacionam, de determinadas formas, à atividade docente.

O mapa Emic-Rítmico permitiu uma análise das linhas traçadas pelas professoras para representar suas trajetórias pessoais e profissionais. Proponho uma comparação dessas linhas com o conceito de *linhas de vida* proposto por Bertaux. Esse conceito, para ele,

“[...] não é assimilável a uma reta ou uma curva harmoniosa [...] a maior parte das linhas de vida representa, então, linhas quebradas no sentido geométrico do termo: elas são certamente contínuas, mas fazem ziguezagues” (BERTAUX, 2010, p. 48-49).

Dessa forma, as linhas traçadas pelas professoras nos mapas compreendem períodos contínuos de suas vidas, porém que sofrem altos e baixos, revelando possíveis divergências, semelhanças ou ainda entrecruzamentos entre o traçado referente ao percurso de vida e o traçado referente ao percurso profissional.

Por conseguinte, os traçados nos mapas das professoras têm importante interferência em suas narrativas, já que “um traço instaura (por inclusão) um lugar de escrita – a vida que se escreve, inscreve e descreve – lugar de execução e gestão de desejos e vontades, ansiedades e frustrações, expectativas e decepções” (PAIS, 1999, p. 10). Por isso, contribuem com a narração das professoras escutadas.

Cabe destacar também que as abordagens *Emic* e *Etic* são evidenciadas na presente pesquisa na construção dos mapas e também na análise dos dados, por isso faz-se pertinente uma breve explicação sobre esses termos. *Emic* é utilizado por Pais (1999) para designar o ponto de vista do interlocutor empírico sobre sua narrativa ou

²² Essas narrativas estão permeadas pela História da Educação, suscitada nas memórias das professoras, na medida em que relembram um tempo que já passou e reorganizam seu pensamento e suas lembranças para reavivar o vivido e compartilhar por meio de suas narrativas. De acordo com Nóvoa (2015, p.24-25), “a história é sempre um esforço de problematização, uma obra de arte, de criação, feita hoje com base num exame rigoroso do passado”, portanto, as memórias que as professoras compartilham estão encharcadas pelo percebido, após anos de distanciamento, frente àquelas situações vividas.

contexto. Por isso a denominação *Mapa Emic-Rítmico*, já que os traços são realizados pelos próprios sujeitos, a partir de uma reflexão sobre suas trajetórias. Já a parte de análise dos dados aborda uma visão *Etic*, termo que, de acordo com Pais (1999), designa o ponto de vista do pesquisador sobre as narrativas e contextos dos interlocutores empíricos.

Esse instrumento possibilitou-me adentrar o cotidiano da atuação docente, apreendendo de que forma os percursos de vida das professoras escutadas se relacionam ao vivido nas instituições escolares e desenvolvendo, assim, uma análise do cotidiano da *docência em movimento*. Por meio das narrativas das professoras foi possível estabelecer categorias, a partir do que é *percebido* por cada uma delas, e relacioná-las com as linhas traçadas nos seus mapas.

Os mapas, articulados com a entrevista, proporcionaram uma escuta individual, porém permitiram aproximações e distanciamentos entre os discursos das dez professoras em questão, no momento de análise dos dados.

4.3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: DA CONSTRUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

Para desenvolver a narrativa presente nesta dissertação, segui alguns procedimentos indispensáveis nas pesquisas que têm o cotidiano como fonte de investigação. Em um primeiro momento, realizei as adaptações necessárias no instrumento desenvolvido por Pais e Stecanela, organizando o questionário sociográfico e o roteiro de entrevista.

Após a construção do instrumento contendo o questionário sociográfico, o Mapa Emic-Rítmico e o roteiro da entrevista reflexiva, realizei o pré-teste com uma professora da rede municipal de ensino. Em seguida, contatei vinte outras professoras, sendo oito da rede estadual e doze da rede municipal. Destas, três não possuíam Licenciatura em Pedagogia, portanto não atendiam a um dos critérios estabelecidos e foram excluídas. Quando recebi o aceite de dez professoras, cinco experientes e cinco iniciantes, agendei as entrevistas, adaptei os mapas aos anos de início de carreira de cada professora e iniciei o processo de escuta.

Nos horários agendados com cada docente, expliquei-lhes o objetivo da pesquisa e esclareci as dúvidas a respeito do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido²³, preenchido e assinado por cada uma das participantes. Em seguida, as professoras realizaram o preenchimento do mapa e desenvolveram suas narrativas a partir do roteiro de entrevista mediado por mim²⁴. A construção dos mapas desafiou as docentes a visualizarem os ritmos de satisfação de sua vida pessoal e profissional e trouxe reflexões importantes sobre os entrelaçamentos entre a vida pessoal e a docência. Tantos foram os sentimentos e as memórias evocadas com o preenchimento do mapa que três docentes pediram para fotografá-los e outras duas comentaram a importância de visualizar as linhas de suas trajetórias.

As narrativas das professoras foram por mim transcritas, compondo um total de oitenta e oito páginas de texto, formatado com fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento entre linhas de 1,5, além de dez páginas destinadas aos Mapas Emic-Rítmicos e outras dez aos questionários sociográficos, ambos digitalizados.

Em seguida, iniciei o processo de análise dos dados, ancorado na Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Conforme os autores, esse processo “[...] é um exercício de produzir e expressar sentidos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12), composto por quatro etapas: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações, a captação do novo emergente e o processo de auto-organização. Essas etapas não são estanques, mas podem ser adaptadas por cada pesquisador. Descrevo, a seguir, a forma como as organizei.

Optei por imprimir as narrativas e fazer cópias dos mapas, a fim de tornar o exercício de análise mais artesanal. Foi uma forma importante de adentrar no cotidiano das professoras, buscando pistas e achados em meio às folhas de papel, colocando-me como “viajante do cotidiano”, o que, inspirada pelas palavras de Pais (2013), permitiu que me aventurasse, atravessando percursos de pesquisa que transcenderam as hipóteses previamente construídas.

A primeira etapa da análise envolveu a leitura atenta das narrativas – entre idas e vindas nos parágrafos, foram cerca de três leituras por texto. Após, utilizando lápis, iniciei o processo desmontagem desses textos, destacando enunciados que foram organizados como as primeiras unidades constituintes, de acordo com o que indicam Moraes e Galiazzi (2011, p. 18): “a desconstrução e a unitarização do ‘corpus’

²³ O termo pode ser visualizado no Apêndice B.

²⁴ As perguntas contidas no roteiro foram feitas a todas docentes, porém foram adaptadas conforme os fatos eram narrados, dando espaço para que outras questões, não planejadas previamente, emergissem ao longo da conversa.

consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes”.

Com as primeiras unidades estabelecidas, escolhi diferentes cores de marcadores e passei a destacá-las, estabelecendo relações e formando um conjunto de dez temáticas, que foram denominadas: a) O sonho da nomeação; b) Turma difícil; c) Formação permanente; d) Transformação como professora; e) Saúde das professoras; f) Saberes docentes; g) Excesso de trabalho; h) Relação com a família; i) Troca de escola; e j) Políticas públicas. Passei a recortar excertos das narrativas – atentando-me para que não houvesse mudança de sentido nos textos – conforme as cores escolhidas para cada temática e fixei-os em uma parede²⁵, junto aos mapas construídos pelas professoras, permitindo a visualização constante dos percursos traçados. As Figuras 1 e 2 ilustram esse processo:

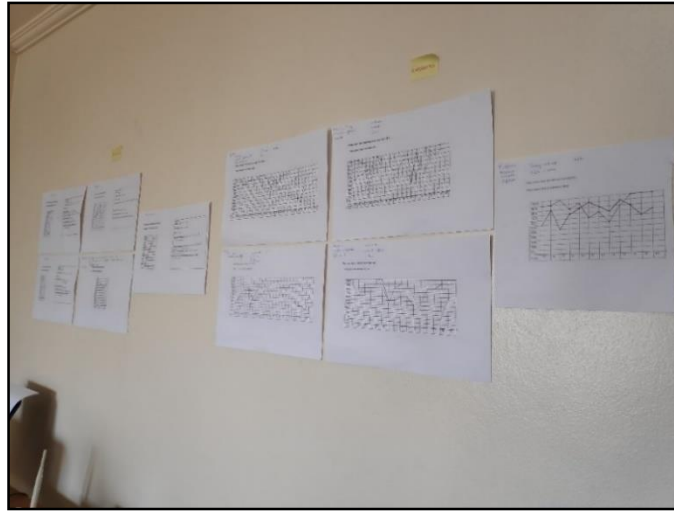
Figura 1 – Organização das temáticas emergentes



Fonte: acervo pessoal (2019).

²⁵ Inspirada no trabalho de análise realizado por Pires (2018).

Figura 2 – Mapas Emic-Rítmicos



Fonte: acervo pessoal (2019).

A partir dessas temáticas e de “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22), organizei cinco categorias gerais, associando e combinando as temáticas que se aproximavam, por meio de setas e marcações ao longo dos textos, conforme explicitado na Figura 3.

Figura 3 – Organização das categorias emergentes



Fonte: acervo pessoal (2019).

Em seguida, nomeei cada uma das categorias, das quais emergiram onze subcategorias, respeitando a relação entre o dito pelas professoras e a teoria apresentada neste estudo. As categorias e subcategorias podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias emergentes

Categorias gerais	Subcategorias
O sonho da nomeação: o ingresso na rede pública de ensino	1. Do sonho à realidade: choques entre os desejos e as angústias 2. A “turma difícil” e a importância da escuta 3. As mudanças de escola: começos e recomeços
“Máquina de dar aula”: do excesso de trabalho à Síndrome do Pânico	1. Saúde psicológica das professoras: “eu estava morta, sugada de todas as maneiras” 2. Os percalços que refletem no trabalho: “na sala de aula tu tem que estar sempre bem”
Políticas Públicas: os reflexos no cotidiano da docência	1. “As gentes que dão palpites sem saber”: tensionamentos entre as políticas e a ação
Percursos de constituição docente: “a rebeldia de ser professora”	1. Saberes docentes: “não tem uma receita única” 2. A “engrenagem” que movimenta a escola 3. Formação permanente: “não tem curso que te ensine a lidar com o ser humano”
Diferentes papéis: os reflexos na profissão professora	1. Conflitos entre ser mãe, mulher e professora: “A gente não é um botãozinho que liga e desliga” 2. A narrativa de Rafaela: um constante emaranhado de trajetórias

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A partir das categorias e subcategorias, iniciei o processo de construção do metatexto. Nesse momento, precisei evocar a teoria²⁶, efetivando assim o “diálogo em três dimensões”, apresentado por Stecanela (2009a), em que os interlocutores empíricos, os interlocutores teóricos, os objetivos e problema da pesquisa passam a

²⁶ Em alguns momentos a teoria previamente organizada foi suficiente para as análises, porém, em outros momentos novos autores precisaram ser evocados.

dialogar entre si. Dessa forma, ocorreu o processo de auto-organização, em que uma nova narrativa surgiu, evidenciando o caráter científico do processo de pesquisa.

Cabe ressaltar que as temáticas, categorias e subcategorias que emergiram das entrevistas estão permeadas pelo cotidiano narrado pelas professoras, por isso entrelaçam-se com as reflexões teóricas apresentadas anteriormente, mas não são categorias *a priori*, demarcam uma “lógica da descoberta”, pela qual tento relacionar aquilo que as minhas hipóteses iniciais previam com as surpresas suscitadas pela escuta das docentes, tecendo, por vezes, rupturas no projeto de pesquisa inicial. Como afirma Pais (2013, p. 113), “na lógica da descoberta, vale mais o esboço do que o projeto”, por isso as mudanças de perspectiva e de direcionamento são percebidas ao longo da narrativa que desenvolvo a partir do capítulo seguinte.

5 CONTEXTOS INVESTIGATIVOS: CENÁRIO E INTERLOCUTORES

A fim de contextualizar o cenário de investigação e os interlocutores empíricos da pesquisa, neste capítulo desenvolvo dois itens descritivos. No primeiro, abordo os aspectos mais relevantes da rede pública de ensino de Caxias do Sul na atualidade. No segundo, apresento os Mapas Emic-Rítmicos²⁷ desenvolvidos pelas professoras participantes da pesquisa e descrevo os principais aspectos sociográficos destas.

5.1 O CENÁRIO DE PESQUISA: A REDE PÚBLICA DE ENSINO NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL

Caxias do Sul é uma cidade brasileira localizada no nordeste do estado do Rio Grande do Sul. É a segunda cidade mais populosa do Estado, atrás apenas da capital, Porto Alegre. Conforme dados do IBGE²⁸, sua população estimada, no ano de 2018, era de 504.069 habitantes.

Em termos educacionais, Caxias do Sul conta com 138 escolas públicas, das redes municipal e estadual, responsáveis por oferecer vagas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O Município conta também com uma escola da rede federal (Instituto Federal de Educação – Campus Caxias do Sul), que, além do Ensino Médio, oferece cursos de formação superior.

Segundo informações do site da Prefeitura de Caxias do Sul, o Município possui 82 escolas municipais, contando com um quadro de mais de 3000 professores e professoras que atendem cerca de 40 mil estudantes, divididos entre a Educação Infantil – em escolas conveniadas com o município –, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais –, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Caxias do Sul, para o 5º ano do Ensino

²⁷ Optei por apresentar os mapas neste capítulo pois entendo que eles são fundamentais para a compreensão da identidade das professoras: são as linhas dos mapas que revelam os caminhos percorridos pelas participantes da pesquisa em sua constituição como docentes. No Capítulo 4, em que discorro sobre o método de pesquisa, os Mapas Emic-Rítmicos são mais bem descritos e fundamentados.

²⁸ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

Fundamental, no ano de 2017, foi nota 6, atingindo a meta projetada; já para o 9º ano do Ensino Fundamental, o resultado foi 5, não atingindo a meta projetada de 5,6²⁹.

Conforme informações do site da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a cidade de Caxias do Sul possui 56 escolas da rede estadual e conta com mais de 1000 professores e professoras que atendem cerca de 29 mil estudantes. As escolas atendem estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e, principalmente, Ensino Médio. Caxias do Sul faz parte da 4ª Coordenadoria Regional de Educação, juntamente com outros treze municípios da região. O resultado do IDEB das escolas da rede estadual de ensino da cidade de Caxias do Sul, para o 5º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2017, foi nota 6,1, ficando abaixo da meta projetada de 6,3. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, o resultado foi 4,6, não atingindo a meta de 5,6³⁰.

A taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre seis e 14 anos de idade no Município, conforme o censo de 2010, é de 96,3%³¹. A obrigatoriedade de escolarização da Educação Básica dos quatro aos 17 anos estabeleceu-se a partir da Lei nº 12.796/13, porém os municípios e estados tiveram até o ano de 2016 para fazer as adequações necessárias nas redes e garantir as matrículas das crianças e adolescentes enquadrados nessa faixa etária. Tendo isso em vista, é importante destacar que os dados do censo de 2010 ainda não apresentam a taxa de escolarização de quatro a 17 anos de idade, e é possível que o censo de 2020 obtenha resultados menos satisfatórios, dependendo do engajamento do município nas adequações necessárias.

O cenário de investigação da presente pesquisa é restringido aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Caxias do Sul, em que as professoras escutadas são atuantes, por isso, optei por não comparar os dados aqui apresentados aos da rede particular de ensino, bem como ao panorama do Ensino Médio, tanto particular quanto público.

²⁹ Mais informações podem ser consultadas no site do IDEB: <<http://ideb.inep.gov.br>>.

³⁰ Apesar de a presente pesquisa ter como cenário os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Caxias do Sul, optei por apresentar os dados do IDEB também dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de mais bem descrever as redes de ensino pesquisadas.

³¹ Novamente, o site do IDEB pode ser acessado para mais informações: <<http://ideb.inep.gov.br>>.

5.2 INTERLOCUTORAS EMPÍRICAS: QUEM SÃO AS PROFESSORAS ESCUTADAS?

Para construir os dados da presente pesquisa, foram escutadas dez professoras, licenciadas em Pedagogia, atuantes na Rede Pública de Ensino no Município de Caxias do Sul, sendo cinco professoras consideradas experientes – com mais de dez anos de atuação docente, limitando-se ao máximo de trinta e um anos de docência³² – e cinco iniciantes – com até cinco anos de atuação no magistério. Dentre elas, nove atuam na rede municipal e apenas uma atua na rede estadual de ensino³³, porém duas das professoras atuantes na rede municipal também já trabalharam na rede estadual, e outras cinco trabalharam na rede particular.

No momento da realização da entrevista, seis professoras estavam atuando em sala de aula, duas com cargo de coordenação pedagógica, uma com vice-direção e Atendimento Educacional Especializado (AEE)³⁴ e uma com apoio pedagógico. Todas tiveram experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental. A opção por escutar também as professoras que, no ano da realização da pesquisa, ocupavam cargo de gestão ou apoio pedagógico ocorreu devido à possibilidade de perceber as permanências e rupturas presentes em suas práticas conforme os espaços da escola por elas ocupados.

Para apresentar as docentes, utilizo o Mapa Emic-Rítmico construído por cada uma delas, bem como os dados obtidos por meio do questionário sociográfico³⁵. Optei por utilizar nomes fictícios, em vez de iniciais, para preservar a identidade das professoras e dos demais citados nas narrativas, pois compreendo que o nome, ainda que fictício, aproxima o leitor da história de vida da professora escutada. Os mapas construídos foram digitalizados e serão apresentados com os traços originais das

³² Tomo como delimitação temporal para escolha das professoras escutadas a Constituição de 1988, por entender que, a partir desse marco legal, a educação passa por diversas transformações. A mais significativa diz respeito à concepção de educação como direito de todos cidadãos, conforme aponta Stecanela (2016, p. 345): “O direito à educação no Brasil é assegurado na Constituição Federal, a qual proclama a educação como um direito social”. Por isso, as professoras, interlocutores empíricos da pesquisa, são profissionais que, necessariamente, ingressaram no magistério após o ano de 1988.

³³ Foram contatadas oito professoras, licenciadas em Pedagogia e atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação do município de Caxias do Sul, para a realização da entrevista, porém apenas uma aceitou o convite.

³⁴ O AEE tem como objetivo garantir o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência na educação, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, conforme o decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Para saber mais, acesse: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

³⁵ Disponível no Apêndice A.

professoras. Optei por não os desenvolver de forma digital, a fim de preservar a subjetividade do traçado de cada uma, observando, no momento da análise, os traços mais retilíneos ou curvos, mais fortes ou suaves.

5.2.1 Professora Camila

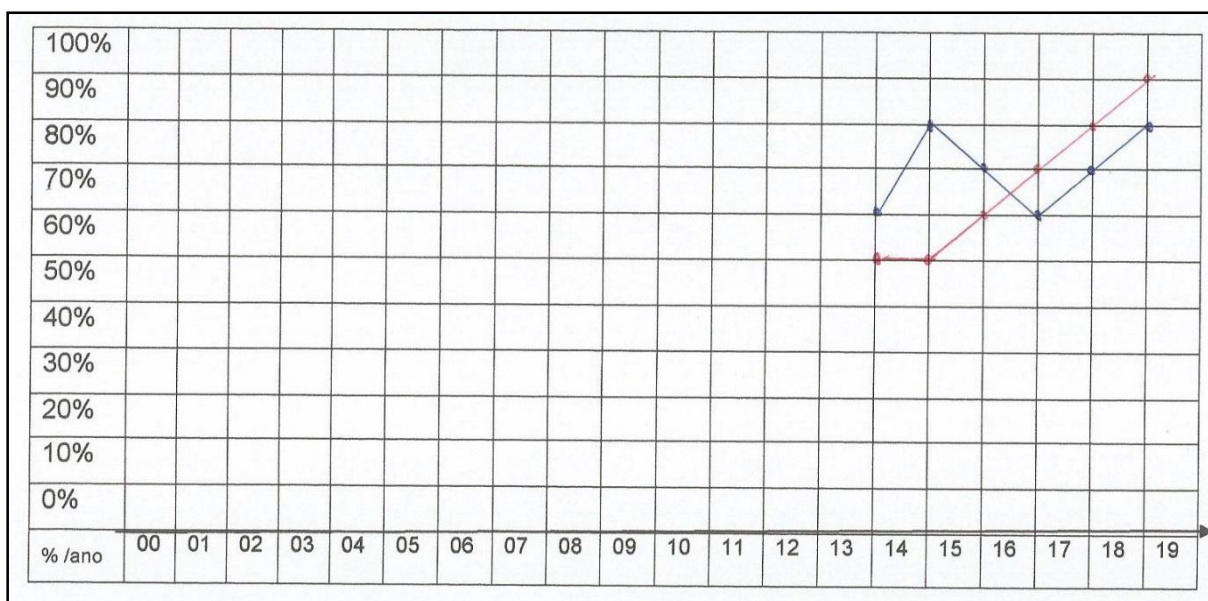
A professora Camila tem 40 anos de idade, mora com seu marido e seus dois filhos e cumpre 40 horas semanais de atividade docente, sendo 20 na rede municipal de Caxias do Sul e 20 na rede particular do município de São Marcos. Camila iniciou sua trajetória como educadora ao concluir o Curso Normal. No ano de 2003, graduou-se como Tecnóloga em Processamento de Dados, mas não abandonou a docência, e, em 2006, especializou-se em Educação Infantil e Ludicidade. Apenas em 2011 Camila concluiu a graduação em Pedagogia, por perceber que sua formação até o momento não era suficiente para o enfrentamento adequado dos desafios cotidianos em sala de aula.

Camila atua no município de Caxias do Sul desde 2014, porém já trabalhou por cerca de 15 anos nas redes particular e estadual de ensino³⁶. No ano de 2019, ocupa o cargo de apoio pedagógico em sua escola, sendo que em 2018 atuou como professora de 4º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã.

Abaixo, é possível observar as linhas traçadas por Camila no Mapa Emic-Rítmico referente a seus anos de atuação na rede municipal de Caxias do Sul, sendo as linhas vermelhas relacionadas aos níveis de satisfação quanto ao percurso da vida pessoal, e as azuis, a sua satisfação com o percurso docente.

³⁶ Atuou como professora da rede estadual no município de São Marcos, por isso, por decisão minha e dela, não consideramos esse período, já que a experiência não foi no município do Caxias do Sul.

Figura 4 – Mapa Emic-Rítmico da professora Camila



Fonte: elaborado pela professora Camila (2019).

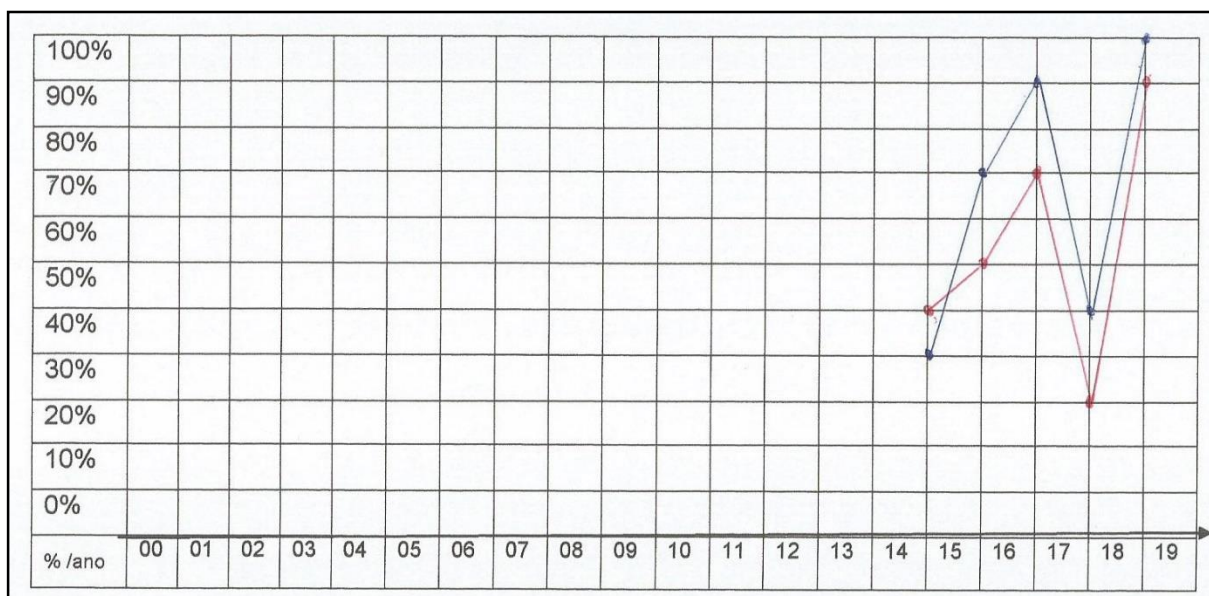
5.2.2 Professora Rafaela

A professora Rafaela tem 28 anos de idade, não possui filhos, mora com seu noivo e cumpre 40 horas semanais de atividade docente, sendo 20 na rede municipal de Caxias do Sul e 20 na rede municipal de Farroupilha.

Iniciou sua trajetória docente, nas duas redes, no ano de 2015, após concluir a Licenciatura em Pedagogia. Sua formação também abrange Curso Normal e Especialização em Gestão Escolar. No ano de 2019, trabalha com uma turma de 3º ano, no turno da manhã, e uma de 2º ano, no turno da tarde, ambas do Ensino Fundamental, mesmos anos com os quais atuou em 2018.

