

PUCRS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÉVELIN ALBERT

**PROFISSÃO PROFESSORA: NARRATIVAS DE VIDA E DE (TRANS)FORMAÇÃO**

Porto Alegre

2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**ÉVELIN ALBERT**

**PROFISSÃO PROFESSORA: NARRATIVAS DE VIDA E DE  
(TRANS)FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edla Eggert

Porto Alegre

2022

## Ficha Catalográfica

A333p Albert, Évelin

Profissão professora : Narrativas de vida e de (trans)formação  
/ Évelin Albert. – 2022.

141.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Narrativas professorais. 2. Escola privada. 3. Anos Iniciais. I.  
Eggert, Edla. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecária responsável: Loiva Duarte Novak CRB-10/2079

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edla Eggert- PUCRS (Orientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valderez Marina do Rosário Lima - PUCRS**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Eliane Leindcker da Paixão- UFSM**

*Dedico esta dissertação a todas às mulheres, professoras e pesquisadoras que lutam pela sua profissão, politização e autonomia intelectual.*

## AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos de mestrado, de muito estudo e dedicação, foram algumas mulheres que estiveram ao meu lado, me apoiando, incentivando e contribuindo para que essa dissertação fosse possível. Cada fala, cada atitude, cada gesto, seja de cunho teórico ou de sentido emocional, foram construindo junto comigo o trabalho de estar e fazer o mestrado, bem como de fortalecimento dessas relações. Por isso, dedico este espaço para agradecê-las.

Em especial, a minha orientadora, Edla, pela paciência, ensinamentos, discussões de textos e pela boniteza que me fez enxergar o universo da educação. Com ela não tive apenas lições sobre a dissertação, mas sim, inspirações da professora que desejo ser. Edla, me mostrou caminhos, me encorajou e me fez ser melhor. Edla sempre dizia que eu poderia mais, e não é que é verdade? Edla me apresentou o feminismo, o que é ser mulher e o que isso carrega. Edla, intelectual, professora e mulher, meu muito obrigada!

A minha mãe, Gladis, que sempre estava ao meu lado, mostrando-me sua amorosidade incondicional e dizendo-me que tudo daria certo. Gladis, foi meu maior exemplo, pois mesmo com poucas condições sempre me fez sonhar e acreditar que tudo poderia ser transformado pela educação. Gladis, trabalhadora, guerreira, mãe, pai e mulher, meu muito obrigada!

As minhas amigas, que me divertiram e maravilharam-me para que esse momento de pesquisa, coleta, leitura e escrita fosse leve, feliz e tranquilo. Mulheres, amigas, unidas, uma por todas, todas por uma, meu muito obrigada!

As professoras pesquisadas, que se dispuseram a participar desta pesquisa, permitindo-me que eu ouvisse suas histórias tão particulares, tão tocantes e tão importantes! A elas, todo o meu reconhecimento, pois me mostraram o quão precisamos escutar as professoras e o quão é importante desvendar essa profissão.

Por fim, agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) que me concedeu uma bolsa de estudos para que essa pesquisa se tornasse real.

A todas e todos, a minha gratidão!

### **O dizer**

*O meu poema ficou pronto?  
Será que está perfeito,  
feito à minha imperfeição?  
Será que ele está dizendo  
tudo, mas tudo mesmo,  
que sofri para dizer,  
do jeito que eu quis dizer?*

*Thiago de Mello  
(1998)*

ALBERT, Évelin. **Profissão professora: narrativas de vida e de (trans)formação**. 2022. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

## **RESUMO**

Esta dissertação de Mestrado teve origem no interesse da pesquisadora em investigar através das narrativas de vida, a profissão professora. Desta forma, buscou aprofundar a temática, através da pesquisa qualitativa narrativa. Foram pesquisadas duas professoras de anos iniciais que atuaram em escolas da rede privada da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e que possuíam mais de dez anos de experiência. Assim, a pesquisa se propôs a explorar a compreensão destas professoras sobre a sua profissão, percebendo as relações que se estabelecem com a sua formação, práticas, condições e local de trabalho. Ainda, relacionou às experiências docentes com a narrativa da pesquisadora. Os principais autores que compõem o referencial teórico desta dissertação e que dialogam com a pesquisa são: Paulo Freire, Heleieth Saffioti, Edla Eggert, Marie-Christine Josso, Jean Clandinin, Michael Connely, António Nóvoa, Hermílio Santos, Francisco Imbernón, José Contreras Domingo e Carlos Marcelo Garcia. Em suma, nesta pesquisa descobriu-se que as professoras de anos iniciais da rede privada pesquisadas entraram na docência a partir de um desejo que surgiu na infância e apesar delas não se acharem docentes tradicionais, ao longo da narrativa sobre a profissão, ficou sobressalente que foram adquirindo, cada vez mais, um caráter administrativo, técnico e burocrático. Tão burocrático que as fez seguir normas de um currículo oculto e supervisionado. Isso as fez perder a autonomia e a identidade profissional, bem como ter excesso de trabalho, resultando assim, no seu adoecimento. Como forma de libertação, o ato político destas professoras foi sair da escola privada para encontrar-se na profissão em outro ambiente menos nocivo. Como caminhos possíveis para melhorar a vida das professoras nas escolas privadas, a pesquisa constatou o investimento e a valorização através de formações continuadas, um salário digno, autonomia das professoras para participar e decidir das ações da escola e investimento em um ambiente intelectual em que se trabalhe de forma mais colaborativa e horizontal.

**Palavras-chave:** Narrativas Professorais. Professoras de Anos Iniciais. Experiências Docentes.



ALBERT, Evelin. **Teacher profession: narratives of life and (trans)formation. 2022.** Dissertation (Master's) - Graduate Program in Education. Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

## **ABSTRACT**

This Master's thesis originated from the researcher's interest in investigating, through life narratives, the teaching profession. In this way, she sought to deepen the theme through qualitative narrative research. Two early-year teachers who worked in the private school network in Porto Alegre and who had more than ten years of experience were surveyed. Thus, the research aimed to investigate the teachers' understanding of their profession, perceiving the relationships that are established with their training, practices, conditions, and workplace. Still, it related the teaching experiences with the researcher's narrative. The main authors that make up the theoretical framework of this dissertation and that dialogue with the research are Paulo Freire, Heleieth Saffioti, Edla Eggert, Marie-Christine Josso, Jean Clandinin, Michael Connely, António Nóvoa, Hermílio Santos, Francisco Imbernón, José Contreras Domingo and Carlos Marcelo Garcia. In short, in this research it was discovered that the teachers of the beginning years of the private school network entered teaching from a desire that emerged from childhood and despite not finding themselves traditional, throughout the profession it became evident that they were acquiring, each time more, an administrative, technical, and bureaucratic character. So bureaucratic that it made them follow the rules of a hidden and supervised curriculum. This made them lose their autonomy and professional identity, as well as being overworked, thus resulting in their psychic illness. As a form of liberation, the political act of the teachers was to leave the private school and find themselves in the profession in another environment. As possible ways to improve the lives of teachers in private schools, this research found investment and appreciation through continued education, a decent salary, autonomy of teachers to participate and decide on school actions and investment in an intellectual environment in which work collaboratively and horizontally.