Abaixo, é possível observar as linhas traçadas por Rafaela no Mapa Emic-Rítmico, referentes ao período de docência, sendo as linhas vermelhas relacionadas a sua satisfação em relação à vida pessoal, e as linhas azuis, a sua satisfação com sua trajetória profissional.

Figura 5 – Mapa Emic-Rítmico da professora Rafaela



Fonte: elaborado pela professora Rafaela (2019).

5.2.3 Professora Fernanda

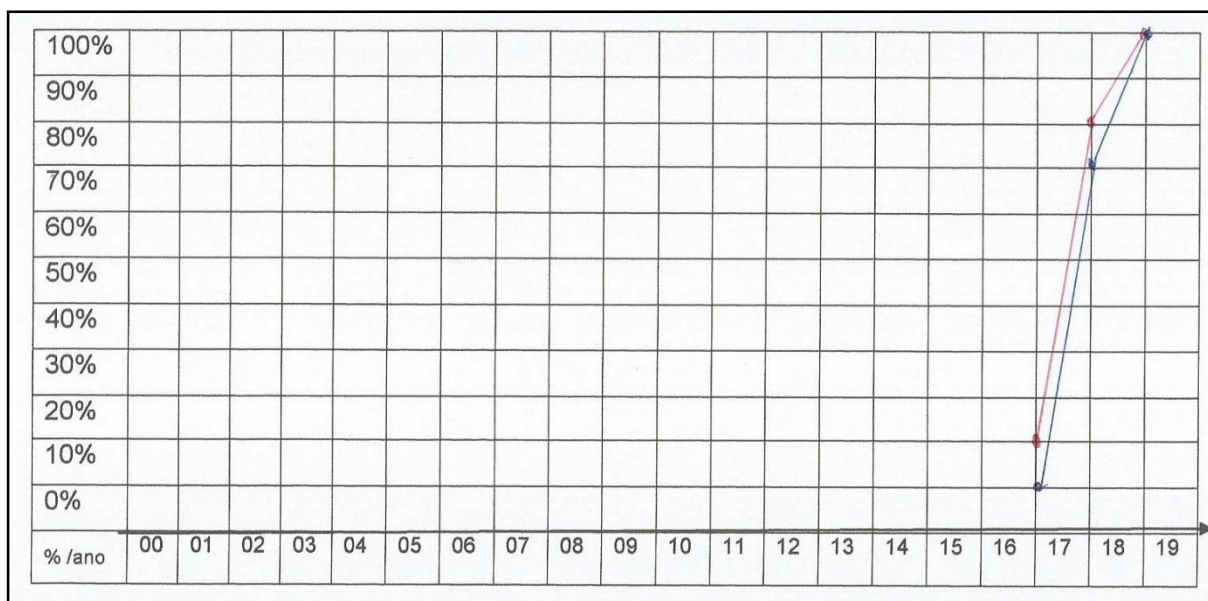
A professora Fernanda, também com 28 anos de idade, não tem filhos, mora com seu esposo e dedica à docência 20 horas semanais, na rede estadual de ensino de Caxias do Sul. Iniciou sua carreira na rede estadual em 2017, porém, anteriormente, já tinha atuado por cerca de 12 anos na rede particular. Fernanda concluiu o Curso Normal em 2009 e graduou-se em Pedagogia dez anos depois, no início de 2019.

Em 2019, atua com uma turma de 2º ano, após ter sido encarregada, em 2018, de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, sempre no período da tarde. Diferentemente das demais professoras escutadas, Fernanda não é concursada – atua na rede estadual com regime de Contrato Emergencial³⁷.

Abaixo, é possível observar o Mapa Emic-Rítmico de Fernanda, referente a seus anos de atuação docente na rede estadual de educação, sendo, novamente, as linhas vermelhas relacionadas a sua satisfação em relação a seu percurso de vida, e as linhas azuis, a sua satisfação quanto ao percurso docente.

³⁷ Esse tipo de contratação é realizado pela rede estadual de ensino para suprir a demanda por professoras, não solicitando a realização de concurso público.

Figura 6 – Mapa Emic-Rítmico da professora Fernanda



Fonte: elaborado pela professora Fernanda (2019).

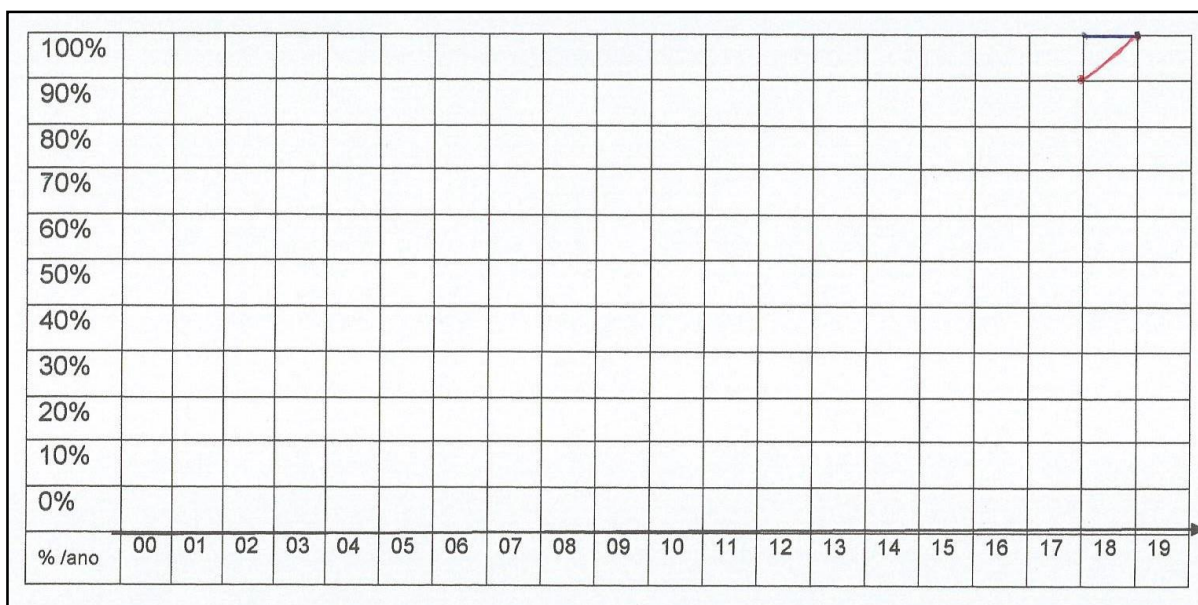
5.2.4 Professora Tatiana

A professora Tatiana tem 25 anos de idade, não tem filhos, mora com seus pais e sua irmã e dedica 40 horas por semana à atividade docente, sendo 20 na rede municipal de Caxias do Sul, no turno da tarde, e outras 20 na rede municipal de Farroupilha, pela manhã. É graduada em Pedagogia desde 2016, especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tatiana iniciou sua carreira na rede pública recentemente, no ano de 2018, porém, anteriormente, atuou por aproximadamente sete anos na rede particular de ensino, com Educação Infantil.

No ano de 2019, trabalha com uma turma de 1º e uma de 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2018, atuou como professora de Educação Infantil, com crianças de cinco anos de idade.

Abaixo, é possível observar as linhas traçadas por Tatiana no Mapa Emic-Rítmico referente a seus anos de atuação docente na rede municipal de educação, sendo as linhas vermelhas referentes a sua satisfação ao longo de sua trajetória de vida, e as azuis, a sua satisfação no que diz respeito a seu percurso docente.

Figura 7 – Mapa Emic-Rítmico da professora Tatiana



Fonte: elaborado pela professora Tatiana (2019).

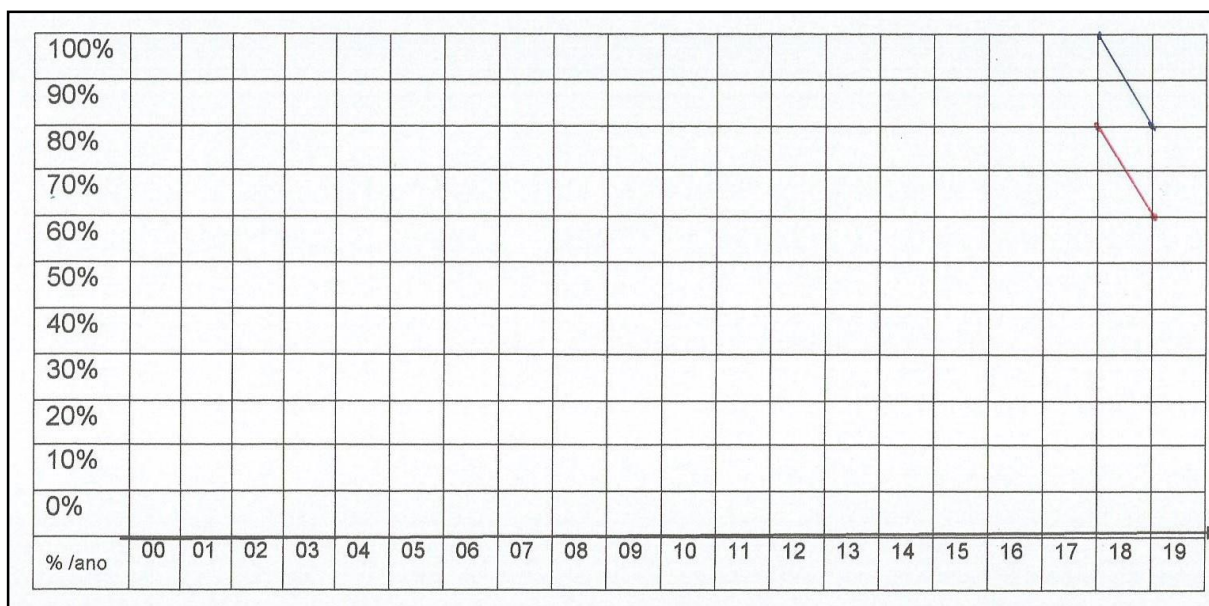
5.2.5 Professora Marina

A professora Marina, aos 24 anos de idade, sem filhos, mora com sua mãe, irmãos e padrasto e atua como docente 20 horas semanais na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Possui formação no Curso Normal e graduação em Pedagogia, concluída em 2018. Iniciou sua carreira docente no ano de 2012, trabalhando por seis anos com Educação Infantil, na rede particular de ensino, e, em 2018, passou a atuar na rede pública. No ano de 2019, é encarregada de uma turma de Educação Infantil de crianças de cinco anos³⁸. Em 2018, atuou como professora de 2º ano do Ensino Fundamental, sempre no período da tarde.

Abaixo encontra-se o Mapa Emic-Rítmico de Marina, referente a seus anos de docência na rede municipal de educação. Mais uma vez, as linhas vermelhas relacionam-se a sua satisfação ao longo de seu percurso de vida, e as azuis, a sua satisfação relativa ao percurso percorrido como docente.

³⁸ Marina foi entrevistada no mês de fevereiro de 2019, antes de iniciar o ano letivo, por isso, apesar de estar atuando com Educação Infantil no momento da entrevista, relatou alguns aspectos de suas experiências anteriores, com anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 8 – Mapa Emic-Rítmico da professora Marina



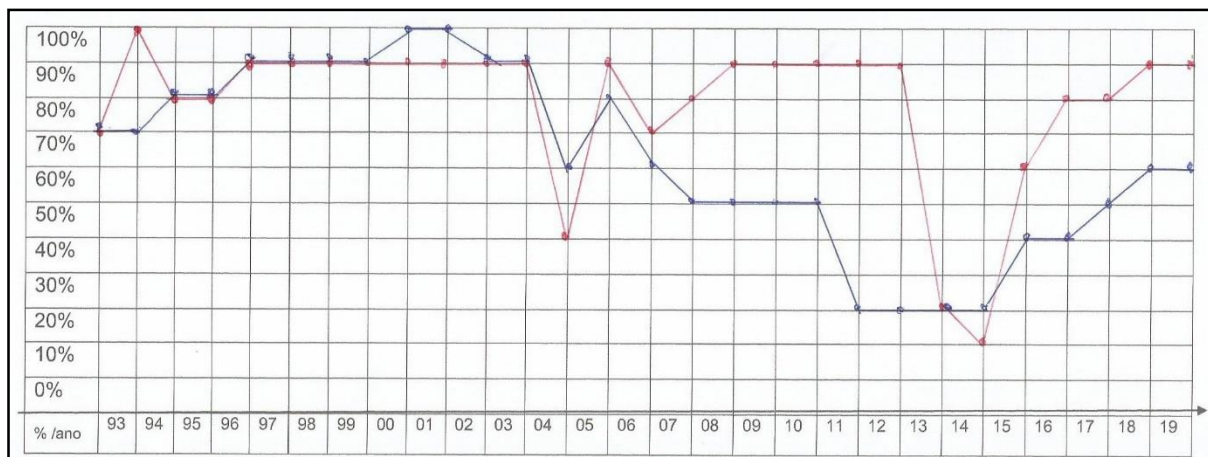
Fonte: elaborado pela professora Marina (2019).

5.2.6 Professora Júlia

A professora Júlia tem 48 anos de idade, vive com o marido e os quatro filhos e dedica 20 horas semanais à atuação docente, na rede municipal de Caxias do Sul. Possui formação em Curso Normal, graduação em Pedagogia, concluída em 2012, e especialização em Neuropsicopedagogia. Iniciou sua carreira docente em 1993, já na rede pública. No ano de 2019, atua com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã, assim como ocorreu em 2018.

Abaixo, é possível observar as linhas traçadas por Júlia no Mapa Emic-Rítmico referente a seus anos de atuação docente na rede municipal de ensino. As linhas vermelhas referem-se a sua satisfação com seu percurso de vida, e as linhas azuis, à satisfação com seus percursos docentes.

Figura 9 – Mapa Emic-Rítmico da professora Júlia



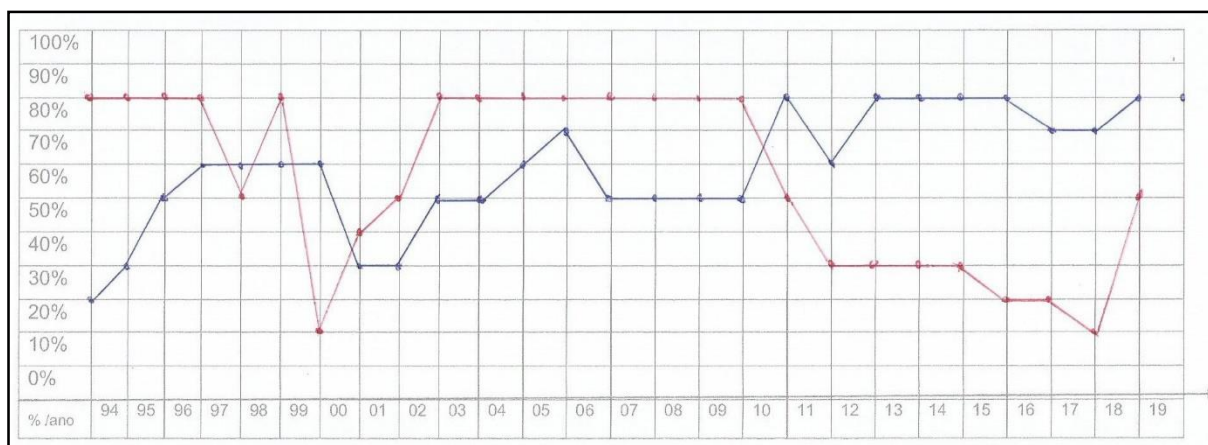
Fonte: elaborado pela professora Júlia (2019).

5.2.7 Professora Olga

A professora Olga tem 52 anos de idade, mora com seu marido e filha e tem um filho que já mora sozinho. Dedica 20 horas semanais à atuação docente, na rede municipal de Caxias do Sul, mas houve períodos de sua trajetória profissional em que dobrou a carga horária de trabalho. Possui formação em Curso Normal, graduação em Pedagogia, concluída em 2001, e especialização em Educação Especial. Iniciou a carreira no município em 1994, já na rede pública. No ano de 2019, atua com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no período da tarde. Em 2018 atuou com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, apresento o Mapa Emic-Rítmico de Olga, referente a seus anos de atuação docente na rede municipal de educação, sendo as linhas vermelhas relacionadas a sua satisfação no âmbito da vida pessoal, e as azuis, a sua satisfação no percurso profissional.

Figura 10 – Mapa Emic-Rítmico da professora Olga



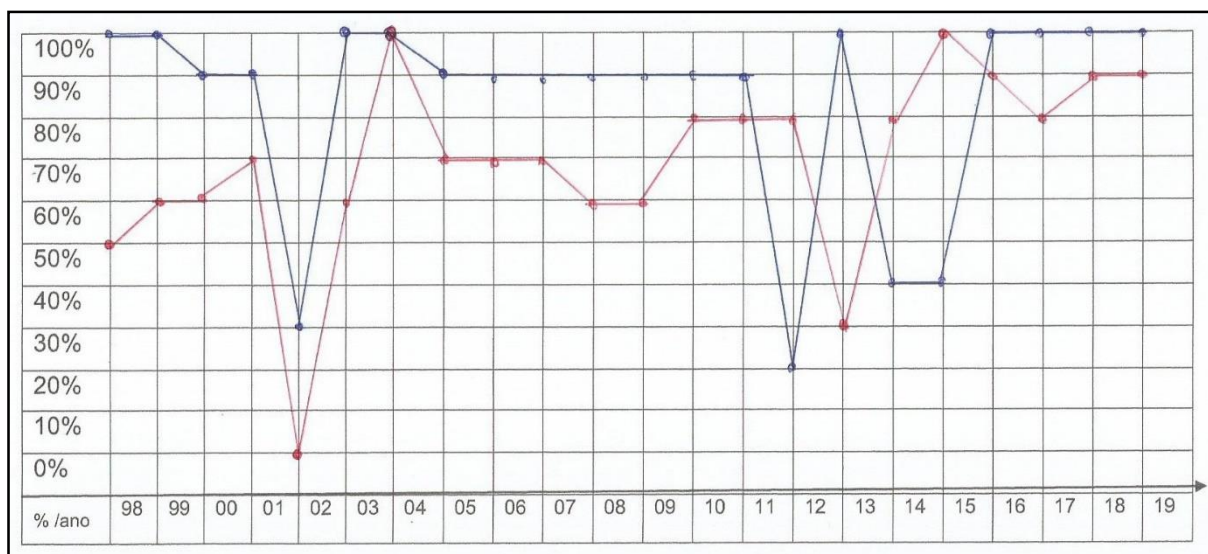
Fonte: elaborado pela professora Olga (2019).

5.2.8 Professora Maria Inez

A professora Maria Inez tem 50 anos de idade, mora com seu marido e sua filha e dedica 20 horas semanais à atividade docente, na rede municipal de Caxias do Sul. Concluiu o curso de Pedagogia em 1994 e, em 2001, especializou-se em Psicopedagogia. Iniciou sua carreira como docente em 1998, na rede estadual de ensino, e em 2002 ingressou na rede municipal, exonerando-se do estado. No ano de 2019, bem como no ano de 2018, atua como Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período da tarde, porém ocupou a sala de aula como docente titular por muitos anos anteriormente.

A seguir, é possível observar as linhas traçadas por Maria Inez no Mapa Emic-Rítmico, referente aos seus anos de atuação docente na rede estadual (até 2002) e na rede municipal (a partir de 2002) de educação, sendo as linhas vermelhas relacionadas a sua satisfação com seu percurso de vida pessoal, e as azuis, à satisfação com seu percurso docente.

Figura 11 – Mapa Emic-Rítmico da professora Maria Inez



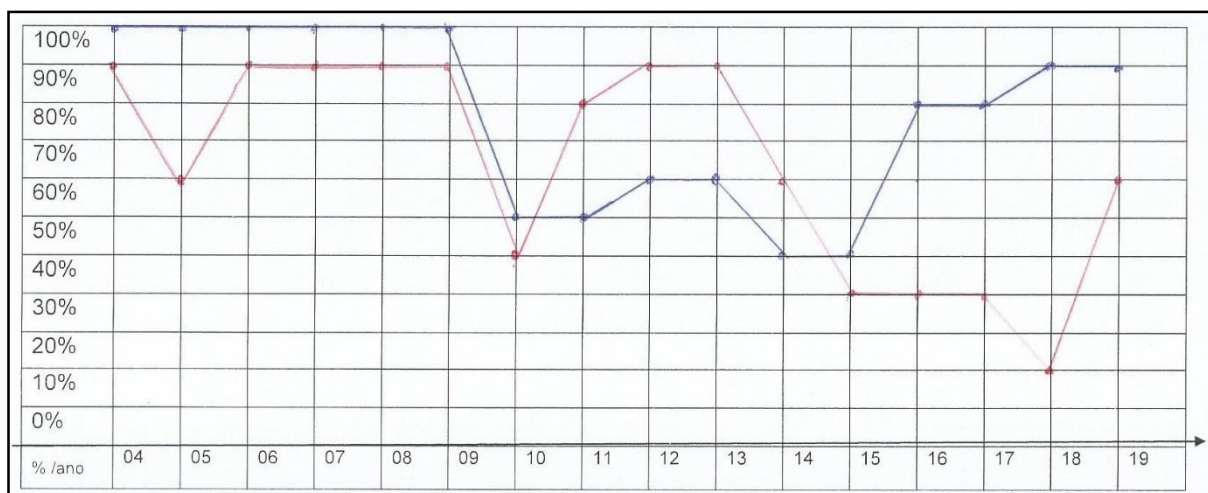
Fonte: elaborado pela professora Maria Inez (2019).

5.2.9 Professora Joana

A professora Joana, aos 43 anos de idade, mora com seu marido e seus dois filhos e dedica 40 horas semanais para a atividade docente, na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Possui formação em Curso Normal, graduação em Pedagogia, concluída em 2007, e especialização em Gestão Escolar. Iniciou sua carreira como docente em 1994, na rede particular de ensino, onde permaneceu por cerca de dez anos; em 2004, ingressou na rede pública e afastou-se da particular. No ano de 2019, bem como ocorreu em 2018, atua como Coordenadora Pedagógica e Apoio Pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém ocupou a sala de aula como docente titular por diversos anos.

Abaixo, é possível observar as linhas traçadas pela professora no Mapa Emic-Rítmico referente aos seus anos de docência na rede municipal de educação. As linhas vermelhas dizem respeito a sua satisfação com sua trajetória de vida pessoal, e as linhas azuis, a sua satisfação enquanto docente.

Figura 12 – Mapa Emic-Rítmico da professora Joana



Fonte: elaborado pela professora Joana (2019).

5.2.10 Professora Rejane

A professora Rejane tem 55 anos de idade, mora com seu marido, tem dois filhos já adultos e será avó de um casal de netos ainda em 2019. Rejane dedica 40 horas semanais à atividade docente. Possui formação em Curso Normal, é graduada em Biologia – mas destacou, durante sua narrativa, que não se identifica com essa área de estudo –, em Pedagogia, desde 2010, e possui três especializações: Atendimento Educacional Especializado, Orientação Educacional e Neuropsicopedagogia.

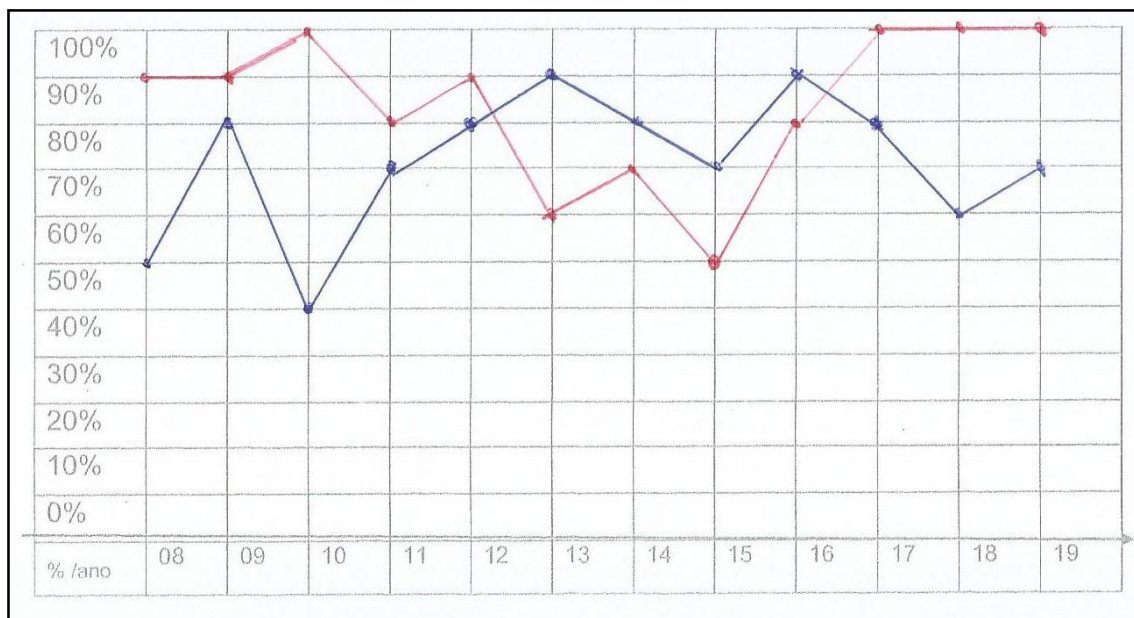
Iniciou sua trajetória como professora da rede municipal de Caxias do Sul em 2008, porém já atuava na rede estadual de ensino desde 2002³⁹, ao mesmo tempo em que cursava Biologia. Durante quatro anos, Rejane conciliou as duas redes, porém no ano de 2012 exonerou-se do estado e assumiu mais uma nomeação no município. No ano de 2019, assim como em 2018, atua como professora do AEE e como vice-diretora, porém ocupou a sala de aula como docente titular por diversos anos, na Educação Básica comum e também na EJA.