**Keywords:** Teacher Narratives. Early Years Teachers. Teaching experience.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Metodologia da paciência_____	p. 63
Figura 2: A ordem_____	p. 64
Figura 3: Trajeto metodológico_____	p. 68
Figura 4: Resumo_____	p. 72

## TABELA

Tabela 1: Estado do conhecimento \_\_\_\_\_ p. 23

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIHVIF- Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation

PUCRS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PROUNI- Programa Universidade para Todos

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizado

FE/UFRJ- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

COVID-19- Corona Vírus Disease-2019

UTI- Unidade de Terapia Intensiva

PEC- Programa de Estudantes-Convênio

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	p. 14
1.1 Um convite para essa pesquisa	p. 14
1.2 A justificativa dessa pesquisa de mestrado	p. 17
1.3 O diálogo com pesquisas encontradas e possibilidades de criação a partir delas	p. 22
1.4 Vida de professora: minha narrativa de vida e de (trans)formação	p. 30
<b>2. RECORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	p. 47
2.1 A pesquisa narrativa e a docência	p.47
2.2 A questão das narrativas	p. 57
<b>3. O TRAJETO DA PESQUISA EM SI</b>	p. 62
3.1 Metodologias da paciência	p. 62
3.2 Os passos, as pessoas e a pesquisa	p. 67
<b>4. AS NARRATIVAS PROFESSORAIS</b>	p. 75
4.1 Amália e a sua narrativa de vida	p. 75
4.2 Ana e a sua narrativa de vida	p. 85
4.3 Triangulação das narrativas de Ana, Amália e da pesquisadora	p. 90
<b>5. CONCLUSÃO</b>	p.127
<b>6. BIBLIOGRAFIA</b>	p. 132

# 1. INTRODUÇÃO

Há um consenso na sociedade atual de que a Educação é importante, mas pouco se debruçam sobre os processos profissionalizantes que as professoras vivem, seus conhecimentos, seus sentimentos e suas percepções. Em meu processo de busca, no levantamento de pesquisas existentes sobre formação docente, fiz a opção por palavras como: narrativas, narrativas autobiográficas, narrativas professorais, narrativas docentes, entrevistas narrativas, profissão de professor, professoras, professores de educação básica e anos iniciais. E, em um recorte dos anos de 2019 e 2021, cheguei em mais de dez mil trabalhos. Ou seja, há uma larga produção que discute sobre a importância da educação na contemporaneidade. O que me parece ainda em processo inicial, é como as professoras encaram seus conhecimentos, seus sentimentos e suas percepções nessa profissão. Neste sentido, esta pesquisa propõe a partir de narrativas professorais perceber a profissão por meio das condições vividas pelas professoras no seu local de trabalho. Desta forma, para compreensão do presente tema, esta introdução conterá a narrativa dos processos de buscas da mestranda, o estado do conhecimento, a pergunta, os objetivos, e a justificativa do por quê pesquisar professoras mulheres.

## 1.1 Um convite para essa pesquisa

Início a escrita desta dissertação que pretende constituir a partir de um feito poético e cotidiano uma forma instigante, ou por vezes “do avesso”, de se fazer pesquisa. Instigante e do “avesso”, pois geralmente a universidade e a escola desejam um padrão de pesquisa e avaliam como científico o que pode ser quantificado e mensurado. Mas será que a ciência pode “precisar” os anseios, as emoções, e os sentimentos dos seres humanos? Se ela não conseguir fazer isso, significa que eles são inexistentes e que não podem ser pesquisados? Para Manoel de Barros (1996, p. 53) “a ciência pode classificar e nomear todos os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos”.

Corroborando com este poeta, pretendo deixar explícito, desde o princípio, que esta minha postura frente a esta “ciência de precisão” é de resistência e justamente por isso, ao longo de toda a escrita desta dissertação buscarei o diálogo entre a razão e a emoção, evidenciando uma pesquisa que buscar ter um olhar atento para as professoras e para a diversidade encantadora que as constitui.

A ideia de investir em uma pesquisa que olhe simultaneamente para o lado profissional e pessoal da trajetória das professoras dos anos iniciais, nasceu para estudar e desenvolver conceitos que tratam sobre o campo da formação de professoras, profissionalidade, desenvolvimento profissional, inserção profissional, conhecimento profissional, saberes docentes e autonomia docente. Para tanto, identificar e problematizar as conjecturas epistemológicas que auxiliam esses conceitos relacionando-os com a concepção de que a docência é uma atividade teórico prática situada, valorizará e possibilitará a compreensão sobre a profissão. Nesse sentido, trabalhar com as narrativas professorais significa que é possível discutir essa dialética revelada no perfil professoral, que muitas vezes é caracterizado por definições quanto à formação inicial, dominação sobre seus conhecimentos, e o seu nível de profissionalismo. Esse artifício concebe ainda, uma dissolução de mudança frente as abordagens baseadas em normas que demarcam o mundo como ele deve ser (POPKEWITZ, 1992), e não como ele pode ser. Assim, essas abordagens ignoram a dinâmica das práticas escolares e dos sujeitos que nela transitam ao invés de dar voz a eles.

A escolha pela abordagem narrativa se deu na medida em que percebi que ela faz parte da vida cotidiana, pois pessoas sem narrativas não existem (POLKINGHORNE, 1992), e, desta forma, retratará a identidade social das professoras com a finalidade de desvendar processos invisíveis ou poucos visíveis na constituição do habitus profissional (LELIS, 2008,). Logo, pretendo descrever como se dará a pesquisa com as professoras tentando traduzir de uma forma objetiva, qual será o caminho a ser pesquisado e o que já tem de material escrito sobre o assunto. O desejo é de que, quem leia esta dissertação tenha subsídios para compreender a temática e perceba que há necessidade de pesquisar mais sobre as professoras e o seu âmbito pessoal e profissional.

Ancorada na pesquisa qualitativa, apresentarei narrativas que talvez não sejam verídicas em sua totalidade, pois muitas vezes ao narrarmos sobre as nossas vivências contamos muito sobre o que vivemos, mas também evidenciamos o que pensamos e sentimos sobre a vida e como gostaríamos que ela fosse. O fato é que sua veracidade não é o crucial, mas sim a ação narrativa sobre o que foi vivido, a reflexão sobre o vivido e a projeção sobre as possibilidades de estar e ser no mundo. Assim, o importante é utilizar o bom senso entre as vidas vividas e vidas pensadas, tornando a vida e o pensar um conhecimento científico. O que seria mais esplêndido e estimulante do que a reflexão sobre nossa existência e sobre o professorado?

Desta forma, esta dissertação intitulada como “Profissão professora: narrativas de vida e de (trans)formação”, também apresentará muito de mim, que já está professora. Tentarei não trabalhar com respostas prontas e nem com verdades declaradas. Respostas prontas não fazem pensar e verdades declaradas não propõem discussões. Entre um e outro, está esta pesquisa que tratará sobre as professoras e sobre o que eu vivi nessa profissão.

A questão basal desta pesquisa é “Como as professoras da educação básica dos anos iniciais (entre as quais a mestranda está incluída por meio da sua narrativa), percebem a sua profissão a partir das suas experiências em sala de aula?” E acompanham essa questão central as seguintes perguntas:

- Quem são essas professoras?
- Como se dá a entrada das professoras no exercício da docência?
- Quais são os desafios enfrentados nessa profissão dentro e fora da escola?
- Quais são as motivações para exercerem a profissão?
- Essas professoras continuam atuando na rede privada? Qual foi o motivo da saída?

Apresento o objetivo geral da seguinte forma:

- Conhecer por meio das narrativas docentes as experiências, percepções e os sentimentos de duas professoras de anos iniciais, perante ao seu local de trabalho, relacionando-os com a narrativa da pesquisadora.

Coloco como objetivos específicos:

- Identificar quem são essas professoras, sua formação e as condições de vida que implicam na sua vida profissional.



- Identificar, nas narrativas das professoras, influências para o egresso na docência.
- Perceber possíveis tensões/angústias das professoras que são geradas pelo ambiente escolar e pela carga de trabalho.
- Analisar suas motivações para exercerem a profissão.
- Entender o motivo da saída dessas professoras da escola privada.

## 1.2 A justificativa dessa pesquisa de mestrado

*Mas afinal, por que pesquisar professoras e por que fazer pesquisa narrativa?* Desejo pesquisar professoras mulheres, pois eu sou professora e mulher e anseio dar voz para aquelas, que assim como eu, muitas vezes foram silenciadas ou vistas como delicadas por exercerem uma profissão dita feminina, atrelada ao dom natural da mulher em cuidar, educar seus filhos e, conseqüentemente, seus alunos. Ser mulher e ser professora implica assim, em levar consigo um sentimento de inferioridade e de desvalorização das suas experienciais.

Esse fato pode ser explicado, pois a educação escolar brasileira para as mulheres, até o século XX, foi arquitetado ao cuidado da família e do lar. As mulheres somente tiveram acesso à vida pública, por meio da profissionalização delas para a educação escolar de crianças, porque se acreditava que o sexo feminino estava relacionado a maternidade e ao dom de cuidar. Entretanto, apesar das mulheres serem autorizadas a trabalhar como professoras, as regras dessa participação eram ditadas pelos homens próximos a elas, pois como afirma Saffioti (1987), o poder é do macho branco! Ainda, pelo motivo das mulheres terem um ensino diferente ao dos homens,

[...] no magistério das escolas públicas de primeiras letras se dará preferências às mulheres. O desprestígio e a parca remuneração a que esteve sujeito o magistério primário desde seus inícios, aliados ao fato de considerar-se o ensino de crianças como um prolongamento das funções maternas, prenunciavam que o magistério elementar seria ocupação essencialmente feminina, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade (SAFFIOTI, 2013, p.277).

Posto isso, ao olharmos para a sociedade que temos hoje ainda percebemos essa visão arcaica de que a mulher é atrelada historicamente a profissões delicadas e o homem a força. Isto é, antes mesmo da mulher saber a sua aptidão profissional, a sociedade já definiu onde ela deveria empregar a sua força de trabalho (SAFFIOTI, 2013). Logo,

a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta. A sociedade permite a mulher que delegue esta função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim (SAFFIOTI, 1987, p.8).

Desse modo, como muito bem colocado no livro “O amor tudo crê, tudo suporta? conversas (in)docentes”, de Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021), ao olharmos a mulher em um contexto sócio, político e cultural, podemos enxergá-la como mera prisioneira dessa estrutura, isso porque lhes é retirada a escolha de viver de forma autônoma, independente, e principalmente de administrar sua vida sem que seus desígnios passem pela aprovação de quem controla a sociedade em geral, os homens. Além de prisioneiras são também escravas de um trabalho sem remuneração, trabalho este que muitas vezes não é visto pela sociedade, aquele que elas desempenham diariamente quando chegam em casa depois de sua jornada de trabalho remunerado: limpar a casa, lavar louça, preparar a janta, organizar a rotina dos filhos e ainda dar carinho e atenção para as pessoas que estão ao seu redor.

Assim, percebo que as autoras, Eggert, Alves e Campagnaro (2021) corroboram com as ideias de Saffioti (1987), pois ambas mostram que as mulheres aprenderam a ser responsáveis pelo cuidado material e emocional das pessoas ao seu redor, principalmente seus filhos e marido. Entretanto, mesmo trabalhando em espaços públicos, as mulheres desempenham com dedicação e zelo as funções de casa, que podem ser chamadas de segunda jornada de trabalho, sem que os homens necessitem pensar ou executá-las. Antes do casamento era uma mãe que exercia essa função, depois do casamento, a

esposa, e, em famílias que possuem mais condições financeiras, essa figura é substituída pela empregada, que também é uma mulher.