A seguir, revelo o Mapa Emic-Rítmico da professora Rejane, referente aos seus anos de atuação docente nas redes municipal e estadual de ensino, entre 2008

³⁹ O Mapa de Rejane inicia em 2008 por escolha da própria professora: contou-me que preferia relatar seus percursos a partir da nomeação no município, porém, durante a narrativa cita alguns fatos ocorridos antes deste período.

e 2012, sendo as linhas vermelhas relacionadas a seus níveis de satisfação com seu percurso de vida, e as linhas azuis, à satisfação com seu percurso docente.

Figura 13 – Mapa Emic-Rítmico da professora Rejane



Fonte: elaborado pela professora Rejane (2019).

No quadro abaixo, apresento a síntese da sociografia de cada uma das professoras.

Quadro 2 – Sociografia das professoras

Nome	Idade	Formação	Rede de ensino	Ano em que atua (2019)	Ano de ingresso na rede	Horas semanais de atividade docente
Camila	40	Especialização	RME	Apoio pedagógico	2014	40 horas
Rafaela	28	Especialização	RME	2º e 3º ano	2015	40 horas
Fernanda	28	Pedagogia	REE	2º ano	2017	20 horas
Tatiana	25	Especialização	RME	1º e 5º ano	2018	20 horas
Marina	24	Pedagogia	RME	Educação Infantil (cinco anos)	2018	20 horas
Júlia	48	Especialização	RME	4º ano	1993	20 horas
Olga	52	Especialização	RME	1º ano	1994	20 horas
Maria Inez	50	Especialização	REE/RME	Coordenação Pedagógica	1998/2002	20 horas
Joana	43	Especialização	RME	Coordenação e Apoio Pedagógico	2004	40 horas
Rejane	55	Especialização	REE/RME	AEE e Vice-direção	2008/2012	40 horas

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Nos próximos capítulos, dedico-me a apresentar e analisar as narrativas, tecendo relações com os Mapas Emic- Rítmicos, das professoras participantes da pesquisa. A análise ocorre partir das categorias apresentadas no capítulo quatro, buscando relacioná-las com os dados sociográficos que constituem a identidade das docentes, bem como com os aportes teóricos já mencionados.

6 O FAZER DOCENTE A PARTIR DO PERCEBIDO: ENTRE SONHOS E ANGÚSTIAS

A docência é permeada por processos de mudança, que são expressos ao longo das trajetórias docentes das professoras participantes desta pesquisa. Os traços presentes nos Mapas Emic-Rítmicos revelam um cotidiano marcado pelos ritmos da docência, evidenciados nos altos e baixos das carreiras das professoras, entrecruzados por seus *ritmos de vida*, indicando atuações professorais marcadas pelas interconexões entre vida pessoal e vida profissional.

Buscando o significado da palavra *ritmo* no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, encontrei significados que se relacionam à abordagem que proponho aqui: “1. Movimento ou ruído que se repete, no tempo, a intervalos regulares, com acentos fortes e fracos; [...] 2. No curso de qualquer processo, variação que ocorre [...] de forma regular [...]” (FERREIRA, 2008, p. 1764). Por isso, compreendo como ritmos da docência os percursos de movimento nas trajetórias das professoras ao longo de sua carreira, marcados por altos e baixos. Esses ritmos podem ser influenciados pelas trajetórias familiares, pelos contextos sociais dos docentes e pelos modos como articulam os saberes docentes em suas intervenções pedagógicas, e são inspirados nos estudos de Lefebvre (1992), pensando na renovação e também no rompimento desses ritmos por meio da transformação do cotidiano, vivenciada pelas professoras.

Por isso, nos próximos capítulos desenvolvo as temáticas apresentadas nas categorias do Quadro 1, vinculando-as aos ritmos da docência expressos por cada professora escutada, por meio das marcações em seus Mapas e das suas narrativas. Os saberes docentes teorizados no capítulo 2⁴⁰ são resgatados no decorrer do texto, na medida em que são citados pelas docentes ou emergem de suas narrativas, por isso não serão abordados em um item específico, como as demais subcategorias elencadas⁴¹.

⁴⁰ Além desses, outros saberes foram evidenciados pelas professoras, ou percebidos por mim durante suas falas, e são desenvolvidos nos capítulos que seguem.

⁴¹ Com exceção, também, da subcategoria *Os percalços que refletem no trabalho: “na sala de aula tu tem que estar sempre bem”*, a qual optei por unir à categoria referente à saúde psicológica das professoras.

No capítulo 6, desenvolvo reflexões acerca dos contrastes entre o sonho da nomeação e a realidade encontrada no cotidiano escolar, da saúde das professoras e do reflexo das políticas públicas na escola.

6.1 O SONHO DA NOMEAÇÃO: DESAFIOS E RECOMEÇOS

Neste item, desenvolvo três subcategorias, a partir das narrativas das docentes: a) Do sonho à realidade: choques entre os desejos e as angústias; b) A “turma difícil” e a importância da escuta; e c) As mudanças de escola: começos e recomeços. O início da carreira na rede pública é um marco significativo na trajetória das professoras escutadas – mesmo daquelas que tiveram experiências anteriores com a docência, na rede privada – e significa, também, enfrentar os desafios decorrentes da escolha profissional.

6.1.1 Do sonho à realidade: choques entre os desejos e as angústias

Iniciar os estudos para a carreira docente implica diversas tomadas de decisão que influenciam a forma como o indivíduo lidará com os desafios da profissão. Nove das dez professoras escutadas nesta pesquisa possuem formação inicial em Curso Normal⁴², e, posteriormente, Licenciatura em Pedagogia, com exceção de Maria Inez, que iniciou sua formação docente diretamente na graduação. Todas as educadoras optaram por atuar na rede pública de ensino, ainda que, em alguns casos, assumam períodos de docência também na rede particular.

Apenas uma das professoras não é concursada, pois possui um contrato com a rede estadual de ensino; as demais, todas concursadas no município de Caxias do Sul, relataram entusiasmo, euforia e realização quando foram nomeadas para os cargos que assumem até hoje. Assumir um cargo na rede municipal e a possibilidade de seguir carreira no serviço público foram pontos evidenciados nas narrativas das professoras ao falarem sobre suas primeiras marcações nos Mapas. Para Joana, a nomeação em 2004 foi um sonho realizado: “[...] quando eu entrei no município, imagina, superfeliz, né? [...] É o sonho da [sic] gente ser nomeada!” (informação verbal). Da mesma forma, Tatiana evidencia em sua narrativa o acolhimento que

⁴² Algumas professoras relatam ter feito “magistério”, que é o equivalente ao Curso Normal, já que a nomenclatura alterou-se diversas vezes ao longo dos últimos anos.

recebeu ao adentrar a escola pública, em 2018, além de sua crença em um ensino público de qualidade, que, conforme destaca ao longo de sua fala, é direito de todos:

[...] quando eu fui nomeada eu fiquei muito satisfeita, e quando eu cheguei na escola pública eu fui muito bem recebida, sabe? Era o que eu esperava. Eu acredito no ensino público, pra [sic] todo mundo, né? Então fiquei superfeliz, continuo me dedicando bastante. (informação verbal).

Apesar de a nomeação ser apontada como um sonho e uma meta da maioria das professoras entrevistadas, apenas quatro docentes marcaram grau de satisfação superior a 80% para sua entrada na rede municipal. As demais marcaram níveis entre 20 e 70%. Ao relatarem os motivos dessas marcações, evidenciaram a diferença entre a expectativa que tinham para iniciar a carreira docente e a realidade enfrentada nos primeiros anos de profissão, o que gerou muitas frustrações. Júlia comenta sobre a sua experiência, em 1993, nesse âmbito:

[...] o ano que eu fui nomeada, e eu esperava tanto por essa nomeação, aí eu fiquei muito feliz, mas [...] ao mesmo tempo que eu tava [sic] muito feliz, eu tava [sic], assim, angustiada, porque eu fui pra um lugar bem longe, então gerou uma angústia em mim [...]; eu fui pro [sic] interior de Forqueta, eu precisava fazer 90 km por dia pra chegar na [sic] escola [...] e eu não tinha carro pra ir de Flores [refere-se a Flores da Cunha, cidade onde reside], precisava de ônibus [...]. (informação verbal).

Júlia conta as dificuldades de deslocamento que enfrentou nos primeiros anos de profissão, já que residia em uma cidade bastante distante da escola para a qual foi designada. Mesmo assim, ao longo de sua narrativa, destaca a satisfação por poder iniciar sua carreira docente, evidenciando que as barreiras iniciais foram vencidas nos anos seguintes, conforme foi se estabelecendo em escolas mais próximas de sua casa. Essa dificuldade apontada por Júlia é, de certa forma, muito pessoal, porém enfrentada por outras professoras: mais três entrevistadas relataram problemas de deslocamento para atuar nas escolas às quais foram designadas, porém Júlia foi a única que enfatizou este ponto, justamente pela grande distância que percorria diariamente.

A realidade encontrada nas escolas também foi um aspecto significativo no relato das professoras no que se refere aos desafios enfrentados em seus anos iniciais de profissão. Ao tratar do conceito de realidade, Freire (1981, p. 32) afirma que ela “não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também a percepção que o homem tem dela”. Portanto, a possibilidade de transformação, defendida constantemente pelo

autor, passa necessariamente pela percepção, compreensão, consciência e vontade de mudança, vinculada à interpretação feita da situação. Os relatos das professoras são diversos, e alguns deles apresentam o desejo da transformação em relação à realidade encontrada; outros, por sua vez, demonstram a tomada de consciência em relação ao contraste entre o que era esperado – uma “realidade utópica” – e aquilo que foi de fato encontrado no cotidiano – a “realidade real”.

Joana narra que, quando foi nomeada, em junho de 2004, foi designada para uma turma de 2ª série⁴³, e as expectativas que tinha em relação ao nível de aprendizagem das crianças que receberia foram bem diferentes daquilo que encontrou na turma:

Eu lembro que eu cheguei lá com um texto, eu nunca vou esquecer isso, eu cheguei lá com um texto pra [sic] passar, porque na segunda série, uma folha de caderno universitário, imagina, né? Metade do ano, junho! Vão copiar, né? [...] Gente, aqueles coitados ficaram a tarde inteira e não conseguiram terminar de copiar aquele texto. [...] Aí tu começa a te dar conta, sim, que tu pode usar algumas coisas que tu aprendeu [refere-se às aprendizagens na formação inicial], mas que a sala de aula, a escola, ela não segue a lei. (informação verbal).

A professora conta que, a partir desse primeiro contato com a escola pública, começou a perceber a importância de compreender o que de fato acontece na instituição, estabelecendo relações entre as teorias estudadas na Licenciatura em Pedagogia, as metas e planos estabelecidos pela legislação vigente e a realidade sociocultural em que a instituição de ensino se insere. Esse “banho de água fria”, conforme relata, foi o primeiro aspecto que a fez pensar sobre sua concepção de educação, fazendo-a refletir sobre a “realidade real” da escola pública.

Outro aspecto relacionado a esse ponto foi abordado pela professora Rejane, que o considerou um dos principais indicadores de seu grau de satisfação no início da carreira. Rejane, que já atuava na rede pública de ensino, porém como professora da EJA da rede estadual, destaca a dificuldade enfrentada por assumir a nomeação em uma escola na periferia da cidade: “Em 2008 eu fui nomeada e eu fui pra [sic] Zona Norte, então, assim, [...] bem difícil, meu nível era... 50%. Eu tava [sic] muito, muito, muito...” (informação verbal). Apesar de não concluir o pensamento, mesmo instigada a seguir falando sobre esse período, Rejane demonstrou, por meio da mudança de

⁴³ Na época o Ensino Fundamental era organizado da 1ª a 8ª série, posteriormente, a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental de nove anos alcançou todas as redes de ensino, inclusive o município de Caxias do Sul.

tom de voz, que enfrentou dificuldades no ano de 2008, em que atuou nessa região da cidade, pois logo em seguida relata: “Em 2009 eu já não tava [sic] nessa escola, fui pra outra escola e tava [sic] muito feliz” (informação verbal).

Maria Inez, que iniciou a carreira na rede estadual de ensino, em 1998, foi nomeada para atuar na rede municipal em 2002. Nesse período, estava descontente com sua situação na rede estadual, pois atuava com a disciplina de Artes, mesmo tendo formação em Pedagogia. Apesar disso, a entrada no município não é relatada por Maria Inez como um momento de grande satisfação, pois um acontecimento de sua vida pessoal causou uma grande tristeza nesse período:

Foi quando, no dia do meu aniversário, eu perdi meu bebê. Bem no dia do meu aniversário... E aí eu fui chamada no município uns quatro ou cinco dias depois, podia ter posto aqui, né? [refere-se ao ponto equivalente a 80% de satisfação docente no Mapa] Mas, como aquela vez eu tava [sic] com problema... (informação verbal).

A tristeza pela perda de um filho impactou esse momento da trajetória docente de Maria Inez. Ao longo da narrativa, ela retoma esse ponto, destacando que estava feliz com a nomeação, mas que “a dor de perder o bebê foi maior” (informação verbal), justificando a sua marcação de 30% de satisfação para percursos docentes e 0% para percursos familiares. O impacto sofrido em sua vida pessoal foi fortemente sentido no âmbito profissional, porém, no ano seguinte, sua satisfação com a profissão teve um salto para 70%, atingindo o ponto máximo do Mapa e demonstrando a capacidade de resiliência da professora, que também iniciou um processo de reorganização de sua vida pessoal.

O sonho da nomeação, os percalços da vida particular, a expectativa da “turma perfeita” e a introdução na realidade da escola pública indicaram altos e baixos na carreira das professoras ainda nos primeiros anos de docência. Além disso, três relataram que, no primeiro ano de atuação na rede municipal, tiveram uma “turma difícil”, o que impedia que seus níveis de satisfação profissional fossem altos.

6.1.2 A “turma difícil” e a importância da escuta

Um dos aspectos que serviu como critério para as marcações referentes à vida docente, de sete dentre as dez escutadas, em seus Mapas Emic-Rítmicos, foram os desafios enfrentados com uma turma considerada “difícil” por elas. Outras

qualificações foram utilizadas para referirem-se a essas turmas, como: *atípica, muito trabalhosa, problemática, desafiadora e complicada*.

Três professoras relataram precisar enfrentar turmas desafiadoras no primeiro ano de ingresso na docência. Maria Inez conta que, quando iniciou sua carreira, em 1998, na rede estadual de ensino, precisou ministrar a disciplina de Artes, mesmo possuindo formação em Pedagogia, para os anos finais do Ensino Fundamental, e não sabia como lidar com as demandas apresentadas pelos estudantes:

[...] eu tinha uma turma muito difícil, porque a minha formação é de 1º [...] até o 5º ano, e eu tava [sic] dando aula de Artes pra [sic] até o 9º ano, até 8ª série na época. Então não tinha nada a ver comigo. [...] as turmas eram muito difíceis, ainda mais na aula de Artes, que eles acham que é “oba-oba”. (informação verbal).

Apesar disso, a professora atribuiu um grau de satisfação entre 90% e 100% para esse período, demonstrando que, mesmo com as dificuldades, estava feliz profissionalmente. Em contrapartida, a professora Rafaela expressou insatisfação em relação a seu primeiro ano de docência, vinculada a problemas com a turma e, mais especificamente, a um episódio com um educando:

[...] coloquei 30% nos [percursos] docentes porque foi um dos maiores desafios nesse meu primeiro ano. Eu tinha uma turma de 3º ano extremamente atípica, poucos alunos alfabetizados, mas o pior era a questão comportamental mesmo; eu fui agredida por um aluno nesse ano também, não tive nenhum tipo de apoio da escola quando eu quis fazer alguma coisa quanto a isso. [...] então 2015 foi bem, bem difícil [...]. O aluno me puxou pelo cabelo assim, eu não tive nem... Nem consegui encostar nele, nem nada, só levantei, abri a porta e pedi que ele saísse. (informação verbal).

A agressão sofrida, os problemas gerais de comportamento da turma e a falta de apoio da gestão da escola na situação vivenciada fizeram com que a professora atribuísse um valor baixo para sua satisfação nesse período. Já no ano seguinte, em 2016, com uma nova turma de estudantes, Rafaela atribuiu um aumento de 40 pontos percentuais em seu Mapa, atingindo 70%. Em 2018, uma nova queda foi percebida, evidenciada novamente por conta dos desafios enfrentados com uma turma específica:

Então começou o ano de 2018, [...] eu tinha uma turma de 2º ano, e ela, como diretora, colocou todos os alunos que não estavam alfabetizados, mais todos os alunos que tinham sérios problemas comportamentais, mais uma aluna cadeirante de inclusão, na minha turma. Na outra turma do 2º ano, todos os

“melhores”. Então, assim, foi a minha pior experiência, até metade do ano, e a minha melhor experiência depois disso. [...] Todos terminaram o ano alfabetizados, a cadeirante, assim, também não tive mais nenhum problema, extremamente afetivos [...]. (informação verbal).

Mesmo com as dificuldades que se apresentaram no início do ano letivo de 2018, Rafaela conta que conseguiu realizar um bom trabalho. Ela destacou alguns saberes docentes que a auxiliaram nesse enfrentamento, especialmente o *diálogo* e a prática pedagógica preocupada com o cotidiano das crianças: por meio de brincadeiras, vinculadas à alfabetização, aproximou-se das crianças, criando vínculos de escuta e afetividade. Esses saberes, unidos à persistência de Rafaela e à crença na aprendizagem dos educandos, foram essenciais para que a “turma difícil” fosse superada e a experiência vivida fosse positiva.

Os saberes citados por Rafaela são defendidos por Freire (2017) como essenciais para a prática docente. Saber escutar os educandos é premissa fundamental para o *diálogo* e fomenta um espaço de aprendizagem que por vezes se mantém em silêncio, mas não silenciado, contribuindo para a construção de uma comunicação democrática e, conseqüentemente, de uma prática pedagógica dialógica.

A professora Júlia também relatou vivências com “turmas difíceis”, vinculando esse termo à indisciplina e ao mau comportamento dos estudantes. No ano de 2004, seu nível de satisfação quanto ao percurso docente sofreu uma queda, atingindo 60%. Júlia atribuiu esse movimento aos problemas enfrentados com uma turma “muito trabalhosa”, especialmente em decorrência das atitudes de um estudante em específico:

Eu tive uma turma muito trabalhosa, eu lembro que eu tinha um aluno que [...] quando eu tinha que ir em algum lugar eu tinha que levar ele junto, [...] porque ele pegava a tesoura e ele cortava o cabelo dos colegas [...], aí eu me angustiava porque eu dizia: “eu tô [sic] feliz por estar numa escola que eu queria”, mas eu não podia escolher a turma, então ficava a turma mais trabalhosa, a turma mais problemática, pra [sic] mim [...]. (informação verbal).

Mas de que indisciplina falamos? O mau comportamento dos educandos na escola é recorrente nos discursos das professoras, algumas vezes é vinculado a atitudes violentas e/ou agressivas, e, em outras situações, à conversa excessiva na sala de aula. Conforme Estrela (2002), com as críticas de pedagogos do século XX à escola tradicional, a possibilidade de construção do conhecimento e autoria dos

educandos, que deixaram de ser meros reprodutores, causou uma revolução pedagógica que modificou, também, a forma como a disciplina em sala de aula passou a ser vista.

Neste sentido, o desenvolvimento da autonomia dos educandos contribuiu para espaços educativos menos silenciados, mediatizados pelo *diálogo*, que foi e ainda é tão reivindicado pelos estudantes. Acontece que, frente a essas mudanças, a figura autoritária do professor também se modificou, e, para muitos docentes, o respeito pela sua figura diminuiu. Ghiggi (2018b, p. 149), ao dissertar a respeito do conceito de disciplina para Freire, afirma que “[...] a escola não pouco acolhe educandos e os induz comportamentos que silenciam desejos e a expressão do mundo no qual se formaram”, impedindo a construção de uma relação pedagógica democrática e dialógica. Isso não significa afirmar que a disciplina não necessite ser cobrada na escola. Freire (2009), inclusive, reconhece-a como indispensável no ato de ensinar e aprender; contudo, a forma como ela é defendida é que merece reflexão. Exigir disciplina pelo autoritarismo, sem espaço para o *diálogo*, é reforçar a reprodução da construção de uma sociedade obediente, que não questiona e não pensa criticamente. De fato, muitos professores exigem respeito por meio do medo, da ameaça de punição, não conquistando o estudante por meio da admiração e do *diálogo* (FREIRE, 2015a).

A professora Júlia, alinhada às ideias de Freire, relata que a *escuta* e o *diálogo* foram saberes fundamentais para enfrentar as barreiras da indisciplina dos educandos: ela buscou escutá-los e fomentar a participação, cobrando deles uma postura disciplinada e crítica. No ano de 2019, novamente a professora foi surpreendida por uma turma com problemas de mau comportamento, mas agora, com 26 anos de experiência e diversos saberes construídos, ela compreende as dificuldades enfrentadas pelas crianças e a necessidade de perceber suas demandas:

Eu tenho esse ano [...] uma turma com bastante [...] problemas de comportamento, [...] tá [sic] sendo muito desafiadora pra mim, [...] bastante problema disciplinar, comportamental, muito, assim, falta de limites, né? De educação que deveria partir da família e que vem tudo pra [sic] nós, pra [sic] que a gente possa dar conta de toda essa parte da aprendizagem e mais da parte da educação.

Mesmo evidenciando em sua fala a queixa pelo descumprimento das famílias em relação a seu papel na educação das crianças, Júlia confessa esforçar-se para

suprir as necessidades apresentadas pela turma, como forma de criar vínculo e fortalecer a relação:

Eu tento dar pra [sic] eles aquilo que eu percebo que eles não tão [sic] tendo em casa, sabe? Então, desde sentar na frente de um aluno, olhar no olho dele, dizer pra ele: “tu é importante, a profe [sic] acredita em ti!”. [...] eu saio bem cansada, eu saio desgastada, mas eu sei que neste momento que eu tiver [sic] dizendo isso pra ele, é uma palavra que ele vai tá [sic] ouvindo que talvez ele não tenha ouvido de ninguém da família dele. (informação verbal).

A queixa das professoras a respeito da ausência das famílias na educação das crianças é abordada por Stecanela (2018a, p. 932, grifo da autora), quando destaca que, para as professoras,

[...] as más atitudes dos alunos na escola são atribuídas a uma família ausente na educação dos filhos, reforçando a representação de que a *família educa* e a *escola ensina*. A primeira – a *família educa* – é entendida como as boas maneiras e o respeito às condutas sociais, e a segunda – a *escola ensina* – é relacionada ao estrito papel da escola na transmissão do legado cultural da humanidade.

Na narrativa de Júlia, fica evidente sua consciência a respeito da necessidade de estabelecer relação entre o que é vivenciado em casa e o que é aprendido na escola. Porém, a professora reforça que, mesmo queixando-se do abandono familiar, não deixa de garantir que as crianças recebam o amor e a atenção necessários à aprendizagem, rompendo com a clássica concepção “família educa e escola ensina”. O desafio da “turma difícil” é superado cotidianamente por Júlia, por meio do olhar sensível que a permite escutar e acolher os educandos, premissas da prática pedagógica dialógica defendida por Freire (2015a).

Além desses relatos, mais quatro professoras citaram a “turma difícil” como uma de suas experiências mais desafiadoras, responsáveis por baixos graus de satisfação docente. Em alguns dos relatos, as mudanças de escola vincularam-se a esse aspecto, já que, ao chegarem em uma nova instituição de ensino, perceberam realidades das escolas e das comunidades diferentes daquelas a que estavam habituadas até então.

6.1.3 As mudanças de escola: começos e recomeços

O vínculo construído na escola, com os colegas de trabalho, com os educandos ou com a filosofia adotada pela instituição é, para algumas professoras, ponto fundamental para garantia de satisfação na docência. Em seu relato, a professora Fernanda descreve os aspectos que a fizeram pedir remoção da primeira escola em que atuou na rede estadual:

[...] eu entrei numa escola, era pertinho da minha casa, mas [...] eu vi coisas que não batiam com a minha ética, digamos assim. Nunca fui de gritar com o aluno, sempre “por favor”, “obrigado”, “com licença”. Serve de exemplo, né? E isso é supererrado dentro de uma sala de aula [refere-se aos gritos]. Então eu via esse tipo de coisa: gritos, abusos e tal. Era perto da minha casa, mas eu não... não tava [sic] feliz ali. E daí eu [...] fui pra [sic] outra escola, e... Nossa, foi maravilhoso! (informação verbal).