Nesse sentido, Eggert, Alves e Campagnaro (2021, p. 32), dizem que,

a ternura, o carinho e cuidado foram, e em certa medida ainda são considerados como inatos às mulheres, como se nascêssemos prontas para cuidar de outras pessoas. A ideia de que mulheres são “naturalmente” maternais permeia a construção das profissões do cuidado como sendo próprias para as mulheres.

Tal citação me faz refletir profundamente e perceber que as mulheres carregam consigo a representação materna e por nós é esperada uma conduta de amorosidade, delicadeza e de cuidado com os outros. Essa imagem advém de uma sociedade que é extremamente machista, pois estabelece o papel e o comportamento de uma mulher, que de preferência deve ser casada, com filhos e com uma profissão delicada (EGGERT, ALVES E CAMPAGNARO, 2021).

Se olharmos para as escolas de Educação Básica podemos perceber, como já mencionei anteriormente, que são as mulheres que predominam a função de ministrar aulas, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais. Isso pode ser explicado, pois o argumento de naturalização dos papéis de gênero, fundamentado pela biologia da mulher, definiu que trabalhar com crianças é coisa de mulher e que isso a ela pertence, como se ser professora fosse uma vocação feminina. Inicialmente, essa era a abertura profissional permitida a elas, o que consolida a ideia da divisão sexual do trabalho (EGGERT, ALVES E CAMPAGNARO, 2021). Desta maneira,

a sociedade patriarcal constrói em torno da professora uma aura de cuidado, de proteção, acreditando que apenas uma mulher pode cuidar tão bem dos filhos de outra. As mães e pais deixam suas filhas e filhos pequenos com a segurança de que a “tia” da escola vai cuidar delas e deles como se fossem seus. No espaço da escola, são muitas as cuidadoras para além da professora, pois as instituições escolares são constituídas de muitas forças femininas. Tem a “tia” da cozinha, da limpeza, da portaria e da secretaria. É como se fosse uma grande família constituída de varias mães, tias e suas crianças, que passam o dia nesta “segunda casa” para, ao final do período de aula, voltarem para os braços de suas mães originais (EGGERT, ALVES E CAMPAGNARO, 2021, p. 33).

Assim, de acordo com a história o magistério foi e continua sendo marcado pela feminização da profissão, porém como reflete Paulo Freire (1987) em seu livro “Professoras sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, ser

professora vai além da afinidade com os cuidados da família e do lar, demanda uma responsabilidade profissional, politização e luta pela autonomia intelectual. Segundo Freire, há duas razões para romper com essa visão errônea sobre a docência:

de um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, de ocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve (FREIRE, 1987, p. 9)

Nesse sentido, nós, professoras, deveríamos nos afastar do lugar de tia e nos colocarmos no lugar da trabalhadora, pois somos profissionais, que assim como em qualquer outra profissão, necessitamos estudar e nos especializar para exercer a profissão. Logo, as professoras precisam se valorizar, para então serem vistas e remuneradas como tais. Aí está posto a seriedade de distinguir as professoras como trabalhadoras, afastando a imagem arquitetada de que são uma segunda mãe para as crianças, as conhecidas tias (EGGERT, ALVES E CAMPAGNARO, 2021). Também penso que deveríamos nos fortalecer individualmente e coletivamente o lugar que ocupamos na sociedade como mulheres e profissionais e termos voz ativa para mostrarmos quem somos e o que fazemos. Mas para mostrarmos quem somos e como é o nosso local de trabalho, necessitamos sermos escutadas e por isso a importância da pesquisa narrativa.

De tal modo, a abordagem narrativa foi escolhida para aproximar a pesquisadora com o grupo que se dispôs a participar da pesquisa, valorizando sua experiência e sua existência. Além disso, desde criança eu narro as minhas vivências em diários e/ou cadernos e percebo que a partir disso, coloco o meu conhecimento em um lugar de destaque. Justamente por isso, desejei que as professoras pesquisadas ao narrarem sua história, se revelassem e se representassem a partir das suas vivências, ao mesmo tempo que se trans(formavam).

Corroborando com isso, Souza (2006) menciona que no universo escolar as narrativas devem ser utilizadas como meio de investigação e de formação:

[...]investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. [...] formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 139).

Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011), aproximam-se teoricamente das ideias de Souza ao dizerem que a narrativa é uma investigação e que o processo formativo está diretamente atrelado com as histórias narradas pelos sujeitos. Isso porque a relação com a experiência direciona o indivíduo a transformar-se. Assim, a narrativa ao mesmo tempo que proporciona o entendimento da experiência também se apresenta como um meio para a aprendizagem humana (CLANDININ e CONNELLY, 2011).

Neste mesmo direcionamento, Moraes (2000), aponta que para que se tenha produção de conhecimento a partir da experiência é preciso reflexão, avaliação e partilha, pois

a narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2000, p.81)

Desta forma, a função central da narrativa está na experiência, pois ela explana a dinâmica sobre o vivido. Para Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa é uma maneira de entender a experiência. Tendo este entendimento, nesta pesquisa, a experiência das professoras se deu a partir das histórias que elas viveram e ao contá-las foi possível entendê-las, resgatando a sua subjetividade e suas características perante aos processos educacionais. Assim, a partir das narrativas, foi plausível valorizar a experiência humana, suas motivações, interesse e atividades, fornecendo, a compreensão sobre a profissão, formação docente, desenvolvimento, inserção e conhecimento profissional.

Em suma, o método escolhido, colocou em evidência às professoras, focando na sua experiência e abrindo espaço para a expressão de sua

subjetividade. De tal modo, as professoras investigadas passaram a serem vistas como o próprio processo da investigação, o qual possibilitou o entendimento representativo delas referente a identidade profissional, os ciclos de vida, e entendimento sobre as situações do contexto escolar. Também utilizo o gênero feminino ao reportar às “professoras” durante a escrita desta dissertação, por uma escolha política, por respeito e valorização às mulheres e porque a docência, em sua maioria, é constituída por mulheres.

### **1.3 O diálogo com pesquisas encontradas e possibilidades de criação a partir delas**

A escrita é muito mais que um feitiço da comunicação entre os sujeitos, ela é a condição de registro das vivências históricas, sociais e culturais, e é justamente por isso, que ela possibilita a reescrita e o trajeto do que foi vivido posteriormente (FERNANDES, 1999). No âmbito acadêmico, essa escrita delibera um cuidado ainda maior do que na escrita literária, pois além do compromisso com a necessidade de clareza e a consistência da explicação, (FERNANDES, 2011) há também, o compromisso com o conhecimento e suas relações com a vida (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Neste sentido, entendo o conhecimento como algo vivo que necessita da leitura de realidade. E por isso, apresento o estado do conhecimento que nada mais é do que uma matéria formativa e instrumental sobre o que está sendo debatido na comunidade acadêmica, em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

O estado de conhecimento permite uma amplitude vasta e atualizada dos movimentos da pesquisa conectados ao objeto investigativo que se pretende desenvolver. Parte da identificação, registro e categorização do que já foi escrito sobre uma temática específica, em periódicos, teses, dissertações e livros, em um determinado espaço de tempo. O estado de conhecimento é, portanto, um desenho basal para trilhar e compreender o que já foi produzido sobre o tema, apontando subtemas que poderiam ser mais explorados. Neste sentido, oferece uma noção do coeficiente da instância acadêmica sobre a temática e direciona

para itens a serem mais pesquisados, abrindo assim, inúmeros ensejos de evolução do estudo (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

O estado de conhecimento desta pesquisa tem como intenção conhecer, analisar e comparar a discussão reminiscente sobre a temática “Profissão professora: narrativas de vida e de (trans)formação” no Brasil. Desta forma, fez-se necessário um recorte temporal, delimitado nos últimos três anos, isto é: 2019, 2020 e 2021. As pesquisas ocorreram nos principais repositórios de teses e dissertações do Brasil: Branco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas as seguintes palavras combinadas entre si e separadamente: narrativas, narrativas autobiográficas, narrativas professorais, narrativas docentes, entrevistas narrativas, professor, professoras, professores, profissão de professor e profissão docente.

Encontrei mais de cem mil resultados, desde 1987 até o mês de agosto de 2021. Como já afirmei acima (1.), destes resultados, mais de dez mil trabalhos eram dos anos de 2019 até 2021, e, dentre esses, ao delimitar mais as palavras chaves da pesquisa, acrescentando a elas as palavras “educação básica” e “anos iniciais”, encontrei dezessete trabalhos, sendo doze dissertações e cinco teses. Ao realizar a leitura dos resumos de cada trabalho, pude observar que a maioria das pesquisas relacionadas às narrativas professorais e autobiografias fazem referência à identidade professoral, qualidade de vida, práticas pedagógicas, início da carreira docente e a formação das professoras. Abaixo está a tabela que compõem os trabalhos que foram analisados neste levantamento do estado de conhecimento:

Tabela 1- Estado do conhecimento

Ano	Instituição	Nível	Título	Autor	Orientador
2021	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Doutorado Em Educação	Professores Não Licenciados Na Educação Básica: Sentidos De Docência No Ensino Médio Integrado Do Cefet-Rj	Felipe Da Silva Ferreira	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz
2021	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Doutorado Em Geografia	? Ainda Somos Os Mesmos E Vivemos Como Nossos...? Professores? Das Narrativas (Auto)Biográficas Docentes À Resignificação De (Geo)Grafias	Victoria Sabbado Menezes	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Costella

2021	Universidade Estadual De Londrina	Mestrado Em Educação	O Sujeito Pedagogo, Sua Identidade E Formação: Uma Análise A Partir Das Perspectivas Dos Discentes Do Curso De Pedagogia Da Universidade Estadual De Londrina	Martinho Gilson Cardoso Chingulo	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus
2021	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	Mestrado Em Educação	Saberes Docentes E Práticas Pedagógicas Que Favorecem A Inclusão Da Criança Com Deficiência Na Educação Infantil'	Keli Dos Santos Guadagnino	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Oliveira
2021	Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul	Mestrado Em Educação Nas Ciências	A Ousadia De Ensinar Em Tempos De Aprenderismo: Questões Pertinentes À Defesa Da Educação Na Contemporaneidade	Mariane Moser Bach	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vânia Lisa Fischer Cossetin
2021	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Mestrado Profissional Em Educação	As Concepções Dos Professores Sobre Criança E Docência Na Educação Infantil E Suas Implicações Para A Prática Pedagógica, No Contexto De Uma Escola Da Rede Municipal De São Luís-Ma	Vivian Cristina Menezes Pereira	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
2021	Universidade Federal De Santa Maria	Mestrado Em Educação	Saúde Emocional, Qualidade De Vida E Bem-Estar Docente: O Reconhecimento Do Outro Na Esfera Da Docência Universitária	Maricelia De Almeida Vieira	
2021	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Mestrado Em Educação	Práticas De Leitura E Docência De Um Professor Da Educação Básica: O Acervo Pessoal De Rubim Santos Leão De Aquino	Mychelle Nelly Maia Robert	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Libânia Nacif Xavier
2020	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Mestrado Em Educação	A Identidade Profissional De Professores Experientes Formadores Da Rede Pública Municipal Do Rio De Janeiro	Brenda Martins Xavier	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria das Graças de Arruda Nascimento
2020	Fundação Universidade Federal Do Piauí	Doutorado Em Educação	Implicações Da Formação Inicial E O Início De Carreira Docente: Narrativas De Professoras	Adriana Lima Monteiro	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Neide Cavalcante Guedes
2020	Universidade Federal De Goiás	Mestrado Em Educação	As Narrativas Como Mediadoras De Reflexões Sobre O Início Da Docência	Natalia Assis Carvalho	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
2020	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Mestrado Em Educação	Inquietações Docentes De Professoras Iniciantes Em Turmas De Alfabetização	Ingrid Cristina Barbosa Fernandes	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz
2020	Universidade De São Paulo	Doutorado Em Educação	Narrativas Do Letrar De Alfabetizadores De Teresina-Piauí: Evocação Dos Saberes Profissionais E Fazer Docente	Francisca De Lourdes Dos Santos Leal	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vivian Batista da Silva
2020	Universidade Federal De Pelotas	Mestrado Em Geografia	Identidade Docente: Processo De Construção No Espaço Social De Uma Escola Pública	Lucas Serpa Da Silva	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lígia Cardoso Carlos