A docente relata que a visão de educação defendida por ela não estava de acordo com o que era visto na escola, ferindo sua ética profissional. Para esse período, Fernanda assinalou uma satisfação de 0% com a profissão, nível que foi alterado no ano seguinte, subindo para 60%, quando conseguiu trocar de escola. Ela sinalizou que o bom tratamento aos educandos é uma forma de ser exemplo. A *ética do exemplo*, saber docente abordado anteriormente, é evidenciada na fala de Fernanda, que se coloca como exemplo de posicionamento ético aos educandos, fortalecendo, como salienta Rios (2010), o desenvolvimento da moral: para que os docentes sejam tratados com respeito, é necessário que com respeito tratem os estudantes.

A professora Rafaela também relatou uma mudança positiva em seu nível de satisfação profissional ao trocar de escola. Na nova instituição, percebeu aproximação entre o que acredita ser o objetivo da educação e as práticas defendidas pela escola:

[...] pedi remoção, que é uma escola que eu amo muito, que é a escola que eu tô [sic] até hoje [...], foi o momento que eu mais me encontrei enquanto profissional. Claro, tá [sic] bem longe de ser a escola ideal, como a gente sabe que é difícil alcançar, mas tá muito mais próximo daquilo que eu realmente acredito que seja o objetivo da educação. Frente [...] a todas as experiências que eu tive, é o que eu vivi de mais próximo com aquilo que eu acredito. (informação verbal).

Por isso, o grau de satisfação atribuído por Rafaela para esse período de mudança de instituição foi de 90%, dando um salto significativo, corroborando a

premissa evidenciada na fala da educadora, que se mostrou satisfeita profissionalmente por encontrar uma escola que atendesse a suas demandas profissionais. Da mesma forma, Rejane atribuiu os altos de seu Mapa às diversas trocas de escola que fez durante sua trajetória como docente do município. Ela relata uma dessas trocas, destacando a importância de mudar a instituição a fim de facilitar seu deslocamento entre a escola da rede municipal e a da rede estadual, visto que o vínculo com a instituição estadual, na qual atuava com a EJA, era forte e ela pretendia manter:

E tu observou que eu troquei de escola e o meu grau [de satisfação] subiu? [...] Porque aqui, em 2010, quando eu estava lá no L., eu tinha também uma nomeação do estado e eu trabalhava na EJA de noite. Então pra [sic] mim, sair de lá e voltar, e chegar na escola do estado cansada pra [sic] trabalhar com EJA, era um... suplicio, era bem difícil, tive que trocar de escola. (informação verbal).

Ainda sobre a importância do vínculo com a instituição de ensino, a professora Marina relata com entusiasmo a possibilidade de retornar à escola em que estudou, agora como professora: “[...] eu voltei pra [sic] escola onde eu estudei meu fundamental inteiro, era perto da minha casa, era a escola que eu queria dar aula... Então eu tava [sic] bem empolgada” (informação verbal). Porém, as mudanças ocorridas na escola desde seu tempo como estudante, bem como sua mudança de perspectiva, por agora exercer um papel diferente, causaram-lhe frustração: “[...] quando eu cheguei na escola eu vi uma escola malcuidada, uma escola um pouco desorganizada, e isso meio que me freou um pouco...” (informação verbal). O relato da docente demonstra que nem sempre a expectativa das professoras é suprida com a troca de escola, diferentemente do que ocorreu com Fernanda, Rafaela e Rejane.

A professora Júlia, assim como Marina, não teve uma boa experiência com a troca de escola. Ao contrário das demais, Marina não pediu remoção, precisou sair da escola pois “sobrou”⁴⁴ na instituição e não se adaptou aos interesses da equipe gestora, em 1993:

[...] eu tive que sair da escola que eu gostava tanto, e eu peguei uma equipe diretiva péssima, que teve, assim, uma influência muito negativa na minha vida, e isso me abalou muito, moralmente, psicologicamente. Eu tive que ficar até afastada em licença prêmio, porque eu até entrei em síndrome do pânico

⁴⁴ Termo utilizado pelas professoras entrevistadas quando se referem à falta de vaga na escola, neste caso, conforme a legislação municipal, a professora com menos tempo de serviço é deslocada para outra escola, de acordo com as vagas disponíveis.

[...]. Então, foi um baque muito grande, aqui eu atribuo totalmente a minha vida profissional. (informação verbal).

Os problemas enfrentados pela professora Júlia, em relação à visão da gestão da instituição para a qual foi designada, desencadearam doenças psicológicas que a afastaram temporariamente da profissão. Esse afastamento refletiu em sua vida pessoal, justamente por estar relacionado a sua saúde psicológica. Para os anos de 2014 e 2015, período em que o fato narrado teve maior influência na trajetória da docente, Júlia atribuiu um grau de satisfação de 20% no âmbito profissional e de, respectivamente, 20 e 10% no que diz respeito aos percursos familiares. Sua satisfação com a docência já vinha abalada desde 2011, mas a queda brusca nos percursos de vida, de 90% para 20%, demonstra o quanto Júlia sentiu-se infeliz e incomodada com a situação vivida no trabalho.

Joana também relatou um fato de descontentamento com a nova gestão da escola em que atuava. Depois de dois mandatos como vice-diretora, a professora precisou lidar com a ruptura de uma nova gestão. Optou por trocar de escola em um dos turnos, mas permaneceu no outro, ainda que um pouco descontente:

A direção nova que assumiu ela era o oposto daquilo que nós acreditávamos [...]. E injustiça pra [sic] mim é uma coisa que me incomoda demais. Mas aí eu fui também internalizando que sim, eu teria que fazer a minha parte, o meu melhor como profe [sic], mas que aquilo não era a minha gestão. (informação verbal).

Lidar com as trocas, de escola ou de gestão escolar, por vezes, causa angústia e frustração. A professora Rejane, quando narra algumas rupturas ocorridas no cotidiano escolar, remete-se à necessidade de compreensão dos professores. Ela destaca que as decisões tomadas pela gestão não são fáceis e, algumas vezes, acabam causando descontentamento no grupo de professores. Como estratégia para lidar com essas situações, Rejane acredita na importância de o professor fazer-se presente em todas as funções e espaços da escola: gestão, coordenação e sala de aula, como forma de perceber os desafios apresentados em cada instância de atuação:

[...] o professor, ele tem que transitar em todos os espaços da escola, porque se tu te engessar [sic] em uma sala de aula porque tu tem os teus medos, tu nunca vai saber quais são as decisões e por que aquelas decisões são tomadas, de funcionamento da escola. [...] Os professores deviam passar em todos os setores da escola pra conhecer o funcionamento, pra conhecer no

fundo que a sala de aula é [...] muito importante, mas que pra ele tá [sic] lá na sala de aula tem todo um funcionamento que tem que existir pra que aquilo seja possível... (informação verbal).

Cabe destacar, porém, que apesar dos relatos da professora Joana, quando destaca a gestão escolar alheia aos interesses dos docentes, e da professora Rejane, quando aborda as decisões tomadas que causam descontentamento, a gestão da escola precisa ser democrática, conforme assegura o artigo 206 da Constituição Federal de 1988⁴⁵.

A gestão democrática, consoante Paro (2001), prevê participação efetiva dos professores e da comunidade escolar nas decisões tomadas pela instituição. O desafio que se coloca é que, ainda hoje, a figura do diretor ou da diretora é vista como autoridade máxima – tal como a figura docente dentro da sala de aula –, e, dessa forma, as decisões mais importantes são tomadas pela pessoa ocupante do cargo, ou pela equipe diretiva, sem que professoras, educandos e comunidade escolar sejam escutados.

Ainda que as escolas públicas de Caxias do Sul realizem eleições diretas para as equipes diretivas – um dos pilares da gestão democrática –, a escola é reprodutora de uma cultura, enraizada na sociedade, que legitima a democracia representativa, restringindo muito a possibilidade de participação após a eleição. Diferentemente do que prevê Paro (2001), o que ocorre em parte das escolas é uma “falsa participação”, ou uma participação reduzida, de um número pequeno de representantes da comunidade, em apenas algumas das decisões tomadas. O autor afirma que discutir a participação efetiva da comunidade na escola é esbarrar em uma grande utopia:

Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já está cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... (PARO, 2001, p. 10).

Portanto, como reprodutora que é, a escola democrática “imita” a sociedade democrática, uma falsa concepção política que compreende por democracia o direito ao voto, ignorando as demais esferas de participação. A utopia ocorre na diferença

⁴⁵ O artigo discorre a respeito dos princípios do ensino no país. O artigo na íntegra pode ser acessado na Constituição Federal de 1988, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

entre o desejo e a necessidade de uma gestão efetivamente participativa, que escute e dialogue com professoras, educandos e comunidade, e a realidade que se apresenta: uma gestão representativa, por vezes alheia aos desejos dos atores que compõem a escola.

Frente aos desafios aqui abordados, a respeito da realidade vivenciada nas escolas após a nomeação, das turmas rotuladas como difíceis pelas professoras e das mudanças de escola ou rupturas na gestão escolar, é possível destacar a existência de reflexos dos acontecimentos escolares nas vidas pessoais das professoras, percebidos nos relatos apresentados e também nas marcações realizadas nos Mapas Emic-Rítmicos. A frustração com a realidade que se apresenta no início da carreira, juntamente com as dificuldades referentes à (in)disciplina dos educandos e às rupturas no cotidiano da escola trazem consigo, inclusive, problemas de saúde psicológica em certos momentos.

6.2 “MÁQUINA DE DAR AULA”: DO EXCESSO DE TRABALHO À SÍNDROME DO PÂNICO

No que diz respeito à saúde física e psicológica das profissionais docentes, oito delas narraram momentos de suas trajetórias em que precisaram enfrentar alguma questão séria. Elas comentam pontos como o excesso de trabalho, os problemas psicológicos desencadeados pelos desafios enfrentados na docência e a necessidade de, ao entrar em sala de aula, abandonar suas dores, físicas e emocionais, a fim de garantir um bom desempenho.

Sete entrevistadas destacaram que tiveram sua saúde psicológica em alguma medida afetada por fatos vivenciados na escola: desde a carga excessiva de trabalho até problemas pontuais, que, em alguns casos, causaram doenças psicológicas. Esses fatos foram responsáveis por marcações, em sua maioria, abaixo dos 60% de satisfação para os percursos docentes e abaixo dos 50% para os percursos de vida, nos Mapas Emic-Rítmicos dessas professoras.

A respeito do excesso de trabalho, Joana conta o quanto isso a impede de descansar, causando angústia, preocupação e afetando seu sono:

Quando eu tava [sic] com excesso de trabalho, [...] eu acordava no meio da noite e começava: [...] “eu tenho que fazer isso, eu tenho que fazer aquilo, eu tenho que...” E eu não conseguia mais dormir. Aí eu comecei a levar um

caderno pro [sic] quarto; quando eu acordo, porque eu não conseguia mais dormir porque eu tinha medo de esquecer no outro dia, [...] eu anoto. [...] Daí eu sei que, depois que eu anotei, [...] eu posso dormir, porque eu não vou esquecer, eu deixei anotado. Isso de tanto que eu trago pra [sic] dentro da minha vida o que acontece lá [refere-se à escola]. (informação verbal).

A professora buscou estratégias para contornar esse problema, e a solução encontrada, de anotar lembretes durante a noite, auxiliou-a a lidar com a angústia e a insônia. Seu relato evidencia uma nítida influência das questões profissionais sobre a vida pessoal, visto que sua saúde mental passa a ser afetada pela carga de trabalho. O mesmo ocorre com Marina, que afirma: “o que me afeta um pouco mais é a questão do trabalho que eu levo pra casa” (informação verbal), e fez parte também da experiência de Rafaela, nos primeiros anos como professora, em que se sentia sufocada com a quantidade de trabalho: “[...] eu tinha a sensação que eu não vivia, que eu era uma máquina de dar aula” (informação verbal). Esses relatos enfatizam, além do entrelaçamento entre vida pessoal e profissional, a coisificação do trabalho docente, acompanhado da sobrecarga e da burocracia. Stecanela (2018a, p. 88,) afirma que, de acordo com o pensamento freireano, “entre os significados associados ao substantivo feminino ‘coisificação’, está a redução de alguém à condição de objeto”. Ainda que Freire (2015a) utilize o termo para problematizar a relação entre opressor e oprimido, é possível relacioná-lo à fala da professora Rafaela, que se percebia resumida a uma “máquina de dar aula”, tendo sua humanidade ignorada pelo sistema burocrático das instituições de ensino.

Olga, assim como Joana, relatou noites mal dormidas por conta dos desafios enfrentados na docência:

Já aconteceu isso muitas vezes, de problemas na escola, que fica aquela situação latente e que tu acorda de madrugada e [pensa] “o que que eu vou fazer?”, acaba, assim, tirando teu sono às vezes, acordar lá 3, 4 da madrugada, com aquela coisa batendo na tua cabeça, né? (informação verbal).

As situações de trabalho excessivo ou de muitos problemas em sala de aula podem afetar seriamente a saúde das professoras. No momento da entrevista, metade delas encontravam-se em regime de 40 horas semanais de trabalho; a outra metade, de 20 horas. Três docentes afirmaram ter trabalhado, em anos anteriores, em dois turnos. Apesar disso, as queixas por excesso de obrigações e por necessidade de

planejar aulas ou corrigir atividades fora do horário de trabalho foram recorrentes nos dois grupos. De acordo com Santos e Marques (2013, p. 841),

Sabe-se que a rotina dos professores envolve várias atividades realizadas fora da escola, por exemplo, a preparação de aulas, as correções de trabalhos e outras atividades, que aumentam a jornada de trabalho e o sobrecarregam tornando a atividade docente ainda mais intensa.

A Lei nº 11.738/08⁴⁶ garante aos professores e professoras um terço da carga horária de trabalho para planejamento e realização de atividades extraclasse no espaço escolar. As escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul cumprem a legislação, fornecendo cinco períodos semanais de “hora-atividade” aos docentes. A rede estadual, por sua vez, não assegura a carga horária de planejamento às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo com que estas necessitem realizar os planejamentos e avaliações em momentos fora do horário oficial de trabalho. De qualquer forma, nas duas redes, o excesso de atividades a serem realizadas em casa é apontado pelas professoras entrevistadas.

Júlia também afirma ter vivido momentos de angústia noturna e ansiedade, principalmente no início da carreira. Porém, com auxílio de uma colega mais experiente, conseguiu desenvolver a compreensão e a aceitação em relação aos limites que a docência impõe: conseguir sensibilizar-se com a situação vivida pelas crianças, mas compreender que, para que seu papel como professora seja cumprido de forma humanizadora e ética, é preciso, em algumas situações, o afastamento entre as experiências vivenciadas na escola e na vida pessoal, garantindo sua saúde mental e, com isso, a possibilidade de seguir trabalhando de forma eficiente:

Nos primeiros anos da minha vida profissional, [...] eu me pegava de madrugada acordando, pensando nos alunos. E foi uma diretora, [...] que um dia nós conversando, e eu contando pra ela dessa minha angústia, ela me disse assim [...]: “a gente não pode fazer o que não é do nosso alcance pros [sic] nossos alunos, a gente tem que dar o nosso melhor nas quatro horas que eles estão com nós, mas além das quatro horas nós não temos condições, nós não podemos, nós nem devemos interferir porque eles têm todo um contexto que envolve, ao redor disso”, aí eu comecei a pensar mais assim, pra [sic] me preservar também, porque eu não posso adoecer pensando neles, [...] e eu comecei a fazer esse exercício, não foi, assim, um ano, nem meses, foram vários anos que eu fui fazendo esse exercício... (informação verbal).

⁴⁶ Trata do piso salarial dos professores. No Art. 2º § 4º discorre a respeito da jornada de trabalho designada à interação com os educandos, que não pode ser superior a dois terços. O texto na íntegra pode ser acessado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.

Para Júlia, o exercício contínuo de distanciamento ajudou-a a afastar a insônia e as angústias noturnas, porém outras situações, que serão abordadas a seguir, foram desencadeadoras de problemas de saúde mais graves, não só a Júlia, mas também à professora Joana. Conforme Santos e Marques (2013), em casos mais extremos, os desafios vividos na docência podem ocasionar depressão, ansiedade, esgotamento mental, síndrome de Burnout e transtorno de pânico (ansiedade paroxística episódica). Essas doenças são decorrentes, de acordo com Rocha e Fernandes (2008, p. 27), de alguns elementos que caracterizam o trabalho como estressante, a saber:

[...] trabalho repetitivo, intensa concentração em uma mesma tarefa por um longo período, volume excessivo de trabalho, ritmo acelerado, interrupção das tarefas antes de serem concluídas, tempo insuficiente para realização das tarefas, falta de interesse dos colegas de trabalho, exposição a hostilidades, conflitos com os colegas de trabalho e inexistência de processo democrático.

Júlia e Joana afirmaram ter sofrido de síndrome do pânico⁴⁷ em decorrência de alguma situação vivenciada no trabalho. Para Júlia, o fato que serviu como gatilho foi a troca de escola⁴⁸ – a professora inclusive precisou afastar-se das atividades profissionais por um período, para fazer tratamento, em 2014. Desde o ocorrido, ela faz uso contínuo de medicamento antidepressivo, prescrito por médico psiquiatra. Joana, por sua vez, não relatou o fato que desencadeou a doença e, quando questionada sobre, preferiu não comentar os detalhes, porém afirmou diversas vezes, durante sua narrativa, que o problema foi vivenciado na escola:

E em 2010, eu fiquei doente. Aconteceu uma situação, na escola, que serviu de gatilho pra [sic] isso, [...] eu tive uma decepção muito grande dentro da escola, e isso me gerou, assim, eu acho que foi vindo o reflexo de tudo que eu já tava [sic] carregando. Da responsabilidade... eu sou uma pessoa que, [...] se eu assumo um compromisso, então eu tenho que tá [sic] lá, [...] eu me doe 100%, e aí a minha pressão começou a se elevar demais e eu fiz uma bateria de exames, e o médico não achava o porquê, eu comecei a [...] ter síndrome do pânico, porque eu tinha medo de sair e passar mal [...]. Então eu acabei ficando bem doente naquele ano, que foi, assim, um ano inteiro de médico, de exames... Depois as coisas foram voltando ao normal. Em 2013 pra [sic] 14, 15, aqui, eu saí da direção da escola [...], e eu vou te dizer, assim, que eu saí da direção da escola com muita coisa dentro de mim, muito

⁴⁷ A ansiedade paroxística episódica é comumente referida como “síndrome do pânico”.

⁴⁸ O fato é apresentado no item 6.1.3, quando discorro sobre a dificuldade enfrentada por Júlia na troca de escola.

pesado, eu saí, assim, muito mal, mas muito mal mesmo... Como é que ela [refere-se à colega de gestão] dizia sempre? Que a gente saiu sequelada. [...] Quando eu saí da direção eu tava [sic] morta. Morta, sugada de todas as maneiras. (informação verbal).

O relato de Joana é forte e evidencia o sofrimento vivido no período em que ocupou o cargo de vice-diretora, tendo de lidar com os problemas da gestão da escola e, por vezes, com os conflitos trazidos pelos docentes à direção. A professora iniciou acompanhamento psicológico e psiquiátrico, com os quais segue até o momento, e, assim como Júlia, também faz uso de medicamentos. Porém, mesmo com todos os desafios vividos, a docente relembra o aprendizado que a experiência lhe proporcionou: “[...] foi uma experiência única, tu vê [sic] a escola de forma diferente, de outra visão” (informação verbal).

A professora Rafaela também comentou, durante a entrevista, a necessidade de buscar tratamento psiquiátrico, fazendo uso de medicamentos, após o início do ano letivo de 2018, quando vivenciou situações desafiadoras – uma turma com dificuldades de aprendizagem e uma situação familiar, envolvendo seu sobrinho⁴⁹:

[...] eu fiquei extremamente mal, eu não tinha a menor vontade de ir pra [sic] escola, era cansativo, era um esgotamento físico e mental intenso, eu tive que procurar uma psicóloga, uma psiquiatra, tive que fazer uso de medicamento, inclusive faço até agora, mas foi desafiador e eu aprendi muito com isso. (informação verbal).

Tatiana e Fernanda também comentaram algumas angústias vividas na docência. Para a primeira, o acompanhamento psicológico tem sido uma boa forma de lidar com os problemas, ajudando-a a separar trabalho e vida pessoal: “[...] na escola pública a gente tem que lidar com uma realidade que às vezes não é muito fácil. O acompanhamento psicológico tem me ajudado bastante pra [sic] saber separar o que é meu da escola, o que é meu pessoal [...]” (informação verbal). A segunda não relata um caso específico, mas problematiza as questões relacionadas à saúde mental das professoras, relacionando-as aos conflitos vivenciados no cotidiano escolar, como, por exemplo, os contrastes muitas vezes encontrados entre teoria e prática:

Na questão docente, que é extremamente, como é que eu vou dizer? Prejudicial à saúde mental e emocional, tudo. Tu tá [sic] num lugar que, por exemplo: bah... tu estudou coisas que trabalham o ser humano, que respeita

⁴⁹ O relato de Rafaela sobre a “turma difícil” é apresentado o item 6.1.2 dessa dissertação, já o fato ocorrido com seu sobrinho tem destaque no item 7.2.2.

[sic] o ser humano. Tu vai pra [sic] um lugar que vai totalmente contra os teus princípios e isso aí te detona.

As questões de saúde psicológica e física das professoras são, de fato, extremamente marcantes em suas trajetórias profissionais, movimentando seus fazeres e, por vezes, até mesmo afastando-as da profissão.

Três das dez professoras escutadas relataram ter vivido problemas de saúde física que ocasionaram dificuldades no trabalho em sala de aula. De acordo com Santos e Marques (2013, p. 838), “a condição de saúde é um aspecto fundamental para a qualidade de vida, bem como para a capacidade de trabalho das pessoas”, exercendo, portanto, forte influência sobre a docência. Essas questões também demandam uma nova dinâmica de organização por parte das professoras, que precisam conciliar o cuidado com a saúde e a vida profissional.

O relato de Rafaela vem acompanhado de queixa e também de uma interessante constatação: a professora reflete sobre a necessidade de “esquecer” as dores ao adentrar a sala de aula, devido ao caráter humano da profissão docente:

[...] nosso trabalho é muito humano, né? Se tu tá [sic] com uma dor de barriga, de cabeça, e tu senta em frente ao computador, tu pode tomar o teu chá, enfim, tu pode trabalhar em uma situação mais confortável, mas dentro de uma sala de aula tu tem que estar sempre bem. [...] Eu sempre tive muito problema de amigdalite [...] e eu sempre dizia, assim, quando eu tava [sic] sem voz, que se eu tivesse [sic] trabalhando em qualquer outro lugar não faria diferença eu estar com dor de garganta ou não, eu ia continuar sentindo a dor mas eu ia conseguir desempenhar o meu trabalho, e eu não conseguia dar aula assim, eu tive que entrar em atestado várias vezes porque a minha voz é o meu instrumento de trabalho. Então, eu acho que na vida do professor, falando da minha experiência, acho que tudo interfere. (informação verbal).

A necessidade de estar constantemente disponível aos educandos, de manter-se ativa, atenta e falante durante as aulas representa, para Rafaela, uma impossibilidade de mostrar-se vulnerável nas situações de mal-estar.

A professora Olga também relatou um fato relacionado a sua saúde que ocasionou uma pequena baixa no que diz respeito à satisfação marcada no Mapa Emic-Rítmico: “[...] em 98 eu tive um problema de saúde meu, eu tive que fazer uma cauterização, então baixou [sic] um pouquinho...” (informação verbal). Apesar da pequena baixa de satisfação em relação à vida pessoal, Olga não percebeu grande interferência em sua vida profissional; já Rejane, que passou por uma internação decorrente de um problema renal, precisou afastar-se por um tempo da profissão:

Em 2010, quando eu fiz a cirurgia de rins, eu fiquei baixada quase um mês no hospital, e as inscrições do concurso, uma das primeiras que aconteceu via internet, encerraram exatamente no dia que eu tive alta e vim pra casa. [...] Me inscrevi, fui, não estudei porque eu tava [sic] ainda fazendo Pedagogia, [...] vou fazer por fazer, porque eu já trabalho [...] 40 horas, gosto [...] das escolas em que eu estou, e aí eu fiz aquele concurso descrente, sabe? [...] Não demorou muito, em 2012 eu já fui chamada. (informação verbal).

Nesse período, a professora trabalhava 20 horas semanais na rede estadual e outras 20 na rede municipal de ensino, e, enquanto tratava o problema de saúde, o marido incentivou-a a inscrever-se em um novo concurso da rede municipal. Ao longo de sua narrativa, Rejane demonstra que a escolha de se exonerar do estado não foi fácil na época, pois estava feliz com seu trabalho, mas a questão financeira acabou sendo decisiva. Em outro momento da entrevista, enquanto retomava suas marcações no Mapa, a docente destacou: “Hoje eu ainda digo: que bom que eu tive aquela tristeza, não sou funcionária do estado, porque se existe desvalorização do profissional esses profissionais são do estado. Mas na época foi bem, bem difícil, por todo o vínculo...” (informação verbal). De certa forma, mesmo que indiretamente, o problema renal interferiu em seus percursos profissionais, já que, devido a ele, acabou prestando o segundo concurso e abandonando a rede estadual.