2020	Universidade Estadual Do Ceará	Mestrado Acadêmico Em Educação	Aulas-Ateliês: Experiências Estéticas E Os Processos Formativos De Docentes Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	Izabel Cristina Soares Da Silva Lima	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Cristina de Moraes
2019	Universidade Federal De São Carlos	Doutorado Em Educação	Trilhando Os Caminhos Do Início Da Docência: Concepções Sobre O Percurso Formativo No Processo De Tornar-Se Professor	Aline De Cassia Damasceno Lagoeiro	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rosa Maria Moraes Anunciato.
2019	Universidade De São Paulo	Mestrado Em História Social	Ensinando História Com Mãos Negras” Histórias De Vida De Professores Negros Da Cidade De São Paulo	Andre De Pina Moreira	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> , Antonia Terra de Calazans Fernandes

Fonte: Albert, 2022

Os trabalhos selecionados: Victoria Sabbado Menezes (2021), Mariane Moser Bach (2021), Felipe Da Silva Ferreira (2021), Martinho Gilson Cardoso Chingulo (2021), Keli Dos Santos Guadagnino (2021), Vivian Cristina Menezes Pereira (2021), Maricelia De Almeida Vieira (2021), Michele Nelly Maia Robert (2021), Brenda Martins Xavier (2020), Adriana Lima Monteiro( 2020), Natalia Assis Carvalho (2020), Ingrid Cristina Barbosa Fernandes (2020), Francisca De Lourdes Dos Santos Leal (2020), Lucas Serpa Da Silva (2020), Izabel Cristina Soares Da Silva Lima (2020), Andre De Pina Moreira (2019) e Aline De Cassia Damasceno Lagoeiro (2019) encontram-se nas áreas da educação, geografia e história. Eles são trabalhos de universidades do Rio de Janeiro (4), Paraná (1), Ceará (1), Rio Grande do Sul (4), São Paulo (5), Piauí (1) e Goiás (1). A maioria deles são de universidades públicas e somente um é de universidade privada. Entre as públicas, doze são de universidades federais, três de universidades estaduais e um de universidade regional.

A orientação dos dezessete trabalhos, foi feita exclusivamente por mulheres doutoras. A predominância feminina também foi vista na autoria dos trabalhos, sendo que treze foram escritos por mulheres e quatro são de autoria de homens. Em suas pesquisas as autoras pesquisaram, na grande maioria, professoras mulheres. Entretanto, nos títulos e nos resumos elas são representadas pela nomenclatura “professor” e “professores” no gênero masculino. Apenas nos trabalhos de Monteiro (2020) e Fernandes (2020), aparece “professora” no gênero feminino e em nenhum trabalho aparecem os

dois gêneros da palavra “professor(a)”. Muitos autores utilizaram a palavra docente e pedagogo.

A maioria destes trabalhos, são da área da educação, mais especificadamente, catorze deles: Ferreira (2021), Bach (2021) Chingulo (2021), Guadagnino (2021), Pereira (2021), Vieira (2021), Robert (2021), Xavier (2020), Monteiro (2020), Carvalho (2020) Fernandes (2020), Leal (2020), Lima (2020) e Lagoeiro (2019). Dos dezessete trabalhos, quinze referem-se a professoras da educação básica: Robert (2021), Pereira (2021), Bach (2021), Guadagnino (2021), Menezes (2021), Ferreira (2021), Xavier (2020), Monteiro (2020), Carvalho (2020), Fernandes (2020), Leal (2020), Silva (2020), Lima (2020), Moreira (2019) e Lagoeiro (2019). Já o restante dos trabalhos, dois, referem-se a professoras do Ensino Superior: Vieira (2021) e Chingulo (2021). Dos trabalhos sobre a educação básica, somente os trabalhos de Lagoeiro (2019), Monteiro (2020), Fernandes (2020), Lima (2020) e Leal (2020), dirigem-se especificadamente às professoras dos anos iniciais, sendo que todos eles trazem como metodologia de pesquisa as narrativas professorais.

Lagoeiro (2019) teve como objeto de estudo as narrativas professorais as quais foram utilizadas para verificar as implicações do desenvolvimento formativo de professoras dos anos iniciais no início de carreira. A partir delas descobriu que essas docentes recorrem frequentemente a formação inicial para dar subsídio a sua prática. Ainda que no desenvolvimento da sua profissão surjam situações que no processo de formação inicial foram trabalhadas, principalmente, no âmbito da teoria, certas lacunas e dificuldades vividas por elas no cotidiano da prática docente ainda aparecem.

Já Monteiro (2020), assim como Lagoeiro (2019), também investigou as narrativas de professoras dos anos iniciais iniciantes, entretanto focou nas contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. Ela descobriu que o estímulo à retomada das próprias experiências permitiu às participantes a reflexão sobre a própria trajetória. Indicou ainda o potencial formativo contido nas redes de aprendizagem e nas contribuições que propostas formativas pautadas no diálogo podem acarretar à formação docente e como estratégia de apoio a professora iniciante.

Leal (2020) apresentou o percurso nas aulas-ateliês relatando as experiências estéticas e os processos formativos das professoras. Assim como Monteiro (2020) e Lagoeiro (2019), ela utilizou as narrativas de professoras dos anos iniciais como base desta pesquisa, entretanto teve o aporte nos métodos da pesquisa-ação e da pesquisa-ação crítico-colaborativa, de forma a dar conta de uma parte da demanda em constante transformação no cotidiano escolar. Por fim, percebeu a necessidade de se promover mais momentos de formação continuada, dando enfoque a estética na escola, para que se valorizem as vivências pessoais e profissionais com a arte e através da arte, criando condições para que as professoras possam ser colaboradoras nas ações relacionadas à sensibilidade e às experiências estéticas.

A pesquisa de Fernandes (2020), assim como as pesquisas de Monteiro (2020), Lagoeiro (2019) e Leal (2020) também tratou da formação de professoras iniciantes, entretanto o público alvo foram as professoras de alfabetização, de 1º ao 3º ano. Fernandes (2020), aborda as inquietações dessas professoras, de modo a (re)conhecer como estas afetam a docência durante o período de inserção profissional docente. As narrativas professorais são o fio condutor desta pesquisa, e, através delas, pode-se chegar aos resultados que indicaram que as inquietações das professoras se relacionam com o enredamento de lidar com a heterogeneidade das turmas, o gerenciamento de conflitos, bem como suas cobranças pessoais e inexperiência profissional.

A pesquisa de Leal (2020), assim como a pesquisa de Fernandes (2020), investigou os saberes profissionais produzidos pelas professoras alfabetizadoras, a partir das suas vivências formativas e práticas docentes no letramento. O estudo feito a partir de narrativas mostra que a construção do ser professora e alfabetizadora é decorrente de fatores relacionados à formação profissional, à ação docente e à dimensão pessoal, e que a prática dos alfabetizadores é permeada por dificuldade.

Desta forma, percebo que as pesquisas de Lagoeiro (2019), Monteiro (2020), Fernandes (2020) e Lima (2020) trazem como protagonista a formação continuada das professoras, sendo que os três primeiros autores abordam o início da carreira docente. A primeira, a segunda e a última autora, pesquisam professoras de 1º ao 5º ano e Fernandes (2020), foca nas professoras

alfabetizadoras, mas não pesquisa somente professoras de 1º ano. Nesse sentido, a pesquisa de Leal (2020) conversa com a de Fernandes (2020), pois também aborda as professoras alfabetizadoras, entretanto focaliza nas questões quanto aos saberes das professoras.

É interessante observar que as cinco produções que abordam as professoras de anos iniciais dialogam entre si, uma vez que buscam reconhecer o trabalho realizado por elas interligando a sua vida e a sua formação. Todas elas abordam as dificuldades da vida docente, entretanto somente Fernandes (2020) vai além apontando no resumo quais são essas dificuldades. Ambas pesquisas são de cunho qualitativo e utilizam-se de narrativas, entrevistas individuais semiestruturadas e/ou questionários. É possível perceber que as participantes são professoras iniciantes, exceto na pesquisa de Lima (2020), que mescla professoras iniciantes e também as que possuem maior experiência. Dentre elas, a maioria atua em escolas da rede pública: Leal (2020), Monteiro (2000), Fernandes (2020) e Lima (2020).

Lagoeiro (2019) pesquisou cinco professoras licenciadas em Pedagogia e que se encontravam no início de carreira. Seus dados baseiam-se em atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a uma narrativa elaborada. Fernandes (2020) pesquisou professoras licenciadas no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) que estão iniciando a carreira docente em escolas públicas. Para a construção dos dados, utilizou questionários on-line encaminhados pela coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFRJ a todos os alunos, e, entrevistas narrativas com seis professoras. Monteiro (2000) pesquisou quatro professoras de três escolas da Rede Municipal de Teresina e licenciadas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, e, utilizou os procedimentos da observação participante, entrevista narrativa e diário de campo. Lima (2020) pesquisou quinze professoras entre 28 e 60 anos de uma escola municipal de Ensino Fundamental e utilizou narrativas professorais que foram feitas através de sete encontros dialógicos, bem como, a pesquisa-ação que se deu através da observação da ação das docentes. Leal (2020) utilizou somente o método biográfico, a partir da pesquisa narrativa com quatro professoras efetivas da rede municipal de ensino de Teresina.

Além das pesquisas narrativas com o enfoque nas professoras dos anos iniciais, há também as pesquisas sobre a docência em outros níveis da educação básica e educação superior. As pesquisas que mais se aproximam das investigações de Leal (2020), Monteiro (2000) Fernandes (2020), Lima (2020) e Lagoeiro (2019), as quais foram explanadas anteriormente, são as pesquisas de Xavier (2020), Carvalho (2020), Silva (2020) e Chingulo (2021). Os três primeiros abordam a identidade profissional e a formação das professoras e o último foca nas professoras iniciantes.

Chingulo (2021), assim como Leal (2020), Monteiro (2000) e Fernandes (2020) investigou o processo de inserção à docência das professoras iniciantes, e descobriu que elas necessitam de ações e políticas públicas voltadas ao momento de inserção na carreira. Já Xavier (2020), fez o movimento contrário ao pesquisar e evidenciar as professoras experientes. Desta forma, percebe-se que muitas pesquisas focam no início da carreira docente, outras não especificam o tempo de experiência, e, em raríssimos casos, há pesquisas com professoras experientes.

Nos trabalhos de Robert (2021), Vieira (2021), Guadagnino (2021) e Moreira (2019), há presença de temáticas inovadoras que não foram vistas em outros trabalhos. Robert (2021) trabalhou com a prática de leitura de um professor e entrelaçou-se à sua rede de sociabilidade e suas interações no campo da docência. Vieira (2021) visou compreender as relações que permeiam a saúde emocional, a qualidade de vida no trabalho, e o bem-estar dos docentes. Guadagnino (2021) em seu trabalho analisou fatores pedagógicos, de formação e atuação profissionais que favorecem a inclusão da criança com deficiência. Moreira (2019) teve como principal objetivo a construção de histórias de vida de professores e professoras negras da cidade de São Paulo, e, a partir dessas narrativas, refletiu sobre o impacto que o fator racial desempenha na vida pessoal e profissional desses sujeitos. Desta forma, percebe-se que as temáticas referentes às professoras negras, a saúde mental das professoras, prática literária e inclusão são temas muito interessantes e deveriam ser mais explorados em pesquisas.

De uma forma geral, lendo cada um dos dezesseis trabalhos selecionados foi possível perceber que há muitas pesquisas que se utilizam das narrativas

professorais, porém mesmo que a maioria das docentes pesquisadas atuassem na educação básica, poucas pesquisas se detêm as professoras dos anos iniciais e o número ainda é menor quando se fala em professoras alfabetizadoras do primeiro ano dos anos iniciais. A maioria das pesquisas aborda formação professoral, focando muito nas suas dificuldades, mas não traz os prazeres deste ofício e a motivação para a permanência na profissão. Outro ponto que me chamou muita atenção é que a maioria das pesquisas teve como participantes professoras iniciantes ou então professora da rede pública, assim há muito o que explorar na escola privada e com as professoras experientes.

#### **1.4 Vida de professora: minha narrativa de vida e de (trans)formação**

Nesta dissertação, eu, a pesquisadora, estar presente na reflexão é extremamente importante, pois constitui um marco que contribuirá para a minha autorreflexão e evolução, fazendo com que fique transparente o que pretendo pesquisar através das narrativas com as professoras de anos iniciais. Desta forma, me colocar no lugar das pesquisadas e realizar a minha própria narrativa atesta a existência de uma reflexão sobre as referências comuns, axiológicas, epistemológicas e metodológicas que esta pesquisa se propõe. Também dará parâmetros éticos para desenvolvê-la com outras professoras (PASSEGGI, 2016).