A saúde física e, especialmente, a psicológica das professoras mostrou-se fator de forte influência sobre seus modos de exercer a docência. Os afastamentos da profissão, as crises de esgotamento mental e a grande sobrecarga de trabalho são aspectos citados pelas entrevistadas como bastante presentes em seu cotidiano, responsáveis por períodos de altos e baixos em seus ritmos de vida e em seus ritmos da docência. Outro elemento presente nas narrativas das professoras, que se relaciona às angústias presentes em suas carreiras, diz respeito ao modo como as políticas públicas, especialmente as educacionais, são concebidas e vividas nas escolas em que atuaram e atuam.

6.3 “AS GENTES QUE DÃO PALPITES SEM SABER”: TENSIONAMENTOS ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AÇÃO

As professoras relataram, durante as entrevistas, fatos relacionados a sua carreira que, direta ou indiretamente, vinculam-se às políticas públicas educacionais. Os tensionamentos entre o que é concebido pela legislação e o que é vivido na prática

das instituições de ensino ficaram em evidência nos discursos das docentes, mostrando contradições entre o que se espera, na concepção das políticas, e o que é possível realizar, de acordo com as singularidades de cada realidade educacional.

As políticas públicas têm importante papel na educação: são – ou deveriam ser – referência para as práticas e intervenções realizadas nas escolas. Acontece que, conforme Rocha e Pereira (2019, p. 205), “[...] as respostas à política curricular serão sempre mediadas pelos atores da prática, considerando suas culturas, condições de trabalho, historicidade, interesses etc.”, ou seja, mesmo que as políticas sejam nacionais, como a BNCC, por exemplo, a forma como elas são vividas nas escolas possui particularidades e depende dos atores que a colocam em prática: gestão escolar, docentes e educandos. Em suas narrativas, cinco das dez professoras entrevistadas destacaram aspectos relacionados às políticas públicas que afetam seu cotidiano escolar.

Algumas políticas foram determinantes nas marcações das entrevistadas em seus Mapas, justamente por estabelecerem normativas importantes às experiências profissionais das docentes. É o caso de Júlia, que, durante seus primeiros anos de atuação no município, por ter realizado um concurso específico para atuação na zona rural⁵⁰, trabalhou em escolas multisseriadas⁵¹:

Sempre atendendo duas turmas juntas, [...] além de tudo a gente fazia [...] atendimento aos pais, a merenda escolar, a limpeza da escola, atendimento a vendedores de livro. [...] Neste ano também foi implantado os Conselhos Escolares e CPMs⁵² nas escolas e nós éramos eu e mais uma outra profe [sic] só, uma de manhã e uma de tarde, e nós tínhamos que dar conta disso também [...]. (informação verbal).

Na narrativa de Júlia, fica expressa a aplicação da política vigente, relacionada às escolas de zona rural, que passam por adequações curriculares, de espaço e contingente profissional, evidenciando também as dificuldades enfrentadas

⁵⁰ Citado pela professora como “concurso pra trabalhar em escola do interior”.

⁵¹ O artigo 28 da LDB aborda a oferta de educação básica para a população rural, tratando da adequação de currículo para atender às demandas da população do campo, porém não versa sobre as classes multisseriadas. Veja mais em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

⁵² Refere-se ao Círculo de Pais e Mestres (COM), também conhecido como Associação de Pais e Mestres (APM). Não há uma legislação específica que assegure o funcionamento dessas associações nas escolas, mas elas são um desdobramento da gestão democrática, pois garantem a participação da comunidade escolar nas decisões da escola. A gestão democrática está evidenciada na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), que pode ser acessado em: <<http://pne.mec.gov.br/#onepage>>.

pelas professoras na aplicação da política: duas docentes, uma em cada turno, precisavam atender a todas as demandas da escola.

Fernanda, durante sua fala, fez uma crítica à má gestão de recursos por parte algumas instituições, ao afirmar que:

Então, às vezes, a gente fica pensando: será que é só questão do dinheiro mesmo, esperar o governo mandar? Claro, a gente precisa, mas numa escola tinha recursos e não era feito nada, na outra escola não tinha recursos e as coisas aconteciam... (informação verbal).

Essa colocação incita a uma reflexão sobre as prioridades estabelecidas nas escolas e a forma como essas demandas são trabalhadas: se a gestão democrática é princípio garantido em lei, por que nem sempre os docentes, os educandos e a comunidade participam das decisões? A gestão dos recursos financeiros é tarefa da direção escolar, mas precisa acontecer por meio do debate com a comunidade, garantindo participação e transparência, a fim de definir prioridades e gerir, da melhor forma possível, os recursos disponíveis, respeitando os princípios da gestão democrática. (PARO, 2001).

Outro aspecto evidenciado na narrativa da professora Olga, que se relaciona com as políticas públicas vigentes, diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. Esse é um ponto extremamente delicado, visto que interfere significativamente no cotidiano das instituições escolares e que demanda muito empenho de pesquisa, sendo impossível contemplar todos os debates que vêm sendo realizados nos últimos anos em poucos parágrafos. Por isso, evidencio a narrativa de Olga e teço algumas reflexões sobre o assunto⁵³:

Numa sala de aula assim, com muita variedade, tu tem que atender a tantas demandas. [...] Os monitores, que entram na sala de aula com a gente, eles acabam interferindo a todo momento, porque é um entra e sai, é vindo falar com a gente, é difícil conciliar tudo isso... Eu acredito, sim, que as crianças têm que passar por isso, têm que estar inclusas numa sala de aula, mas eu vejo também que não é “socar” uma criança com deficiência numa sala de aula uma manhã inteira, [...] teria que ter momentos de inclusão, sim, [...] mas não é dessa forma, [...] colocar lá e ficar na sala de aula, sabe? [...] A questão da inclusão [...] tem que ser repensada, [...] eu sou a favor da inclusão, [...] eu tenho meu marido que é cego, né? Mas não desse jeito... (informação verbal).

⁵³ Saliento que a temática demandaria um estudo individualizado, quem sabe para pesquisas futuras, por isso não aprofundo o estudo nesta questão. De qualquer forma, optei por apresentar a narrativa e discutir alguns aspectos relevantes, a fim de não silenciar a demanda da professora Olga.

O olhar crítico da professora Olga frente à legislação da Educação Especial⁵⁴, especialmente à forma como é aplicada nas escolas, revela sua sensibilidade sobre a temática, o que se deve principalmente à experiência de vida com seu marido, na medida em que a docente se posiciona favorável à inclusão das crianças com deficiência nas escolas, mas critica a forma como essa inclusão tem ocorrido, a partir das experiências que vivenciou como professora. A queixa de Olga está relacionada especialmente à carga excessiva de trabalho depositada sobre as docentes, que precisam, muitas vezes, atender às demandas das crianças com deficiência, de seus monitores – quando têm – e dos demais educandos presentes na sala de aula, que possuem suas próprias individualidades. Olga também se mostra preocupada com a aprendizagem dos educandos com deficiência, que por vezes são apenas *integrados* à escola e não de fato *incluídos*, como prevê a legislação e defendem diversos estudiosos. Sanches e Teodoro (2006), por exemplo, afirmam que a perspectiva da escola inclusiva prevê uma escola justa para todos os educandos com necessidades educativas, fundada em processos democráticos, de humanização e de não exclusão.

A professora Olga também falou sobre um problema enfrentado no início de sua carreira, que, conforme seu relato, foi diminuindo ao longo dos anos:

Um dos grandes marcos foi lá no início da minha vida profissional, que a gente chegava, assim, sempre na sala de aula e a gente tinha grandes problemas com fome. Eu lembro, quando a gente ia pros [sic] cursos, o que era colocado nos cursos é a questão de que as crianças não aprendiam porque as crianças tinham muita fome, que as crianças não aprendiam porque elas sentiam muito frio, e eu percebi, assim, que ao longo desses anos todos tudo isso foi sumindo, sabe? De repente, a gente não viu mais as crianças chegarem na sala de aula famintas, com muita fome, como era uma vez. Claro que acontece um caso, dois, [...] mas um grande marco da minha vida foi essa questão da fome das crianças, né? Do frio... (informação verbal).

As políticas públicas estão vinculadas à mudança narrada pela professora, visto que, nos últimos anos, alguns programas sociais passaram a fazer parte do dia a dia das famílias menos favorecidas economicamente, como o Bolsa Família⁵⁵ e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁵⁶. Este último, conforme Peixinho

⁵⁴ A Lei nº 9.394/1996, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode ser acessada em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>.

⁵⁵ A Lei nº 10.836/04 discorre a respeito da criação do Programa Bolsa Família e encontra-se disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Lei/L10.836.htm>.

⁵⁶ O PNAE foi criado em 1955, passando por diversas modificações ao longo dos anos. A Lei nº 11.947/09 passou a garantir o repasse de recursos para as instituições de ensino, atingindo toda a Educação Básica, visando uma alimentação saudável e nutritiva nas escolas. A Lei pode ser acessada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>.

(2013), sofreu inúmeras modificações ao longo dos anos e passou a ser um importante instrumento de ensino e de aprendizagem a respeito da questão nutricional nas escolas.

Cabe destacar que as políticas públicas são uma importante ferramenta de combate à fome, mas que nem sempre são suficientes para tal, muitas vezes não alcançando todos os necessitados. A realidade vivenciada pela educadora Olga representa uma parcela da sociedade que conseguiu obter melhorias de qualidade de vida ao longo dos anos, porém sabe-se que muitos educandos ainda adentram as escolas em busca de suplementação alimentar. De acordo com Belik e Chaim (2009, p. 596), o PNAE “[...] desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que garante um suprimento mínimo de alimentos às populações carentes”, mas ainda não está presente em todas as escolas públicas do Brasil, excluindo, portanto, uma parte da população pobre.

Joana, por sua vez, destacou em suas narrativas questões pontuais de aplicações das políticas educacionais nas escolas, mais especificamente, a diferença entre o *concebido* e o *vivido*⁵⁷ em termos de legislação. A professora relata sua indignação com a falta de sensibilidade – e talvez de conhecimento – de quem organiza e aprova as políticas voltadas à educação:

Às vezes eu fico um pouco chateada, pra [sic] não usar uma palavra pior, de muita gente dando pitaco na educação, [...] porque eu acho, assim, que é no dia a dia... [...] Tu pode entrar no computador agora e tu pode colocar lá “LDB”, e tu vai ter a LDB. Mas, assim, a forma como tu vai efetivar a LDB é no dia a dia da tua escola. (informação verbal).

Com essa fala, Joana reforça o que defendem Rocha e Pereira (2019): há diferença entre o que se espera das políticas públicas e o que realmente se consegue colocar em prática no cotidiano escolar. A professora segue suas reflexões sobre o assunto e complementa:

[...] o que puxa a gente pra [sic] baixo não é a sala de aula. Não é o estar lá. Porque o professor, quando tá [sic] lá, ele quer dar aula. Ele quer ensinar, ele quer fazer, é o que tá [sic] fora. São as coisas que acontecem fora, essa gente

⁵⁷ Conforme Stecanela (2016), o termo *concebido* refere-se às políticas públicas, à legislação vigente e à forma como é expressa nos documentos oficiais. *Vivido*, por sua vez, refere-se à forma como essas políticas são efetivadas nas (e pelas) instituições de ensino.

que fica dando palpite sem saber que acaba te desestimulando a fazer. (informação verbal).

As pessoas “que dão palpite sem saber” são, para Joana, motivo de desestímulo, e contribuem para sua insatisfação, na medida em que constroem e desconstroem políticas constantemente, de acordo com os interesses políticos de quem está no poder:

Mas essa questão de política... na verdade educação ela não é projeto de governo. Ela é projeto de partido que passa, né? Vem um, pensa de uma forma; vem outro, daí aquilo que tu tá [sic] começando a construir destrói. [...] Então ela não é uma proposta de governo. Qual é a proposta de governo que o nosso país tem pra [sic] educação? Ela é uma proposta de campanha política, passou, lá, os quatro anos, eu vou fazer minha campanha política baseada em meia dúzia de propostas pra [sic] educação. Depois que passa... O próprio professor aí do nosso estado, que recebe um salário mínimo, menos que um salário mínimo, que tem que dar aula em três escolas, quatro escolas, né? Então... é, não é a questão da sala de aula. (informação verbal).

As questões levantadas por Joana remetem à necessidade de se promover uma educação que faça pensar. A educação que promove o desenvolvimento do senso crítico, defendida por Freire (2015), é perigosa àqueles que desejam manter seus privilégios e interesses, pois oportuniza ao povo acesso à informação de qualidade e, conseqüentemente, fomenta a reflexão. Talvez seja por isso que, conforme o relato da professora, o Estado não invista em educação de forma satisfatória.

Joana segue sua narrativa enfatizando o desejo das professoras de querer bem os estudantes, abdicando de suas horas de planejamento, garantidas pela legislação, para atender àqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem:

[...] hoje uma profe [sic] me procurou de manhã na coordenação, ela me disse “eu quero dar progressão na minha hora de folga”, “mas como [...] é que eu vou te deixar [...] dar apoio na hora de folga?”, “Não, mas eu quero recuperar os meus alunos, então eu tô [sic] abrindo mão da minha folga”. Entende? Então é isso que acontece dentro da escola. [...] ela tá [sic] deixando de ter folga... folga não, planejamento, né? Ela tá [sic] deixando de ter a aula dela de planejamento pra [sic] atender aquele aluno, porque ela quer ver aquele aluno bem. (informação verbal).

O desejo de muitas professoras por uma escola que garanta a aprendizagem de todos movimenta-as em direção à reflexão e, em alguns casos, à contestação das políticas vigentes. Essa postura de questionamento frente ao que é concebido pelos

dispositivos legais evoca nas educadoras o saber docente relativo à *tomada de decisão*, que, conforme Freire (2017), impulsiona a luta pela valorização da profissão e pela garantia de direitos de educandos e educadores.

Demandas atuais, relacionadas às políticas públicas em discussão na época em que as professoras foram escutadas, foram evidenciadas nas narrativas de Olga e Tatiana. A professora Olga expõe sua preocupação quanto aos debates sobre diminuição de carga horária e sobre a possível retirada de disciplinas do âmbito das Ciências Humanas do currículo escolar, ou a possibilidade de torná-las optativas, afirmando que tanto uma quanto outra medida prejudica o desenvolvimento do senso crítico dos educandos:

fico [...] muito preocupada que agora tão [sic] tirando do currículo essas matérias tão importantes que é a história, a geografia. [...] A gente tem que conhecer o passado [...] pra [sic] conseguir projetar o futuro, né? E pensar de forma crítica... (informação verbal).

A fala da docente representa a preocupação de uma parcela dos professores, especialmente das áreas atingidas, que acreditam na necessidade do debate, da pluralidade de ideias, da cientificidade das discussões das ciências humanas, e do desenvolvimento da criticidade.

A professora Tatiana discorre sobre outra preocupação que, no momento da realização das entrevistas, fazia parte do cotidiano das docentes: a discussão sobre a reforma da previdência: “Vai chegar momentos que, ainda mais agora com essa questão da reforma previdenciária, [...] qualquer ser humano fica cansado de trabalhar, a gente se esgota um pouco [...]” (informação verbal). As narrativas de Olga e Tatiana denunciam um cenário preocupante, mas, ao mesmo tempo, evidenciam o saber docente da *criticidade*, revelado por Freire (2017), na medida em que as professoras conseguem refletir sobre a conjuntura que se apresenta, avaliar as situações e projetar possíveis consequências, tomando posições críticas frente ao exposto.

As políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação, são, portanto, responsáveis por altos e baixos na carreira docente. O descontentamento com essas políticas, ou mesmo a necessidade de colocá-las em prática, desperta nas docentes a criticidade e a reflexão, estimulando a *docência em movimento*.

As três categorias emergentes desenvolvidas ao longo deste capítulo – a) o sonho da nomeação; b) a saúde das professoras; e c) as políticas públicas – evidenciaram altos e baixos nos ritmos da docência das entrevistadas e, em alguns casos, trouxeram movimentos também aos *ritmos de vida*. Em relação à expectativa das professoras em seus primeiros anos de docência, na rede pública de ensino, é possível afirmar que os conflitos com as diferentes realidades encontradas nas escolas – ambientes sucateados, famílias ausentes das instituições escolares, escolas localizadas nas periferias da cidade –, além de questões específicas, como a distância entre a casa das professoras e a escola para a qual foram designadas, contribuíram para os altos e baixos presentes nos ritmos da docência das educadoras.

As mudanças de escola, os problemas enfrentados com as equipes diretivas das instituições e as vivências de indisciplina dos educandos afetaram a saúde das educadoras, influenciando também em sua vida pessoal. Nesses casos, a insatisfação com o trabalho – e, em outros casos, o alto grau de satisfação – repercutiu nos *ritmos de vida* de algumas professoras.

O excesso de trabalho foi apontado como um grande ponto de interseção entre vida profissional e vida pessoal. O trabalho levado para casa, ou os problemas da escola que permanecem latentes fora dela, em alguns momentos, causaram ansiedade, noites mal dormidas, e foram responsáveis pelo desencadeamento de síndrome psicológicas. Esses fatores, além de alterarem os *ritmos da docência* e os *ritmos de vida* das professoras, foram responsáveis por causar tensionamentos entre os diferentes papéis que precisam exercer em sua vida pessoal e profissional.

7 RITMOS DA DOCÊNCIA E RITMOS DE VIDA: A REBELDIA DE SER PROFESSORA

Neste capítulo, discorro a respeito das transformações na carreira e na vida pessoal das professoras escutadas, ao longo de seus anos como docentes. Os ritmos da docência e os *ritmos de vida* são revelados por meio dos altos e baixos presentes nos Mapas Emic-Rítmicos das educadoras e pelos fatos narrados nas entrevistas.

Ao tratar das práticas de intervenção pedagógica, bem como dos processos de formação vividos pelas professoras ao longo de suas carreiras docentes, os ritmos da docência mostram-se em evidência, mas, por vezes, podem ser evocados acontecimentos da vida pessoal das educadoras que influenciaram em suas carreiras. Ao abordar os conflitos vividos pelos diferentes papéis, exercidos pelas entrevistadas em sua vida pessoal e profissional, os *ritmos de vida e da docência* são entrelaçados. Para esta análise, busquei justamente esses pontos nas narrativas das professoras, buscando compreender como eles influenciam seus modos de ser mãe, mulher e professora.

7.1 DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO: O FAZER DOCENTE EM TRANSFORMAÇÃO

Apresento e discuto, nesta seção, os dados construídos, a partir dos Mapas e das narrativas das professoras escutadas, a respeito das rupturas e continuidades percebidas em suas práticas de intervenção pedagógica. Essas transformações são responsáveis por movimentar as práticas, evidenciando altos e baixos nos ritmos da docência das professoras. A relação estabelecida pelas professoras com seus processos formativos – iniciais e permanentes – também é abordada como aspecto responsável pelas transformações vivenciadas por elas.

É possível perceber processos de permanências e de rupturas nas práticas das profissionais escutadas, que evidenciam diferentes modos de intervir no processo de aprendizagem dos educandos. Para analisar as transformações narradas pelas docentes, tomo como referencial os estudos de Lemons (2015, p. 100), que afirma:

Define-se “culturas de intervenção pedagógica” como sendo as práticas de mediação docente, ancoradas ou não em referenciais teóricos ou normativas políticas, ativadas/vividas pelo professor com a intenção de intervir no

processo de aprendizagem e que perduram por um tempo razoavelmente estendido. Esses modos de intervir, que se cristalizam cotidianamente nos espaços formais de educação quando o professor está em exercício profissional, reservam intencionalidades que colaboram (ou não) para a eficácia do processo de aprendizagem, qualquer que seja sua orientação política ou pedagógica.

Essa reflexão lança luz sobre as mudanças e permanências na ação pedagógica das professoras escutadas, sobre o movimento ocorrido ao longo de suas carreiras docentes, que, por consequência, altera os ritmos da docência das educadoras e, algumas vezes, suas práticas, revelando diferentes intervenções pedagógicas.

A atividade docente se movimenta e se modifica historicamente. Pimenta (2010, p. 11) afirma que isso ocorre “[...] em decorrência das transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar”. As demandas da educação transformam-se ao longo dos anos, compreendendo dimensões no trabalho do professor que antes não eram evidenciadas, ainda que o ensino permaneça como central na prática docente. Essas transformações são percebidas nas narrativas de algumas educadoras, remetendo a suas práticas pedagógicas no início da carreira, às transformações ocorridas ao longo dos anos e, por fim, a suas formas atuais de intervenção.

Na subcategoria “A ‘engrenagem’ que movimenta a escola: permanências e rupturas na intervenção pedagógica”, a professora Maria Inez, ao refletir sobre as mudanças em sua trajetória como educadora, evidenciou o período em que iniciou a carreira, em 1998, na rede estadual de ensino. Para a docente, naquele período, a cobrança em relação à quantidade de conteúdo a ser ministrado era maior do que na atualidade, e, diversas vezes, ela desconsiderava todo o restante que faz parte das aprendizagens desenvolvidas na escola:

[...] em 98, quando eu entrei no estado, [...] a gente trabalhava muito mais conteúdo, não sei se é tão importante, mas na época a gente tinha o chamado mapeamento, e a gente tinha que seguir ele fidedignamente, não dava pra [sic] gente abrir muito. [...] Se foi ou não foi válido eu não sei. Acredito que a escola, sim, tem essa função de tá [sic] trabalhando conteúdos, mas assim, a gente às vezes se prendia tanto a conteúdo que esquecia que a escola é onde tu trabalha valores, onde tu trabalha questões que muitas vezes não são trabalhadas em casa, e que a escola tem que dar conta também disso [...]. Então, eu acho que o estado, quando eu trabalhava com o estado era muito conteudista, [...] a gente se prendia demais ao conteúdo, e tinha que

dar conta, e tinha que trabalhar, [...] então era, assim, muito engessado. (informação verbal).

Os tensionamentos entre o que se considera papel da família e o que é tido como papel da escola fazem parte do cotidiano das professoras. Conforme Stecanela (2018a), a queixa de muitas docentes refere-se à pouca participação das famílias na educação das crianças. Apesar disso, Maria Inez consegue abordar a questão de forma crítica, pontuando a importância de aprender na escola os conteúdos atitudinais, referentes ao convívio social. Mesmo que com essa fala a professora tenha evidenciado um aspecto de mudança geral, que ao seu ver é referente à rede de ensino e não a sua prática pedagógica, as intervenções realizadas pela professora frente a isso modificaram: se antes Maria Inez sentia-se “engessada” aos conteúdos, hoje consegue refletir sobre a importância de abordar outros aspectos da aprendizagem, evidenciando uma mudança de ponto de vista, de atitude e, consequentemente, de fazer pedagógico.

A professora Júlia também narra situações vividas em uma escola com abordagem “tradicional”:

[...] como já faz 25 anos, né, que eu tô [sic] em sala de aula, eu peguei muito aquela prática que a gente considerava [...] tradicional, [...] aprendizagem decorada, [...] colocada pro [sic] aluno e o aluno tinha que decorar, memorizar aquilo lá e pronto! (informação verbal).

Entretanto, evidencia um processo de permanência em sua prática, ainda que admita as mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Para a educadora, a perspectiva de aprendizagem como construção do conhecimento, por meio do levantamento de hipóteses e da reflexão crítica, que pode ser relacionada com a abordagem de Freire (2015), acompanha sua trajetória como docente, mesmo quando as práticas tratadas como tradicionais dominavam as intervenções nas escolas:

Eu procuro embasar as minhas práticas, desde que eu comecei, mas é claro que eu noto, assim, que cada ano a gente tem que ir se atualizando e mudando, em virtude até de que os alunos vêm diferentes, né? Eu gosto muito de trabalhar com eles a construção deles junto comigo, então a gente constrói juntos, a gente monta juntos, a gente estuda uma situação-problema juntos, a gente estuda hipóteses para aquela situação, e pensa naquilo. (informação verbal).

Tatiana, Marina e Camila, do mesmo modo, acreditam que as práticas de depósito de conhecimento, criticadas por Freire (2015), não têm mais espaço na escola. Tatiana destaca a importância da construção do conhecimento pelos educandos e relata sua experiência com uma abordagem de ensino menos participativa: “[...] se eu chegar hoje com um planejamento mais tradicional não vou conseguir atingir a todos, isso eu tenho certeza, porque eu tentei, ano passado, algumas práticas mais tradicionais e não deu certo, então não adianta” (informação verbal). Igualmente, a educadora Marina discorreu, ao longo da entrevista, sobre a importância da participação dos educandos no processo de aprendizagem, admitindo mudanças em suas práticas pedagógicas: nos primeiros anos de atuação, ainda em escolas da rede particular de ensino, seguia práticas bancárias, que foram abandonadas ao longo dos anos. Marina afirma: “[...] se eu pudesse voltar atrás e fazer do jeito que eu faço hoje, seria bem melhor [...]” (informação verbal). Para a professora Camila, a aprendizagem dos educandos é sua maior preocupação: “[...] a minha maior preocupação, o foco, é na aprendizagem do aluno, em qualquer lugar que eu trabalhar” (informação verbal). Por isso, busca adotar práticas que promovam a participação.

Relacionar os conteúdos abordados com os conhecimentos prévios dos educandos, bem como com seus interesses fora do ambiente escolar, é uma forma de aproximar a concepção de educação libertadora, defendida por Freire (2015), das práticas pedagógicas. A professora Rafaela relata as mudanças vividas ao longo de sua carreira, que a permitem se distanciar cada vez mais de uma prática bancária de educação:

[...] uma das coisas que eu mais gosto da profissão de professor é justamente isso, assim, é poder tá [sic] em constante transformação. Eu acho que eu já fui muito mais exigente, [...] eu me transformei muito nesse sentido. [...] Acho que eu já fui muito mais séria, [...] e agora [...] eu percebo muito essa necessidade de tornar mais leve, brincar mais, de relacionar muito mais ao cotidiano, às experiências deles, [...] aí a gente vai se transformando, vivendo, experimentando, conhecendo novas crianças, que nos mostram o quanto isso é importante, que nos ensinam a ser professora. (informação verbal).

A transformação vivida por Rafaela retrata um importante aspecto da *docência em movimento*: o processo de ação-reflexão-ação. Na medida em que Rafaela reflete sobre sua prática, consegue perceber as transformações vividas, especialmente para adequar-se às demandas dos educandos. Como relatado pela professora, esse

processo a transforma como profissional, evidenciando o *estar sendo* próprio da docência.

Esse movimento é percebido por Marina, quando observa as marcações de seu Mapa e reflete sobre seu percurso. A professora evidenciou que no cotidiano da docência os altos e baixos são constantes e que se o grau de satisfação fosse medido semanalmente, ou diariamente, o Mapa seria um emaranhado de linhas que se cruzam, conforme seu relato:

[...] a nossa vida de professor é muito de altos e baixos; por exemplo, sexta-feira eu saí da escola arrasada, porque a minha turma não fez nada daquilo que eu tinha planejado, o tempo tava [sic] pra chuva, eles tavam [sic] agitados, então, assim, aquela aula que eu bolei não rolou nada. Aí hoje... segunda-feira... Eles foram muito além daquilo que eu tinha pensado! [...] Acho que a vida do professor é isso! Às vezes tu vai atingir o aluno, às vezes tu vai se frustrar porque tu faz de tudo e não atinge aquele aluno. (informação verbal).

As oscilações, mencionadas por Marina, também constituem ritmos da docência e podem se alternar frequentemente, não somente em um período de tempo mais longo, como de um ano, mas também, conforme o relato da professora, dia após dia, evidenciando as surpresas que o cotidiano escolar carrega: a ausência de alguns educandos, um acontecimento específico na escola, no bairro ou na família de algum estudante, o sucesso ou não de uma atividade proposta pela professora, entre outros fatores, podem influenciar sobre as experiências vividas na escola.

A professora Joana, ao ser instigada a relatar as mudanças percebidas em sua prática pedagógica ao longo da carreira, desenvolveu uma reflexão a respeito da estrutura da escola, que por vezes é um óbice na tentativa de mudança das professoras. Ela cita uma “engrenagem” que faz com que as professoras enxerguem os processos de ensino e aprendizagem ocorridos na escola com seriedade:

Aí tu entra pra [sic] dentro da escola, e por mais que tu queira fazer diferente, é como se tivesse [sic] uma “engrenagem” ali que te diz assim, ‘não, agora a coisa é mais séria, agora tu não pode’. A gente fala muito no lúdico dentro da escola, mas a gente não consegue botar no dia a dia. Eu acho que em função da própria pressão do obter resultado (informação verbal).

Os questionamentos suscitados pela narrativa de Joana são muitos: A “engrenagem” citada é movimentada por quem? A seriedade presente nessa escola, que é fruto do funcionamento da engrenagem, é ancorada em que princípios? A

pressão por resultados é fomentada por quem? Por que uma metodologia de ensino baseada no lúdico é tratada como “menos séria” do que uma abordagem mais tradicional?

O relato de Joana, permeado por percepções cotidianas, evidencia o que Julia (2001) chama de “cultura escolar”, um conjunto de normas e práticas que definem o que (ou como) se ensinar. Essas normas e práticas são transformadas ao longo dos anos, ainda que algumas se mantenham. De acordo com Stecanela (2009b), muitas vezes, o professor – que é seguido pelo educando – obedece a um conjunto de regras e normas já estipuladas, pelas políticas educacionais, pelas correntes filosóficas ou mesmo pela reprodução de antigas práticas de ensino. Mas não ocorrem modificações nessas regras e normas? As educadoras, inclusive Joana, narram experiências vividas na profissão que ilustram práticas voltadas à construção do conhecimento, ao diálogo e ao desenvolvimento da autonomia dos educandos em seus processos de aprendizagem. Por que, então, a tal “engrenagem” é evidenciada? Os relatos das professoras não demonstram escapes à engrenagem?

Historicamente a escola é organizada em tempos, espaços, agrupamentos de estudantes e divisões de saberes comuns. Essas separações, como afirma Canário (2006), materializam-se na forma de carga horária de permanência nas escolas, de separação por turmas e salas de aula, além da segregação dos saberes em disciplinas. Ainda conforme o autor, essa organização

sustenta uma lógica de repetição de informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares ao da produção industrial de massa baseada no taylorismo. (CANÁRIO, 2006, p. 15).

Porém, essa não é a única organização possível. A LDB abre precedente às escolas para que se organizem da forma que desejarem, a fim de adequar seus espaços e metodologias àquilo que é esperado da educação e das políticas públicas. Já existem diversas instituições de ensino, no Brasil, que romperam com a “forma escolar” tradicional.

Em relação à forma escolar, destaco que, consoante Vicent, Lahire e Thin (2001), ela advém de um processo histórico, produzido ao longo de séculos, que vai passando por pequenas mudanças, mas que mantém uma base sólida. A escolarização como direito, a partir da Constituição Federal de 1988, garantiu, a

camadas da sociedade menos favorecidas economicamente, o acesso à educação, porém continuou promovendo uma educação baseada muito mais na obediência do que na autonomia. Ainda que com algumas mudanças, essa forma escolar é recorrente na história da educação do Brasil, e é rompida por algumas escolas que se propõem a desafiá-la⁵⁸.

A questão que se coloca é que, na maior parte das instituições, a escola ainda é reflexo de uma metodologia de serviço ao mercado, em uma lógica que propõe uma linha de produção à aprendizagem: repetição, em vez de construção do conhecimento e desenvolvimento do senso crítico. Talvez seja essa uma das faces da engrenagem que movimenta a escola. Uma face que está além do domínio das professoras, mas que pode ser cotidianamente modificada pelas educadoras que pensam sobre e se propõem a desenvolver pequenos escapes à engrenagem com práticas pedagógicas menos bancárias.

Quando se movimentam em direção à prática libertadora, as educadoras inscrevem novos ritmos à docência, rompendo com o movimento contínuo da engrenagem, imprimindo um ritmo menos constante, passível de novos rompimentos. A cultura escolar – ou *culturas*, no plural, já que o conceito não se limita a apenas um tipo –, ainda que permaneça enraizada no fazer da escola, sofre rompimentos cotidianos, protagonizados pela intencionalidade pedagógica das educadoras, que insistem em inverter o movimento da engrenagem.

Ainda discorrendo sobre as permanências e rupturas das práticas pedagógicas, e sobre como elas são evidenciadas nessa grande engrenagem, Joana faz uma crítica à forma como a escola concebe a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, valorizando o resultado final e não o processo de amadurecimento e construção de conhecimento. Para a professora, esse é um fator que a distancia, ou, ao menos, distanciou por muitos anos, da ludicidade:

Dentro da escola a gente fala muito na questão de respeitar o tempo da criança, mas a gente não respeita esse tempo da criança. A gente atropela esse tempo [...]. Porque a gente precisa, lá no final do ano, dar o resultado. Querendo ou não, a gente tem ali os duzentos dias pra [sic] entregar a criança de uma certa forma, né? Modelada como a gente colocou que tem que ser... Então, assim, aos poucos, isso foi se perdendo em mim, sabe? Essa coisa, assim, do lúdico. [...] Por mais que tu lute contra... Quando eu vi, dentro da sala de aula do primeiro ano, eu tinha passado uma semana inteira e eu não

⁵⁸ Dois exemplos bastante relevantes são, no estado de São Paulo, o Projeto Âncora, localizado no município de Cotia, e, no Rio Grande Do Sul, a Cidade Escola Ayni, localizada em Guaporé.

tinha levado eles pro [sic] parque. Eu não tinha levado eles pra [sic] brincar. (informação verbal).

O relato apreensivo de Joana demonstra o sentimento de angústia por ter de atender às expectativas da escola, ou do sistema educacional, e também ao desejo dos educandos de ser criança. O primeiro ano do Ensino Fundamental é um divisor de águas na vida escolar de muitos indivíduos, pois o tempo dedicado a aprender brincando, evidenciado na Educação Infantil, parece ter fim assim que as crianças adentram a sala do primeiro ano. De acordo com Nogueira e Vieira (2013), a preocupação com as infâncias das crianças é diminuída quando estas concluem a etapa da Educação Infantil, passando a centrar a preocupação para o processo de alfabetização, fazendo com que passem pela transformação de crianças a alunos, de forma repentina.

Porém, houve uma experiência na carreira da professora Joana que a fez ressignificar sua prática, compreendendo a importância de unir a ludicidade – que vai muito além de levar as crianças ao parque –, a valorização do conhecimento prévio e o respeito à autonomia do educando – este último, um dos saberes evidenciados por Freire (2017):

Aí, em 2014 [...], eu trabalhei com um projeto do Mais Alfabetização. E foi trabalhando com essas crianças que têm dificuldade... Porque quando tu tá [sic] na turma, tu tem aqueles dois, três que têm dificuldade, mas tu tem a turma que “vai embora”. Aí tu vai acelerando, tu vai acelerando... E, quando tu trabalha só com essas crianças que têm dificuldade, tu tem que pensar nelas e só nelas. E isso me fez melhorar como profe [sic], porque aí eu ia pra [sic] minha sala de aula e eu lembrava daquela criança que eu atendi [...] e que ele não conseguia entender. E que daí eu usei o jogo, ou eu fiz a tal brincadeira, ou eu fiz a tal da relação e ele conseguiu, sabe? Então eu mudei... (informação verbal).

Após os anos de 2014 e 2015, período em que a professora Joana trabalhou com o “Programa Mais Alfabetização”⁵⁹, seu grau de satisfação com relação aos percursos docentes passou a subir, mesmo com a queda apresentada em sua trajetória pessoal. As marcações no Mapa de Joana evidenciam a relação entre as mudanças em sua prática pedagógica e a satisfação com a carreira, corroborando a

⁵⁹ O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº 142/2018, tem como objetivo fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos educandos matriculados nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Mais informações sobre o Programa podem ser acessadas em: <<https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>.

colocação da professora: “[...] eu melhorei muito como profe [sic] com o tempo...” (informação verbal), sinalizando que essa melhora é motivo de orgulho e contentamento.

Ao finalizar a narrativa, a professora Joana retornou o olhar ao seu Mapa e disse: “Eu digo sempre que eu sou uma pessoa muito rebelde, e que meu maior ato de rebeldia é tá [sic] em sala de aula” (informação verbal). Essa conclusão significativa, expressa com segurança e seriedade por Joana, demonstra que a *críticidade*, a *reflexão* e o *pensar certo* são saberes presentes em sua trajetória. Quando consegue narrar os fatos ocorridos em sua carreira, refletir sobre eles e sobre seu contínuo processo de amadurecimento, que a faz ser uma professora melhor a cada dia, Joana (re)constrói esses saberes e percebe-se como alguém que está em permanente formação.

A formação de professores é pauta recorrente nas discussões sobre educação, seja tratando-se dos estudos sobre a formação inicial, relacionada aos cursos de licenciatura, seja sobre a formação permanente, aquela que ocorre continuamente ao longo da vida. Na subcategoria “Formação permanente: ‘não tem curso que te ensine a lidar com o ser humano’”, as entrevistadas relataram alguns aspectos vinculados às suas formações e à forma como estas exerceram influência sobre suas práticas docentes, relacionando-as, inclusive, com alguns saberes docentes aprendidos. Das professoras escutadas na pesquisa, apenas Maria Inez não teve sua formação inicial para o magistério no Curso Normal, iniciando seus estudos no curso de Pedagogia.

Os processos formativos das educadoras evidenciaram alguns aprendizados destacados por elas, que foram, em sua maioria, construídos na graduação em Pedagogia e aprimoradas no cotidiano do fazer docente. Esses aprendizados foram evocados pelas docentes em situações e desafios vividos na escola, ajudando-as a constituir saberes docentes. Alguns deles vinculam-se aos abordados por Freire (2017), outros evidenciam características específicas da prática de cada educadora, ou, ainda, da formação inicial por que passaram.

A professora Fernanda evidenciou as diferenças que percebeu entre o Curso Normal e a Licenciatura em Pedagogia, e como isso se manifestou em sua maneira de ser professora:

Eu tenho um divisor de águas. Quando eu fiz o magistério, eu lembro que o magistério ele exigia muita prática da gente, [...] eu sabia dominar uma turma, [...] mas eu acho que eu era mais impulsiva, eu não era calma como hoje eu sou com os alunos. Eu era mais autoritária, eu acredito! [...] Eu era até apelidada de general! [...] O magistério me deu uma segurança, mas a pedagogia me deu a reflexão. Por exemplo, tu olhar para o outro diferente, citando Freire, [...] é um humano, a humanização da educação... Então, mudou muita coisa, assim, pra [sic] mim... (informação verbal).

O saber docente da *reflexão*, elucidado por Freire (2017), é evidenciado por Fernanda como um dos grandes aprendizados do curso de Pedagogia. Para a docente, o olhar humanizador e reflexivo frente aos educandos e aos desafios enfrentados na escola a fez modificar suas práticas. O mesmo é percebido na narrativa de Tatiana:

A questão da reflexão [...] após a prática é uma coisa que eu aprendi muito, eu lembro do professor D. quando a gente fala em planejamento e ação-reflexão, sabe? Porque quando eu fiz magistério [...] era uma prática bem tradicional: [...] tu planeja aula pro [sic] mês inteiro e depois tu aplica. Mas não! [...] Então eu tinha essa característica quando eu comecei a trabalhar, porque foi o que eu aprendi até então. Depois, quando eu comecei a Pedagogia, eu fui percebendo que não é bem assim, e hoje o meu planejamento, eu vou muito pelo que eles [refere-se aos educandos] demonstram na hora, se eu planejo uma coisa e eu vejo que não dá certo, eu sempre tenho que ter um plano B, sabe? (informação verbal).

A *docência em movimento* permeia as falas das professoras Fernanda e Tatiana, que, por meio da formação e da reflexão, sentiram-se sensibilizadas a melhorar suas práticas. É possível destacar o diálogo como outro saber presente nas narrativas das duas educadoras, pois quando Fernanda se refere ao olhar diferenciado ao educando, um olhar que acolhe o ser humano, vincula-se ao conceito de *diálogo* defendido por Freire (2017). Da mesma forma, esse conceito é evidenciado no exposto por Tatiana, quando aborda a necessidade de abertura, de percepção dos interesses e necessidades dos educandos.

O acolhimento ao outro está fortemente vinculado à ideia colocada por Freire (2015) de *amorosidade*. A professora Tatiana destacou a necessidade do afeto na prática docente, saber esse que, conforme seu relato, foi aprendido ao longo da Licenciatura e também na pós-graduação:

Uma coisa que eu destaco muito, que eu aprendi na Especialização, e um pouco no curso de Pedagogia, foi essa questão da afetividade. É uma coisa que eu acredito muito, e eu procuro, antes de qualquer conteúdo que eu coloco em prática, buscar criar um ambiente afetivo. Até porque a demanda que eu trabalho hoje, meus alunos eles têm essa falta, então não adianta eu

querer ensinar a eles outras coisas se eles não se sentem confortáveis, se não sentem em mim uma pessoa que eles possam confiar, essa questão eu acho bem importante. (informação verbal).

A professora Júlia, ao falar sobre sua prática pedagógica e como esta se modificou ao longo do tempo, evidencia a mudança ocorrida a partir da formação em Pedagogia: “[...] algumas coisas eu fazia, conduzia de uma forma, achando que era correto, né? [...] eu me tornei uma profissional melhor depois que eu tive a minha formação [refere-se à licenciatura em Pedagogia]” (informação verbal). O curso de Licenciatura foi, portanto, essencial na trajetória de Júlia, auxiliando-a a modificar suas práticas. Outro ponto notório em sua narrativa é o entendimento de formação como estanque, já que afirma ter se transformado como profissional após a graduação, como se sua formação docente estivesse vinculada apenas aos processos formais e não à reflexão, como defende Freire (2017).

A professora Camila também relata aprendizados construídos no curso de Pedagogia, porém, com uma trajetória profissional distinta das demais, destaca a necessidade de buscar pela graduação, pois sentia falta de alguns saberes, relacionados à teoria, fundamentais para que sua prática fosse coerente:

[...] depois que eu me formei Tecnóloga em Processamento de Dados e continuava trabalhando com a escola em séries iniciais, eu percebi que me faltava essa parte da Pedagogia, principalmente depois que eu fiz a pós [refere-se à especialização], eu vi que muitas coisas que as gurias [refere-se às colegas de trabalho] colocavam, falavam, era muita coisa da teoria daquilo que se aprendia na Pedagogia e eu não tinha. Então eu [...] fui procurar uma faculdade de Pedagogia pra [sic] aprender esse lado que me parecia que fazia falta. (informação verbal).

O curso de Pedagogia esteve em evidência nas narrativas das professoras ao destacarem aspectos relevantes de sua formação, assim como Camila, a professora Rafaela reconhece a importância da graduação em sua constituição como docente, porém avança na reflexão, evidenciando aspectos relacionados à formação permanente, referindo-se aos estudos de Freire (2000):

Eu lembro que quando eu me formei, eu tinha uma preocupação muito grande porque eu pensava que eu não sabia o suficiente pra ser professora, [...] mas já acabou? Já tô preparada? Eu tinha essa inquietação muito grande, e aí tem um pensamento do Paulo Freire que diz que a gente se constitui professor, eu acho que essa frase é muito verdadeira, muito consistente, porque eu acho isso maravilhoso inclusive, a gente ter a oportunidade de cada dia se constituir um professor um pouco melhor, um pouco diferente, um pouco mais completo [...] (Rafaela, município, 2015).

O saber docente da *reflexão*, elucidado por Freire (2017), faz-se presente na narrativa de Rafaela, que identifica a necessidade de seguir modificando suas práticas constantemente, fazendo-se e refazendo-se professora, em processo de constante formação.

Marina, ao memorar as lembranças de sua graduação, comenta:

Da Pedagogia, lembro muito a questão da avaliação [...] e muito sobre a reflexão em cima da avaliação, sobre tu fazer uma avaliação diária, uma avaliação real, sabe? [...] De tu observar o aluno, de tu ver o desenvolvimento dele com o passar dos meses, eu acho que isso é o mais forte pra [sic] mim, que eu levo da graduação. [...] Claro, também tem toda a questão da reflexão, do planejamento, da ludicidade. (informação verbal).

A necessidade de uma avaliação coerente, preocupada com o desenvolvimento do sujeito e com seus processos de aprendizagem, é abordada por Marina como um dos aprendizados mais significativos proporcionados pela Licenciatura. É possível perceber uma conexão entre a reflexão, o diálogo (relacionado à escuta e observação do educando), a criticidade e o respeito à autonomia e o que é apresentado por Marina. Isso porque não é possível desassociar uma avaliação processual, crítica e humanizadora dos saberes aqui apresentados. De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação que respeita a construção do sujeito faz-se no processo e pela observação do professor, portanto, pressupõe esse conjunto de saberes.

Cabe destacar que, ao falarem sobre seus percursos formativos, as professoras reconhecem a importância da teoria, na medida em que retomam teóricos, conceitos e disciplinas cursadas na graduação. A importância da relação entre teoria e prática, tão defendida por Freire (2017), é também defendida por Júlia, quando destaca que “[...] a teoria e a prática são duas questões, dois quesitos que precisam andar juntos, nem só teoria, nem só prática” (informação verbal). Do mesmo modo, a educadora Joana valida a teoria como ferramenta que lança luz sobre a prática e permite ao docente constituir seus saberes e aprimorar sua atuação, sem reproduzir o que já está dado, mas criando e reinventando cotidianamente: “Não tem, assim, uma única receita, né?” (informação verbal).

Na categoria geral *Percursos de constituição docente: “a rebeldia de ser professora”*, abordada nesta seção, as professoras narraram diferentes episódios de

sua vida profissional, relacionados a suas intervenções pedagógicas e a seus processos de formação, que foram responsáveis por movimentar seus percursos docentes. As mudanças percebidas evidenciam um caminho percorrido em direção à prática pedagógica libertadora. Ainda que, ao abordarem essa questão, as professoras não tenham mencionado o termo *prática pedagógica libertadora* em si, é possível tecer algumas aproximações entre a abordagem freireana e aquilo que as professoras destacam como sendo uma prática “menos tradicional”. O investimento na construção do conhecimento pelos educandos é perceptível nos discursos das docentes, valorizando seus saberes e suas potencialidades, primando por uma prática menos centrada na figura autoritária da professora.

Os processos de formação, tanto os iniciais quanto os permanentes, foram citados pelas educadoras como fundamentais para as transformações vivenciadas. Elas mencionam aprendizados e saberes da Licenciatura em Pedagogia, de algumas especializações realizadas na área da educação e, também, de trocas cotidianas com colegas de profissão e/ou educandos. A reflexão sobre a prática, alicerce da *docência em movimento*, é abordada como um saber importante para que essa transformação ocorra, servindo como impulso à construção de novas práticas de intervenção pedagógica.

O fazer docente que se transforma, que é (re)significado cotidianamente pelas professoras, é influenciado pelos diferentes papéis que elas exercem em suas vidas pessoais e profissionais. Alguns acontecimentos marcantes de suas vidas foram responsáveis por mudanças e rupturas em suas práticas, e serão discutidos no próximo item.

7.2 DIFERENTES PAPÉIS: OS REFLEXOS NA PROFISSÃO PROFESSORA

As narrativas das categorias emergentes relacionadas às experiências das professoras com suas trajetórias pessoais e familiares são evocadas neste tópico, protagonizando uma discussão a respeito dos diferentes papéis exercidos pelas mulheres professoras, vinculando os acontecimentos pessoais ao que é vivido nas atividades profissionais.

Os conflitos identitários abordados aqui são analisados à luz da teoria de Melucci (2004). Procuo relacionar as diferentes identidades presentes no íntimo das docentes com aquilo que as mantém constantemente com o “título” de professoras.

Os eventos narrados pelas participantes evidenciam uma íntima relação entre suas trajetórias de vida pessoal e profissional e corroboram com a afirmação de Stecanela (2018a, p. 934), quando diz que “a vida escolar e a relação pedagógica são ritmadas por diferentes laços e eventos protagonizados no espaço da escola que afetam e são afetadas por culturas externas”. Essas culturas externas podem ser relacionadas, também, com os fatos vividos na intimidade da vida pessoal das educadoras.

7.2.1 Conflitos entre ser mãe, mulher e professora: “A gente não é um botãozinho que liga e desliga”

As professoras escutadas na pesquisa relataram fatos de suas trajetórias de vida que, de diferentes maneiras, entrelaçam-se com suas experiências docentes. Em alguns casos, as relações entre percursos de vida e percursos docentes são próximas a ponto de suscitar crises de identidade, que se percebem em conflitos entre seu papel de professoras, de mulheres e, no caso de seis participantes, de mães.

Melucci (2004, p. 44) afirma que existem três pontos que caracterizam a identidade: “[...] continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido”. Portanto, a identidade das professoras escutadas depende das construções, por elas desenvolvidas, a partir desses aspectos, sendo impossível “separar identidades”. Desta forma, em algumas situações, os diferentes papéis vividos pelas professoras se sobrepõem.

A professora Marina, ao tratar de seus percursos de vida, menciona um conflito específico vivido em sua família, no momento da entrevista, pelo retorno do irmão à casa:

[...] a gente tá [sic] com bastante problemas de organização familiar, meu irmão se separou, voltou pra casa. [...] Querendo ou não é um estranho, porque já fazia 13 anos que ele tava [sic] fora de casa, então é um estranho se adaptando de novo ao nosso ritmo... E isso tá [sic] causando bastante conflitos na nossa família, então, por isso essa queda, ano passado ele recém tinha voltado, então a gente ainda tava [sic] meio... [...] Daí, agora, os problemas começaram a aparecer e deu uma decaída. (informação verbal).

Para o ano de 2018, período do retorno do irmão, Marina marcou em seu Mapa um grau de satisfação de 80% em relação à vida pessoal. No ano de 2019, o Mapa de Marina manifestou satisfação de 60%, uma queda ocasionada pelas

mudanças vividas no seu contexto familiar. Ao narrar essa situação, a professora evidencia a influência do aspecto pessoal em sua vida profissional:

Esses problemas familiares que eu tenho, vira e mexe alguém me manda um Whats [refere-se às mensagens trocadas no celular] contando o que tá [sic] acontecendo em casa, se eu pego e dou uma olhada no Whats na hora do recreio eu fico o resto da aula pensando no que tá [sic] acontecendo em casa, então, me influencia bastante. (informação verbal).

Essa influência também é percebida nas marcações no Mapa Emic-rítmico de Marina, pois o movimento nos percursos de vida ocorre da mesma forma nos percursos docentes: de 100% a 80%, a mesma queda de 20 pontos percentuais percebida nos percursos de vida pessoal. Ainda que outros fatos narrados por Marina, e já abordados na categoria referente ao “sonho da nomeação”, tenham influenciado na queda de satisfação com a trajetória docente da educadora, a relação entre percursos docentes e familiares fica evidenciada, marcada na narrativa da professora: “[...] eu acho que a família me afeta mais na escola do que a escola me afeta na família” (informação verbal). O papel de filha e irmã vivido por Marina, na dimensão familiar, não a abandona ao adentar o cotidiano escolar, sendo parte de sua identidade de professora, na medida em que reconhece a impossibilidade de, em alguns momentos, separar as vivências escolares e extraescolares.

A professora Rejane também assume a conexão entre os percursos de vida e os profissionais, relatando momentos em que os problemas vivenciados na escola se estendiam à sua vida pessoal. Porém, por precisar escutar as angústias de seu marido, muitas vezes, seus problemas passavam despercebidos:

Acaba refletindo, isso sim, mas [...] como o João ⁶⁰é muito estressado, era muito estressado até ele se aposentar, os meus problemas ficavam de lado e a gente considerava os dele um pouco mais, então eu ainda tinha que chegar em casa e me acalmar daquilo que eu tinha passado pra [sic] ouvir o que ele tinha e talvez tentar conversar, acalmar ele. (informação verbal).

O papel de esposa aberta à escuta e disponível para auxiliar o marido em suas angústias afastou Rejane da possibilidade de dialogar sobre aquilo que vivenciava na escola. Conforme Gutierrez e Minayo (2010), a responsabilidade da

⁶⁰ Assim como os nomes das professoras, os nomes de familiares e colegas de profissão citados nas narrativas das interlocutoras empíricas também foram alterados, a fim de preservar a identidade dos sujeitos implicados na pesquisa.

mulher nas questões familiares envolve também os cuidados com a saúde daqueles que fazem parte da família – no caso de Rejane, com a saúde emocional do marido. Para as autoras, a questão que se coloca é que, em algumas correntes teóricas, esse papel é naturalizado e não há preocupação com a carga emocional vivida pelas mulheres nessa situação. Por um lado, a responsabilidade pela saúde emocional do marido afastou Rejane das preocupações da escola, fazendo-a viver mais intensamente os diferentes papéis que exercia em cada um dos espaços em que construía sua identidade; por outro, isso a impedia, em certa medida, de viver a reciprocidade de escutar e ser escutada, sentimento que poderia ter ajudado a educadora a ressignificar suas angústias.

Desenvolvo a narrativa de Rejane no passado pois, no decorrer da entrevista, a professora relatou que após a recente aposentadoria do marido, passou a ter mais espaço de fala, e, em alguns momentos, pôde ser aconselhada por ele. Além disso, os problemas da escola parecem ter menos espaço que os problemas familiares na vida de Rejane:

[...] a gente tem que gostar de onde a gente trabalha, mas a tua vida diária, ligada à tua família, todas essas questões [...] te abala muito mais do que as questões de trabalho, pra [sic] mim, pelo menos... Então, eu estar bem com a família, eu vir a estar bem no trabalho é uma consequência. (informação verbal).

Portanto, mesmo que não relate um fato específico de sua trajetória, com essa fala Rejane revela as influências que percebe das questões de sua vida pessoal, especialmente daquilo que se relaciona com a família, sobre o trabalho que desenvolve na escola: se não há problemas familiares, a docência, na maior parte das vezes, é bem desenvolvida; porém, se há desafios familiares a serem enfrentados, o reflexo no trabalho é inevitável.

A professora Júlia, ao relatar os problemas de saúde enfrentados por um filho, mostra uma das quedas presentes em seu Mapa, relacionada ao percurso de vida, no ano de 2005, cuja queda ocorreu de 90% para 40%:

Em 97 eu tive o nascimento do meu filho, e se manteve assim nos 90%, porque foi uma coisa muito boa, que a gente queria muito, só que ele nasceu com algumas dificuldades físicas, e a gente não tava [sic] tão preparado... Por isso que deu essa queda aqui, porque aqui a gente começou a ir atrás de médicos, de avaliações, porque na verdade a gente não sabia o que ia acontecer, ele tinha alguns probleminhas físicos e ele precisava de intervenções, então deu uma baixa porque tu diz: “opa!”, né? Aí, até aqui,

antes disso teve o nascimento dos outros, então por isso que se manteve tudo bem, teve o nascimento dos outros três filhos. (informação verbal).

Nesse mesmo ano, sua satisfação em relação à trajetória docente também apresentou uma queda, de 90% para 60%, evidenciando aproximações significativas entre vida profissional e vida pessoal. A retomada dos traços no ano seguinte também é percebida em ambos os percursos: 90% para o âmbito particular e 80% para o profissional. A professora ainda evidenciou os altos e baixos decorrentes dessa situação:

Se manteve os procedimentos cirúrgicos até o ano passado, foi sempre uma constante, então às vezes mantinha [refere-se ao alto grau de satisfação de vida], ficava um ano ou dois bem e depois [...] dava uma queda. [...] O ano passado que a gente fez um procedimento cirúrgico no meu filho e que a gente teve, assim, um sucesso bem positivo, né? Então, assim, elevou muito essa questão. (informação verbal).

Mesmo que em seu Mapa, e em alguns trechos de sua narrativa, Júlia demonstre relacionar os percursos de vida – especialmente os familiares – com os profissionais, ela relata o esforço de separar sua vida fora da escola de seu exercício docente:

Eu procuro ir pra [sic] escola todas as manhãs e eu tento desligar a minha vida fora da escola, a minha vida familiar, filhos... porque eu sei que os meus alunos vão precisar mais de mim naquele momento do que a minha família, então é como se eu me desconectasse da minha família, do meu marido, dos meus filhos, pra [sic] me conectar totalmente à escola, [...] embora que a gente não é um botãozinho que a gente liga e desliga, não, tipo: agora eu sou só professora, agora eu sou só mãe, agora eu sou só esposa, não... Tem dias que a gente não consegue. (informação verbal).

A dificuldade em lidar com os diferentes papéis exercidos – mãe, esposa e professora – é evidenciada por Júlia, quando assume que, por mais que faça o exercício de separar e distinguir cada um deles, nem sempre consegue, pois essa não é uma função automatizada, a qual a professora relaciona com um “botãozinho” que liga e desliga. É possível relacionar esse esforço narrado por Júlia com o processo de individuação elucidado por Melucci (2004)⁶¹, na medida em que a professora procura separar os papéis vividos em sua vida pessoal e social – neste caso, profissional –

⁶¹ No decorrer do texto, desenvolvo outros aspectos relacionados à teoria de Melucci (2004). Cabe o destaque de que o processo de individuação está relacionado com a negociação feita pelas professoras para manter o seu “eu” íntegro, a partir das múltiplas identidades que carregam. O autor aborda essa questão ao tratar do que chama de “jogo do eu”.

ainda que não seja possível fragmentar sua identidade: a professora constitui-se professora também a partir das relações que estabelece fora da profissão.

Quando Joana narra os fatos relacionados às marcações de percursos de vida em seu Mapa, logo os relaciona com o que é vivenciado na escola, tratando os dois percursos quase como indissociáveis, ainda que em alguns poucos momentos as linhas se afastem. As linhas de vida e docência de Joana, quase sempre paralelas, ilustram a aproximação recorrente entre os papéis de mãe, professora e esposa, e como os desafios vividos em cada uma dessas esferas reflete nas demais. Ela comenta:

Eu coloquei aqui 90% do primeiro ano, [...] quando eu iniciei no município o Guilherme. tinha 4 meses, [...] durante o ano aqui de 2004, 2005 ele teve algumas internações, ele é asmático, ele teve várias crises, então isso, às vezes, eu acabava faltando, então foi, assim, um mês, um ano bem tumultuado... E no final do ano, em dezembro, ele foi parar na UTI. Então aqui, por isso essa queda assim, foi um susto muito grande, foi um trauma muito grande, [...] levei anos pra [sic] lembrar e não chorar, do que aconteceu, né? Ele engoliu uma peça, ficou presa na garganta, e foi no meu primeiro dia de férias, eu tava [sic] com ele em casa e ele muito danado quebrou e acabou... então foi um susto, assim, sem tamanho, né? (informação verbal).

Os problemas de saúde enfrentados pelo filho de Joana fizeram-na faltar ao trabalho diversas vezes. Mesmo assim, a linha traçada referente aos percursos docentes da professora se manteve em 100% durante os seis primeiros anos de profissão, período em que sua trajetória de vida teve apenas uma baixa significativa, em 2005. Mas, ao refletir sobre suas marcações, Joana aborda as inúmeras vezes que os problemas vivenciados na escola afetam seu cotidiano familiar⁶²:

Quando acontece alguma coisa na escola, [...] eu chego em casa e... assim, é muito mais frequente eu trazer aquilo que me acontece lá [na escola] pra [sic] cá [casa] do que levar o que me acontece aqui pra [sic] lá. Eu acho que, eu chego em casa, eu acabo descontando, às vezes eu chego muito nervosa, [...] e o Gustavo me faz alguma pergunta e eu... ah, fico irritada, sabe? Daí depois eu penso: “Meu Deus, coitadinho!”. Ele não tem culpa, não é com ele, não é aqui, é alguma coisa que aconteceu lá. (informação verbal).

O papel de professora de Joana, conforme seu relato, por vezes atravessa seu papel de mãe, visto que a exaustão e a falta de paciência, decorrentes do cansaço

⁶² E também sua trajetória de vida pessoal, no que se refere a sua saúde, aspecto já abordado na categoria referente à saúde psicológica.

do trabalho, afetam seu relacionamento com o filho mais novo. Camila comenta algo semelhante:

Sabe que eu sempre lembro de quando eu fiz magistério? A professora dizia: “Nossos problemas de casa ficam da porta pra [sic] fora”. É difícil fazer isso, é bem complicado, mas eu sempre tentei fazer isso, sabe? Mas, assim, contrário já não consigo. Se acontece alguma coisa na escola que me afeta, eu trago pra [sic] casa, e se alguma coisa tem em casa eu tento não levar pra [sic] escola. Mas eu me sinto mal. Me sinto mal, porque é um problema da escola que eu teria que resolver lá... Mesmo assim eu me sinto acolhida, porque meu marido me escuta. (informação verbal).

O esforço de manter os problemas enfrentados na vida pessoal afastados do trabalho é citado tanto por Joana como por Camila. Da mesma forma, as duas reforçam a dificuldade de fazer essa separação no movimento oposto: os desafios do cotidiano escolar frequentemente adentram suas vidas familiares. O tensionamento entre os diferentes “eus” das professoras representa o desejo, da maioria delas, de segregarem sua identidade, separando-as em profissional e pessoal. Ocorre que, conforme discute Melucci (2004), ainda que haja tensionamentos entre as identidades pessoais e sociais, o que constitui o sujeito é o conjunto dessas experiências. Portanto, mesmo que primem pela separação de papéis, a identidade docente das educadoras é permeada por suas vivências fora da profissão, e, da mesma forma, suas identidades de mães, mulheres ou esposas também são influenciadas pelas experiências como professoras.

Fernanda e Maria Inez, por sua vez, relataram um acontecimento comum em suas trajetórias de vida, que ocasionou uma queda em seus Mapas: o término de um relacionamento amoroso. No Mapa de Fernanda, percebe-se que, no ano em que passou pela separação, a queda de satisfação ocorreu tanto nos percursos de vida quanto nos docentes, ainda que a professora não tenha associado as duas em sua narrativa. Para Fernanda, a separação conjugal foi definitiva:

Em 2017, 18, foi a época que eu passei por uma separação. E [...] além de estar me separando, tava [sic] bem complicado, assim, em relação à faculdade, eu não tava [sic] conseguindo, o emocional tava [sic] falando mais alto. Bom, me separei no fim de 2017, então foi uma coisa bem traumática pra [sic] mim, e depois eu encontrei uma outra pessoa que me deu bastante força, a gente casou e tudo. (informação verbal).

No caso da educadora Maria Inez, as marcações de seu Mapa para o ano da separação foram bastante distintas: 100% de satisfação na vida profissional e 30% na

vida pessoal – um grande afastamento entre as duas linhas. A separação vivida por Maria Inez foi momentânea, mas parece ainda gerar bastante dor, pois a professora não se sentiu à vontade para dividir detalhes do acontecimento: “[...] aqui eu tive uma separação de quinze dias, não posso te falar, eu não quero...” (informação verbal). Após a superação do ocorrido, o traçado referente aos percursos de vida de Maria Inez voltou a subir, fato que também foi percebido no Mapa de Fernanda, que, posteriormente, conseguiu retomar sua vida amorosa. Durante seu relato, Fernanda fez reflexões significativas em relação ao ocorrido:

[...] eu sempre achei que eu ia seguir, na verdade, sozinha. [...] Quando a gente decide pela educação, estudar, buscar nossa independência como mulher, isso afasta os homens. [...] eu já tive relacionamentos que diziam: “ah, mulher minha não foi feita pra [sic] estudar, tem que ficar em casa, pra que fazendo essa faculdade? Isso não adianta nada...” (informação verbal).

O conflito entre os papéis de esposa e professora, relatado por Fernanda em relacionamentos anteriores, é vivido por diversas mulheres ao longo da história, que, independentemente da profissão, por vezes precisam afastar-se das atividades profissionais para cuidar da casa e dos filhos, abdicando da construção de uma carreira. Fernanda relata um percurso de luta por emancipação dessa situação. Ainda que o vivido se relacione muito mais com seus percursos pessoais do que profissionais, a escolha pela docência e a luta pelo exercício desse papel evidenciam o saber docente de tomada de decisão, elucidado por Freire (2017). O desejo de seguir estudando e enfrentando os desafios que a profissão por vezes implica foi responsável, na trajetória de Fernanda, também pelo enfrentamento de uma posição contrária ao desejo de seus pais, em relação a sua profissão:

[...] por parte da minha família, pai e mãe, eu já não tenho esse apoio quanto ao estudo, educação... pra [sic] minha mãe, por exemplo, ela preferia que eu estivesse numa metalúrgica; eu já estive, já tentei, mas não... Por mais que tivesse benefícios a mais do que minha atual situação, eu prefiro a sala de aula, mas [...] eu não tenho esse apoio da minha família, pai e mãe, eu encontro mais esse apoio no meu esposo. (informação verbal).

O acolhimento encontrado no novo relacionamento, inclusive em relação a sua escolha profissional, auxilia Fernanda a reafirmar sua identidade docente, situação que se evidencia nas marcações de seu Mapa: linhas traçadas, referentes a percursos familiares e docentes, de forma paralela, em constante crescimento. Essa

afirmação de identidade profissional parece auxiliar Fernanda no enfrentamento dos desafios nos diferentes papéis que exerce como professora e esposa.

O papel de mãe, exercido por seis das dez professoras escutadas, tem influências significativas em suas trajetórias. Além de Joana e Júlia, outras educadoras expuseram situações em que o papel de professora foi atravessado pela maternidade. No relato de Olga, a gestação e o nascimento da filha fizeram-na focar mais na família e desatender, em parte, as demandas da profissão: “[...] em 2002 foi quando a Priscila nasceu, em termos profissionais, assim, digamos que eu baixei um pouquinho, pensava mais na gravidez” (informação verbal).

Já para a professora Camila, as demandas excessivas de tarefas em relação à família, à casa, aos filhos e ao marido, ao contrário de Olga, fizeram-na sentir mais satisfação quanto à vida profissional: “[...] 2016, 2017, eu percebi que eu não tava [sic] dando muita conta da família, dois filhos, casa, marido, tudo... Então [...] eu comecei a diminuir um pouco [...] a parte familiar e aumentar um pouquinho a parte do trabalho” (informação verbal). A docência, no caso de Camila, serviu por um período como fuga do excesso de tarefas familiares, porém, em outras situações, foi responsável pelas queixas levadas para casa: “[...] mas meu marido me escuta quando tenho problemas na escola, que às vezes eu acabo levando pra [sic] casa” (informação verbal).

O nascimento dos filhos, um marco na vida das mulheres, professoras e mães entrevistadas, foi relatado por todas com muita alegria. Os percursos que seguem, após esse acontecimento, são atravessados por diversas questões, algumas já aqui abordadas, que entrelaçam o fazer docente à maternidade. A professora Olga, ao refletir sobre sua trajetória profissional e as influências percebidas em relação à vida pessoal, afirma que nem sempre o fazer docente é isento do que ocorre fora da escola:

Na medida do possível, a gente tenta estar no ambiente, né? A gente procura isolar, mas acaba, assim, de uma forma inesperada... a gente tem que estar sempre se policiando em momentos mais difíceis, quando passei por essas situações... até de ter um filho doente em casa, com febre, a gente acaba sempre estando ligada, não consegue totalmente separar as coisas... Eu sempre procurei, assim: estou na sala de aula, agora é meu momento de trabalho, e sempre procurei, assim, fazer o máximo pra estar presente, [...] mas às vezes tu lembra “ah, meu filho tá [sic] doente em casa com febre”, então acaba, assim, interferindo um pouco, né? (informação verbal).

Olga, bem como oito das dez docentes escutadas, tentou de separar os percursos docentes dos percursos de vida, expondo, mais uma vez, uma tentativa de segregação de identidade, a fim de criar sujeitos distintos para enfrentar os problemas

vividos na vida pessoal ou profissional: em um momento, apenas mãe; em outro momento, apenas docente. Acontece que, de acordo com Melucci (2004), a identidade é constituída a partir da junção dessas experiências, e não somente do processo de sua individuação.

Para a professora Rejane, a experiência como mãe e professora foi um pouco distinta das demais, pois, quando iniciou sua carreira docente seus filhos já eram jovens adultos. Os momentos marcantes por ela apontados dizem respeito aos casamentos e às conquistas profissionais: “[...] em 2010 eu tava [sic] muito feliz, porque eu e o Marcos nos formamos juntos!” (informação verbal). Dividir a alegria da formatura com seu filho, ainda que tenham cursado graduações distintas, proporcionou grande satisfação a Rejane, mesmo que, em termos profissionais, não estivesse passando por um bom período, pois precisou se afastar da escola, devido a uma cirurgia renal.

Os diferentes papéis exercidos pelas professoras escutadas, de mulheres, mães, educadoras, esposas, filhas, tias e estudantes, colocam-nas em constante movimento, em busca de conciliação entre as funções ou de superação dos desafios vividos. A fala de Olga resume as experiências narradas pela maioria das docentes: “[...] muitas vezes eu tive que deixar a família pra [sic] pensar na escola e muitas vezes, lá da escola, eu trouxe coisas pra [sic] minha família” (informação verbal).

Em alguns casos, a aproximação entre os diferentes papéis exercidos pelas educadoras é tão grande que eles parecem se misturar. A história narrada pela professora Rafaela evidencia bem esse entrelaçamento.

7.2.2 A narrativa de Rafaela: um constante emaranhado de trajetórias

Durante a entrevista, Rafaela relatou um dos fatos mais marcantes de sua trajetória como professora, e também como tia: o incidente sofrido por seu sobrinho na escola. Este acontecimento causou grandes mudanças na vida pessoal e profissional, por isso optei por dedicar esta seção integralmente à história da professora.

No ano de 2017, Pedro⁶³, sobrinho de Rafaela, iniciou sua jornada escolar, matriculado em uma turma de Educação Infantil, do turno da manhã, para crianças de

⁶³ O nome foi alterado a fim de preservar a identidade da criança, assim como ocorreu com os demais presentes na narrativa.

quatro anos, na escola em que sua tia lecionava no turno da tarde. Segundo Rafaela, os avós possuem a guarda do menino, e, por isso, na época em que iniciou a escola, Pedro e Rafaela dividiam o mesmo lar e tinham um forte elo. No mês de outubro do mesmo ano, um fato inesperado atravessou o percurso escolar de Pedro e, conseqüentemente, a vida pessoal e profissional de Rafaela:

A turminha dele de Educação Infantil, com a profe [sic] de Educação Física, estava subindo do pátio, e aí ele não quis entrar na fila, fez alguma birra, e a profe [sic] arrastou ele, puxando pelo braço até a sala, e ele fraturou o braço. [...] Aí entrou a profe [sic] titular da turma e ele não conseguia parar de chorar, [...] ela foi a única pessoa que deu atenção pra [sic] ele, levou ele até a sala da direção, lá ele disse que tinha batido o braço no bebedouro. E daí ela [refere-se à professora titular] disse: “Não, Pedro, tu tá sentido muita dor, conta pra [sic] dire [sic]”. Aí ele disse: “a profe [sic] Vivi puxou meu braço”. Já tava [sic] no final da aula [...], ele voltava de van pra casa, botaram a mochila nas costas dele e ele foi pra [sic] casa. (informação verbal).

Durante o relato, Rafaela mostrou-se extremamente emocionada e disposta a narrar os detalhes do ocorrido, muitas vezes indignada e movimentando-se constantemente na cadeira. Rafaela conta que, quando Pedro chegou chorando em casa, demorou algum tempo para relatar com precisão o que havia acontecido, por isso algumas horas se passaram até que a família compreendesse a gravidade do fato e encaminhasse o menino à emergência. Após a constatação da fratura no braço, Rafaela entrou em contato com sua irmã, mãe de Pedro, e as duas optaram por conversar com o advogado da família, que as orientou a prestar queixa, realizando um boletim de ocorrência contra a professora. Em seguida, Rafaela destacou que passou por momentos de aflição e dúvidas sobre sua presença na escola:

Eu pensei 200 vezes antes de ir, né? Porque eu sabia que tinha essa questão de ser meu local de trabalho, né? E por mais que a gente fosse lá no turno da manhã, não é meu turno de trabalho, mas existia a relação e eu não sabia como as pessoas iam reagir a isso [...]. Mas eu pensava que nenhuma pessoa poderia defender melhor meu sobrinho naquele momento do que eu, que sei exatamente o que deveria ter acontecido, que conheço a rotina da escola, e que enxerguei aquilo com muito estranhamento, então eu fui, eu e minha irmã, mãe do meu sobrinho. (informação verbal).

Ao relatar a indecisão entre comparecer à escola para conversar com a diretora e ausentar-se, devido a sua posição de professora da instituição, Rafaela posiciona-se, como as demais professoras escutadas, em um dilema entre o exercício de dois papéis importantes na sua vida: professora e tia. A *tomada de decisão*, saber evocado por Rafaela para resolver o dilema, fê-la vivenciar, mesmo que brevemente, a

integralidade da sua identidade, porém procurando respeitar a situação vivenciada: no momento em que conversava com a diretora exercia apenas seu papel de tia.

Quando relata a conversa com a diretora e com a professora envolvida no ocorrido, Rafaela muda o tom de sua voz e salienta que teve bastante dificuldade de lidar com a situação. Rafaela destaca que se excedeu muito em suas palavras naquele dia, pois a professora não demonstrou empatia pela situação da família e negou o ocorrido, afirmando que Pedro havia se atirado no chão, por isso machucara o braço. Em contrapartida, Rafaela destacou três vezes que tentou compreender a situação da professora:

E eu, enquanto profe [sic], fiquei tentando me colocar o tempo inteiro no lugar dela, pensando como eu me sentiria, como eu agiria, só que eu não conseguia em nenhum momento encontrar alguma justificativa, até porque a minha experiência, as coisas que eu vivi, os desafios que eu enfrentei... Sempre me colocaram, assim, diante de situações muito inusitadas, muito extremas, muito difíceis, e em nenhum momento eu tive esse tipo de ação. (informação verbal).

Nesse momento, Rafaela recorre a sua identidade docente, procurando exercitar empatia com a professora. Para isso, recorda um fato marcante de sua trajetória: a agressão sofrida por um educando, em seu primeiro ano como professora, destacando que, mesmo naquela situação extrema, nunca pensaria em revidar, reafirmando sua indignação com a atitude da professora Vivi. Depois de um longo período conversando com a professora e a diretora, sem receber o pedido de desculpas esperado, Rafaela deixou a sala da direção e, junto a isso, seu papel de tia, e adentrou a sala de aula, assumindo a função de professora: “[...] a gente terminou de conversar, tipo, uma hora da tarde, e uma e vinte e cinco eu tinha que tá [sic] lá, dando aula. E eu estive, como se nada tivesse acontecido. E aí o clima começou a pesar muito, muito, muito” (informação verbal).

A necessidade de separar, bruscamente, os papéis de tia e professora, causaram em Rafaela e nas demais colegas envolvidas no fato conflitos identitários. Ainda que, no momento em que conversou com a diretora, Rafaela tenha se posicionado apenas como familiar de um dos educandos, a gravidade da situação vivenciada impediu que essa separação ocorresse naturalmente. Rafaela continuou exercendo seu papel de docente na escola, mesmo após os conflitos ocorridos, e tentou, por alguns dias, não “misturar as coisas” (informação verbal), porém a coordenadora da escola, que também é irmã do noivo de Rafaela e sua grande amiga,

afastou-se dela, e uniu-se a um grupo de professoras que, conforme Rafaela, passaram a criar pequenos conflitos na instituição:

Ela simplesmente, assim, se afastou de mim, pra [sic] não ter a figura dela associada a mim, a essa situação, [...] e pra [sic] mim foi uma decepção imensa, e aí fofocas, brigas, muitas coisas aconteceram no ambiente escolar de outubro até dezembro. (informação verbal).

Por ser sua cunhada, a coordenadora relatou o ocorrido à sogra e ao noivo de Rafaela e, conforme seu relato: “[...] passou a cobrar de meu noivo por que eu e minha família tínhamos agido assim, e dizendo que eu não era a pessoa certa pra [sic] ele” (informação verbal). Devido a isso, Rafaela afastou-se da família de seu noivo – mas preservou o relacionamento com ele, que a apoiou nesse momento – e ficou até cerca de abril de 2018 sem contato com a sogra e a cunhada. Após isso, o contato foi retomado, mas com distanciamento: “A gente não consegue esquecer totalmente, por inteiro, essas situações. Então a gente convive, né?” (informação verbal).

Apesar do clima tenso na escola, que se mantém até o momento em que a entrevista foi realizada, ainda que mais ameno, Rafaela relata que não deseja sair da instituição, pois acredita não ter agido de forma errada. Afirma também que tenta separar as situações, a fim de não prejudicar seu trabalho com as crianças: “[...] se eu tenho que ir trabalhar na manhã e fazer isso, isso e isso, eu vou fazer independente das condições, [...] mas eu acho que tudo interfere, porque nosso trabalho é muito humano” (informação verbal).

Nesse momento, os diferentes papéis exercidos por Rafaela, de mulher, professora, tia e noiva, são entrelaçados, evidenciando a impossibilidade da segregação de sua identidade. Sobre essa interferência, que ela admite ocorrer, ainda que se esforce para que não, Rafaela destaca que o acontecimento com o sobrinho a transformou como professora:

Eu consegui me ver do outro lado, né? Do lado da família. Porque até então a gente enxerga o nosso lado, de professor que cobra, que fala... E aí eu vi [...] como é perceber que a nossa criança não foi bem tratada, não foi ouvida, não foi vista, não foi atendida, sabe? Então isso me fez pensar 200 vezes na maneira como eu agia com os alunos. Eu nunca fui uma profe [sic] de gritar, nada disso, mas eu sempre fui muito rígida, e continuo sendo assim, mas eu acho que eu entendi e aprendi que educar tem muito mais a ver com doçura do que com qualquer outra coisa. (informação verbal).

Nesse relato, é possível perceber o emaranhado de acontecimentos da vida pessoal e profissional de Rafaela, que se cruzam constantemente, mas que também são responsáveis pelas linhas paralelas traçadas entre os anos de 2017 e 2018 em seu Mapa⁶⁴. Para o ano de 2017, a professora marcou 90% de satisfação referente a seus percursos docentes, e 70% para seus percursos de vida, e, no ano de 2018, marcou respectivamente 40% e 20%, caindo 50 pontos para cada uma das marcações. Apesar do fato com seu sobrinho ter ocorrido em outubro de 2017, Rafaela preferiu marcar a queda em 2018, pois, segundo ela, foi quando mais se sentiu afetada pelo acontecimento, já que o ano letivo iniciou com o mal-estar do anterior. Para o ano de 2019, sua expectativa é alta⁶⁵, fez marcações de 100% para percursos docentes e 90% para percursos de vida pessoal, pois acredita na reconciliação com a família e vive a esperança de um bom ano letivo. As quedas em suas trajetórias, evidenciadas no Mapa Emic-Rítmico, denunciam a inevitável relação entre a vida pessoal e a docência de Rafaela, em uma história permeada pelos conflitos de exercer diferentes papéis dentro da escola.

Iza et al. (2014) também afirmam que a constituição da identidade docente recebe influências das experiências vividas fora da profissão. Portanto, os fatos narrados nas trajetórias de vida das professoras escutadas representam momentos importantes de suas constituições como educadoras, evidenciando, em diversos momentos, a sobreposição dos diferentes papéis exercidos. Essa constituição, conforme Freire (2017), é permanente e, portanto, modifica-se constantemente, de acordo com as experiências profissionais e pessoais das professoras vão sendo (re)significadas.

Os entrelaçamentos entre as trajetórias docentes e de vida das professoras demonstram o quanto os ritmos da docência e os *ritmos de vida* são implicados entre si, além de inconstantes. Os altos e baixos ocorridos na vida pessoal por vezes interferem na profissional e vice-versa. Em outras situações, as trajetórias distanciam-se suficientemente para que, se observadas isoladamente, não fossem compreendidas necessariamente como trajetórias de um mesmo sujeito. Por conta disso, foi possível verificar que há interferência da satisfação de vida das professoras em suas práticas pedagógicas, mas essa não é uma regra, já que em várias situações

⁶⁴ Apresentado no capítulo 5 desta dissertação.

⁶⁵ Rafaela foi entrevistada na primeira semana do ano letivo de 2019, por isso sua marcação é referente à expectativa para o ano que estava iniciando.

foi possível perceber um distanciamento, tanto nos Mapas traçados pelas professoras quanto em suas narrativas.

O movimento oposto, entretanto, de interferência das situações vividas na escola sobre o que se passa fora dela, foi bem mais evidenciado pelas participantes da pesquisa. Mesmo que carreguem os problemas de casa até o ambiente de trabalho, são os dilemas professorais, na maior parte das vezes, que acompanham essas mulheres, mães, esposas e filhas para dentro de suas casas.

8 CONCLUSÕES

Ao concluir este texto, fruto de um intenso e desafiador processo de pesquisa, retomo a problemática inicial, a fim de tecer reflexões a partir do que se desenvolveu nos capítulos anteriores: *Em que medida o grau de satisfação das professoras em relação a seus percursos docentes e a seus percursos de vida influencia seus modos de atuação e intervenção pedagógica?* Da mesma forma, resgato o principal objetivo do estudo: Analisar o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo de suas carreiras e trajetórias de vida, de modo a elucidar suas influências sobre a dimensão pedagógica da atuação docente.

Para responder à questão, iniciei mapeando a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, a fim de melhor compreender a importância dos saberes docentes elencados pelo autor na prática educativa. O mergulho realizado na obra auxiliou na descoberta da docência: foi por meio das leituras freireanas que compreendi a importância do movimento na docência, de uma prática pautada na reflexão. A partir das tessituras de Freire (1980, 1981, 2015 e 2017), propus o conceito da *docência em movimento*, que se materializa por meio do processo de ação-reflexão-ação realizado pelas professoras.

A *docência em movimento* é uma docência permeada pelas modificações das práticas pedagógicas, ocorridas no cotidiano da atuação dos professores, que é influenciada por diversos aspectos, tais como: os modos como as políticas públicas são articuladas nas escolas, os acontecimentos da vida pessoal dos professores, os processos de formação iniciais e permanentes vivenciados na docência, os desafios cotidianos enfrentados, além de outros abordados anteriormente neste estudo. Essas transformações são mediadas pelo processo de ação-reflexão-ação, base da teoria freireana. A *docência em movimento* permeou toda a análise realizada na pesquisa, justamente por revelar uma profissão de professora marcada por constantes transformações.

O mapeamento de *Pedagogia da Autonomia* também elucidou alguns saberes docentes que tomei como base para as análises das narrativas: a) a *ética do exemplo*; b) o *pensar certo*; c) o *respeito à autonomia*; d) a *reflexão*; e) a *curiosidade e criticidade*; f) a *pesquisa*; g) o *diálogo e liberdade*; e h) a *tomada de decisão*. Todos eles permearam as discussões propostas no presente estudo, na medida em que se

evidenciaram na análise do *corpus* empírico, validando a importância desses saberes para uma prática pedagógica preocupada com a humanização.

Inspirada pelo mergulho teórico em *Pedagogia da Autonomia*, adentrei o pensamento freireano também para discutir o conceito de *identidade docente*. Compreender o(a) docente como ser inacabado, em permanente formação, foi essencial para a análise dos processos vividos pelas professoras participantes da pesquisa, que por vezes mostraram *estar sendo* mães, mulheres, esposas, estudantes e professoras. A constituição da identidade docente, portanto, é permeada pelos processos de formação inicial e permanente, pelas experiências vividas além da esfera profissional e pelos tensionamentos entre os diferentes papéis exercidos pelas professoras.

A partir do referencial teórico, adentrei o cenário da pesquisa: a rede pública de ensino de Caxias do Sul. Ancorada na Sociologia do Cotidiano, de Pais (2015), iniciei a construção dos dados com a escuta das professoras e a organização dos Mapas Emic-Rítmicos. Voltar meu olhar ao cotidiano da docência, por meio do que é percebido pelas professoras, foi uma experiência desafiadora e de muito aprendizado. A escuta sensível foi essencial para romper estereótipos e pré-julgamentos, a fim de desenvolver um olhar crítico sobre a docência, sem culpabilizar ou vitimizar as professoras. Com a escuta realizada e os Mapas construídos, utilizei-me da Análise Textual Discursiva, organizada por Moraes e Galiuzzi (2011), para desenvolver a análise e discussão dos dados.

Das narrativas das docentes emergiram cinco grandes categorias: a) O sonho da nomeação: o ingresso na rede pública de ensino; b) “Máquina de dar aula”: do excesso de trabalho à Síndrome do Pânico; c) Políticas Públicas: os reflexos no cotidiano da docência; d) Percursos de constituição docente: “a rebeldia de ser professora”; e e) Diferentes papéis: os reflexos na profissão professora. Dessas categorias gerais, emergiram 11 subcategorias, que foram desenvolvidas ao longo do sexto e do sétimo capítulo.

Na primeira categoria, relacionada ao início de carreira na rede pública de ensino, as professoras relataram mistos de satisfação e decepção com os desafios. A “turma difícil” foi abordada por sete das participantes, mas nem sempre os relatos refletiram nas marcações no Mapa: para algumas, mesmo o período sendo conturbado pelos desafios enfrentados, o início de carreira docente foi marcado por grandes alegrias. O *diálogo* foi apontado por algumas professoras como saber

importante para a superação dos problemas que a “turma difícil” suscitou, corroborando o que defende Freire (2017).

Os desafios presentes no cotidiano escolar resultaram, em algumas situações, em problemas de saúde às professoras. Oito relataram experiências em que suas trajetórias pessoais e profissionais foram fortemente entrelaçadas por conta de questões médicas e, especialmente, psicológicas. A queixa referente à carga excessiva de trabalho docente – manifestada, por exemplo, por Rafaela, quando refere a si mesma como uma “máquina de dar aula” – e a situações vinculadas a violência, indisciplina e problemas com a gestão da escola foram gatilhos para o desenvolvimento de doenças psicológicas em algumas professoras. Esses fatos atravessaram seus percursos de vida, evidenciando marcações, em sua maioria, abaixo dos 60% de satisfação para os percursos docentes e abaixo dos 50% para os percursos de vida, o que demonstra que os fatos vividos na profissão foram, portanto, responsáveis por problemas que se estenderam para além dos muros da escola.

Ao abordarem as questões relacionadas às políticas públicas na educação, as professoras destacaram especialmente as diferenças percebidas entre o que é concebido na legislação e o que é vivido no cotidiano escolar e possível de se colocar em prática, corroborando com aquilo que é discutido por Rocha e Pereira (2019). A fala da professora Joana ilustra um pouco do sentimento das professoras em relação aos atores das políticas educacionais, quando expõe que o que desestimula o trabalho docente é “essa gente que fica dando palpite sem saber”. Os questionamentos frente àquilo que é concebido pela legislação, percebidos na fala de várias professoras, evocam o saber docente da *tomada de decisão*, elucidado por Freire (2017), e também reforçam a luta pela profissão. A professora Olga, durante a entrevista, reforçou sua luta quando demonstrou preocupação e indignação com as propostas de retirada de disciplinas como Sociologia e Filosofia dos currículos escolares.

Na categoria que trata da “rebeldia” que ser professora, em certa medida, representa na conjuntura atual, as transformações vividas pelas educadoras em suas carreiras foram postas em evidência, perpassando seus processos de formação inicial e continuada e refletindo em suas intervenções pedagógicas. As entrevistadas evidenciam uma tentativa de ruptura de uma educação bancária e um caminhar em direção a uma prática libertadora; elas reconhecem os percursos traçados ao longo da profissão, que as fizeram passar por transformações em relação à maneira de pensar e agir frente aos desafios da docência.

Ao tratarem de suas formações iniciais, as docentes relataram saberes e aprendizagens que as acompanham no cotidiano da profissão. Com isso, foi possível atender a um dos objetivos específicos: identificar a relação que as docentes estabelecem entre seu trabalho pedagógico e os aprendizados construídos na formação inicial. Diante do que foi exposto no sétimo capítulo, pude concluir que os saberes construídos na formação inicial parecem mais próximos das docentes consideradas “iniciantes”. Aquelas com mais tempo de carreira retomaram, durante suas narrativas, alguns saberes da formação inicial, mas destacaram ainda mais aqueles construídos por meio da experiência ao longo dos anos. A formação permanente, defendida por Freire (2017), perpassa essas experiências, na medida em que a *docência em movimento* é percebida nas falas das docentes, que destacam as transformações ocorridas em suas práticas ao longo dos anos.

Outro objetivo elencado para a pesquisa, desenvolvido também no sétimo capítulo, é o de compreender a maneira como as docentes percebem as mudanças ou continuidades de sua intervenção pedagógica ao longo de suas trajetórias docentes, na medida em que, ao discutir as transformações vividas pelas professoras em suas práticas, os sentimentos e percepções das educadoras foram constantemente evidenciados. Todas as professoras participantes da pesquisa destacaram, em algum momento, sempre de maneira positiva, mudanças percebidas em sua forma de atuação pedagógica. Para as docentes, os movimentos ocorridos em seu modo de intervenção pedagógica foram frutos de suas experiências e formações e foram aprimorados ao longo de suas carreiras.

No sexto e sétimo capítulo, contemplo outro objetivo específico: analisar de que forma os saberes docentes se evidenciam na prática pedagógica das professoras. Considero-o como alcançado, pois esses saberes foram constantemente expressos pelas professoras em suas narrativas, ou percebidos por mim durante a análise dos dados, permeando experiências pessoais e profissionais das participantes, e relacionando-se com seus processos formativos. Os saberes docentes, portanto, são evidenciados na prática pedagógica das educadoras, principalmente como habilidades evocadas nos momentos de necessidade e desafios enfrentados na profissão.

Ao longo do trabalho, procurei, ainda, mapear as conexões existentes entre as trajetórias de vida e profissionais das docentes, mais um dos objetivos específicos traçados para a pesquisa. Porém, é no sétimo capítulo que essas conexões ganham

evidência, a partir dos tensionamentos apresentados na categoria que se refere aos diferentes papéis exercidos pelas participantes. Para discorrer a esse respeito, as contribuições de Melucci (2004) foram fundamentais, pois precisei estabelecer relações entre a constituição da identidade das professoras e o “jogo do eu” estabelecidos pelas mesmas em seus conflitos frente às diferentes funções exercidas nas diferentes esferas de suas vidas: professora, mulher, mãe, filha, tia, esposa, estudante, entre outras.

As conexões existentes entre vida pessoal e profissional das professoras tenderam, em sua maioria, a expressar uma interferência maior dos acontecimentos vividos na escola sobre a vida pessoal, na medida em que muitas carregam as angústias e as incertezas da profissão para o ambiente familiar. Em algumas situações pontuais, os relatos das professoras referentes aos acontecimentos de suas vidas pessoais interferiram nas relações estabelecidas com a docência, especialmente quando os fatos narrados se relacionaram a suas identidades maternas.

As conclusões apontadas, a partir das categorias emergentes e dos referenciais consultados, permitem-me expressar, no âmbito do problema de pesquisa proposto, que o grau de satisfação relativo aos percursos de vida e aos percursos docentes das professoras participantes de pesquisa exercem significativa influência sobre sua atuação pedagógica, mas não é fator determinante. A partir da análise dos Mapas e das narrativas das professoras, foi possível concluir que os acontecimentos referentes à vida profissional e pessoal das entrevistadas têm interferência na dimensão pedagógica da atuação das docentes, em alguns momentos contribuindo para tomadas de decisão e mudanças de postura frente aos desafios enfrentados; em outros, sendo responsáveis por processos de desmotivação e, em alguns casos, de doenças psicológicas e até de afastamento temporário da profissão.

Tendo isso em vista, retomo a pergunta proposta no título desta dissertação: *o que acontece com as professoras?* Após a investigação realizada, afirmo que não é possível responder tal pergunta levando em consideração apenas o exposto até aqui. Entretanto, a presente pesquisa contribui com os estudos que vêm sendo realizados a respeito do tema, possibilitando-me sugerir que o que acontece com as professoras relaciona-se a inúmeras transformações vivenciadas ao longo de suas vidas e suas carreiras, que as colocam em constante processo de movimento. Essas transformações são permeadas por momentos de altos e baixos em relação a

satisfação pessoal e profissional. Assim sendo, o que acontece com as professoras depende dos diferentes contextos vivenciados em seus cotidianos.

Quanto às possibilidades de novos estudos a partir do aqui desenvolvido, penso que seja possível, futuramente, explorar a forma como essas mudanças na intervenção pedagógica das professoras são vividas e percebidas pelos educandos. Além disso, destaco uma pergunta que me acompanhou durante a discussão dos dados construídos: as práticas menos tradicionais, como apontado pela maior parte das professoras, estão se efetivando no cotidiano das escolas ou o percebido por elas não corresponde integralmente à realidade?

Por fim, destaco que investigar a temática em questão foi muito importante na caminhada que venho trilhando profissionalmente. Atentar-me ao cotidiano da docência, por meio das vozes de professoras de escolas públicas, proporcionou-me momentos de intensa reflexão. Ao analisar as narrativas, por vezes, retomei experiências vivenciadas por mim, que pareciam ter eco nas vozes dessas mulheres. Fazendo jus ao que defendo neste trabalho, coloquei-me em movimento, passei a refletir sobre os discursos naturalizados em meu cotidiano como educadora, a respeito de práticas educativas das quais já fui protagonista, algumas fruto de orgulho e satisfação, outras nem tanto. O processo de ação-reflexão-ação permite que eu as ressignifique constantemente. Ao mesmo tempo, enquanto concluía a pesquisa, assumi uma nomeação como professora de anos iniciais na rede pública de um município da região da Serra Gaúcha. As reflexões foram importantes nessa nova caminhada de minha trajetória docente, possibilitando-me adentrar o campo de trabalho com um olhar mais crítico e humanizador.

O percurso vivido na pesquisa também foi significativo para a construção de minha identidade como professora-pesquisadora em constante formação. A pesquisa passou a fazer parte de meu cotidiano como educadora, instigando-me a valorizar a curiosidade dos educandos, incentivando-os a questionar e a investigar. Da mesma forma, passei a ser mais observadora e crítica quanto ao cotidiano escolar e ao cenário educativo e político do Brasil. O saber docente da *críticidade*, tão defendido por Freire (2017) e aqui abordado, passou a se evidenciar ainda mais em minhas ações como professora, mulher, estudante e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Pergunta. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 366-367
- BARBOSA, Jaqueline Aparecida. As obras de Paulo Freire e o debate sobre gênero e raça: aproximações e possibilidades de diálogo. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 21, nov. 2016/fev. 2017, p. 37-51.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BELIK, Walter; CHAIM, Nuria Abrahão. O programa nacional de alimentação escolar e a gestão municipal: eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local. **Revista de Nutrição**, Campinas, set./out. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/34511/1/S141552732009000500001.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise.; MOROSINI, Marília. (Org.). **Universidade futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. Discência/Doscência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 147-148.
- _____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: corteiz, 2018.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4.ed. Porto: Porto Editora, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Educador/Educando. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. p. 174-176.

_____. Professor (ser). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 385-386.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A Educação na cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 21.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 127-129.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 398-400.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. p. 62-63.

_____. Disciplina. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 149-150.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Produção de conhecimento sobre cuidados da saúde no âmbito da família. **Revista Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700062>. Acesso em: 03 set. 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acesso em: 04 set. 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.1, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: 27 out. 2019.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 25-26.

LEFEBVRE, Henri. **Éléments de rythmanalyse**. Paris: Syllepse, 1992.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013)**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

LUCHESI, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, Santa Maria, v. 18, n. 43, mai./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 out. 2019.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzana da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://200.19.105.203/index.php/linhas/article/view/1984723814262013265>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. Historia y memoria de la Educación. **Sociedade Española de Historia de la Educación**, n. 1, 2015, p. 23-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 107-128, 2013. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/282662834_O_Cotidiano_e_a_Pratica_Artesanal_de_Pesquisa>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **Sociologia da Vida Quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

_____. **Traços e riscos de vida**: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis. Âmbra: Porto, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

PAULO, Fernanda dos Santos; MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Educadora Popular/Educador Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 177-179.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.18, n. 4, p. 909-916, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232013000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THULER, Mônica Gather (Org.). **Competências para**

ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Prefácio. In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, Jocianne Giacomuzzi. **Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul/ RS),** 2018, 231f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4405>>. Acesso em: 27 out. 2019.

REDIN, Euclides. Alegria. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 31-32.

REIS, José Carlos. História e Verdade: proposições. **Síntese:** revista de Filosofia, Belo Horizonte, Centro de Estudos Superiores, v.27, n. 89, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Luta. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 295-298.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964>>. Acesso em 14 de agosto de 2019.

ROCHA, Vera Maria da; FERNANDES, Marcos Henrique. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **J. bras. Psiquiatr.,** v. 57, n. 1, p.23-27, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S004720852008000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 160-162.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação,** v.8, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Educação Permanente. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 169-170.

SANTOS, Marcio Neres dos; MARQUES, Alexandre Cariconde. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, v.18, n.3, p.837-846, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232013000300029&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; QUINTÃO, Felipe de Almeida. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315433009>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

SILVA, Lucia Marta Giunta et al. Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 52-58, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n4/12384>>. Acesso em: 07 out. 2018.

SOUZA, Camila Carvalho de; PAULETTI, Fabiana; RAMOS, Maurivan Güntzel. As perguntas dos estudantes sobre a combustão da vela: um estudo da complexificação do conhecimento. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**, Águas de Lindóia, 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R2128-1.PDF>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 94643, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78810>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. Coisificação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 88-89.

_____. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**, 2009, 400f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2009a. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13092>>. Acesso em 27 de outubro de 2019.

_____. O cotidiano como fonte de pesquisa nas Ciências Sociais. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, p. 63-75, 2009b. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>>. Acesso em 27 de outubro de 2019.

_____. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84849792008>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 260-261.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; Thin, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 139-141.

2. Agora, gostaria que você olhasse para o seu mapa e nos dissesse quais os motivos para os altos e baixos, tanto nos percursos de vida, como nos percursos docentes.
3. Você poderia nos dizer em que aspectos o seu bem-estar ou o seu mal-estar na escola depende do que se passa fora dela? Cite exemplos.
4. Podemos considerar que a prática pedagógica pode sofrer modificações ao longo dos percursos da docência. Alguns marcadores temporais, legais e até mesmo pessoais podem emergir e determinar mudanças e/ou reforçar convicções e práticas. Analisando os ritmos de seu mapa e os entrelaçamentos entre os eventos pessoais e profissionais, que aspectos lhe chamam a atenção e/ou evocam memórias para refletir neste momento?
5. Observando as linhas de seus percursos docentes evidenciados no seu Mapa Emic-Rítmico, quais saberes da formação inicial (graduação) foram necessários de ser evocados para a atuação docente? Você poderia me descrever situações em que alguns desses saberes que você citou ficaram evidentes em suas atitudes como docente?
6. Para finalizar, observe os ritmos de seu mapa. Há algo mais que eles comunicam ou memórias que desafiam a evocação?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa “Docência em Movimento, Entrecruzamentos de Percursos de Vida e Percursos Docentes: o que acontece com as professoras?”, *que culminará na elaboração de minha dissertação de Mestrado*, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo deste estudo é analisar o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de suas carreiras e trajetórias de vida, de modo a perceber o quanto esse exerce influências na dimensão pedagógica da atuação docente.

Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de questionário sociográfico, Mapa Emic-rítmico e entrevista narrativa produzida no momento da reflexão sobre o próprio Mapa. As narrativas produzidas serão gravadas e posteriormente transcritas.

Os conhecimentos produzidos com este estudo serão publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa (como por exemplo, constrangimento gerado por alguma das perguntas). Se no decorrer da pesquisa o/a participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência, basta comunicar a pesquisadora de sua desistência.

A pesquisadora é a mestrandia em Educação Isadora Alves Roncarelli, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, orientada pela Profa. Dra. Nilda Stecanela e coorientada pela Profa. Dra. Fabiana Pauletti, e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail **isadoraroncarelli@hotmail.com**.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como

participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas pela pesquisadora.

Participante da pesquisa

Isadora Alves Roncarelli
Pesquisadora