Este caminho, é indicado pela Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF), que orienta que quando um pesquisador realiza uma pesquisa narrativa também deve se colocar neste lugar e fazer a sua própria narrativa. Isso porque, esta prática tem funções triplas: identitária, constituinte e dará mais embasamento ao referencial que se pretende alcançar (PASSEGGI, 2016).

Neste contexto comecei a refletir sobre a minha narrativa de vida e percebi que quando penso na palavra narrativa, uma polissemia de significados vem em meus pensamentos. Lembro-me, sobretudo, de quando eu era criança e narrava em meu diário minhas percepções sobre o que vivenciava no meu cotidiano. Embora o contexto da escrita tenha se modificado ao longo dos anos, o hábito de narrar perdura até hoje em minha vida. Quando criança, o enfoque dado para

as narrativas advinha sobre o que e com quem eu brincava. Na adolescência, sobre os meus sentimentos e sonhos. Quando adulta, cursei Pedagogia e logo fui para a sala de aula, o que me fez a escrever sobre minhas percepções como professora.

Desta forma, percebo que as narrativas me conduziram à diferentes reflexões, explicaram, descreveram e criaram razões para a minha existência, meus sentimentos e acontecimentos que me cercavam. Essas histórias me levaram a pensar, relatar, representar, produzir sentido ao que sou, ao que faço, ao que penso, ao que sinto e ao que digo. Acredito que narrar possa, inclusive, ser comparado a uma terapia, pois ao escrever, eu reflito sobre mim e sobre a minha vida. A narrativa promove o meu melhoramento constante, visto que me faz olhar de dentro para fora e de fora para dentro.

Nascida na pequena e interiorana cidade de Arroio do Meio, Rio Grande do Sul, iniciei a minha educação formal na década de 90, ao entrar para a primeira série. Mas, antes de narrar isso, gostaria de contar um pouco sobre a minha cidade. Ela é pequena, pois tem menos de 21mil habitantes e interiorana, pois além de não fazer parte da região metropolitana do estado, tem uma grande extensão de zona de campo, a qual passei a minha infância inteira brincando. A cidade recebeu este nome, pois está situada junto a um arroio com esta nomenclatura, cuja denominação é devido a seu posicionamento entre o Arroio Forqueta e o Arroio Grande. Lá, além de correr no campo e banhar-me nas águas dos arroios e do Rio Taquari, também aprendi a falar “alemão”, ou melhor, o hunriqueano rio-grandense. Toda a minha família fala essa língua e inclusive mistura com o português. O hunriqueano<sup>1</sup> rio-grandense é uma língua minoritária sulbrasileira de origem germânica e eu tenho muito orgulho de ter herdado isso, por ser algo que me foi passado oralmente de geração em geração.

O município de Arroio do Meio está localizado no Vale do Taquari, ao pé da serra do Rio Grande do Sul. Rodeado por grandes elevações, popularmente conhecidos como morros, e irrigado por vários rios e arroios é um lugar lindo ao

---

<sup>1</sup> O Hunsrückisch tem origem na região do Hunsrück, no oeste da Alemanha. A Alemanha, apenas se unificou em 1871, portanto o alemão padrão existente era, até o século XIX, uma língua literária, criada por Martinho Lutero na sua famosa tradução da Bíblia. Com a imigração alemã no Brasil, os dialetos alemães também vieram a se estabelecer como línguas regionais e por isso, nos estados brasileiros de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Espírito Santo é possível encontrarmos este dialeto.

qual estudei até a oitava série. O colégio onde eu estudei era católico, gerido por freiras. Apesar de eu ser luterana, meus pais optaram por ele pela estrutura e facilidade de locomoção. Mesmo tendo outra religião era obrigada a rezar conforme a doutrina adotada. Eu não gostava muito disso, mas adorava a escola, os meus colegas e as minhas professoras.

Recordo-me que sempre que os adultos perguntavam o que eu desejava ser quando eu crescesse, eu habitualmente respondia que desejava ser professora. Atribuo isso à admiração e importância que eu dava para as professoras dos anos primários. Lembro-me até hoje de seus nomes completos. Elas marcaram diversos momentos significativos de minha vida, como nas primeiras palavras que aprendi a ler e escrever. Também foram responsáveis por conhecimentos referentes a valores que carrego comigo até hoje. Para algumas pessoas essa vontade de ser professora fica para trás, como uma lembrança resgatada da memória da infância, e para outros é algo que se transforma em um grande sonho, como no meu caso. Quando brincava com minhas amigas, eu sempre era a professora e elas eram as minhas alunas. Eu adorava fazer trabalhos escolares artísticos com tinta, argila, massinha de modelar e giz de quadro. Diferentes recursos didáticos me animavam e motivavam.

Ao longo da minha vida escolar, tive facilidade, gosto e amor pelas disciplinas voltadas para a comunicação, leitura e escrita. Também brincando de ser professora, eu já organizava, de forma bem lúdica, os planejamentos, utilizando cadernos, revistas, enciclopédias e o próprio quadro negro. Logo, ao terminar o Ensino Fundamental, não tive dúvidas e decidi fazer Magistério. A minha cidade não oferecia esse curso em nível Médio, então optei por estudar integralmente em Estrela, outro pequeno município localizado no interior do Rio Grande do Sul. Eu estudei em regime de internato, ou seja, morava na escola durante a semana inteira e voltava para casa somente aos finais de semana. No internato aprendi muito, mas principalmente a conviver com outras pessoas diferentes de mim e a respeitar outras culturas e jeitos.

A minha experiência profissional como professora também é fruto de um trabalho adquirido quando tinha apenas 16 anos, no ano de 2007. Digo também, pois o processo de me tornar professora se deu de diversas formas: lendo, debatendo, com formações continuadas, com os meus alunos, e, ainda continua



se dando na medida que aprendo e ensino. No livro “Pedagogia do Oprimido” o grande educador brasileiro, Paulo Freire (1987), diz que a professora “já não é a que apenas educa, mas a que, enquanto educa, é **educada**, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 96, grifos meus). Esse tipo de prática educativa se fundamenta em uma relação horizontal, que ocorre por meio do diálogo e pela mediação com o mundo. Assim, se tornar professora é um ato de libertação que acontece justamente por sermos seres inacabados, seres que estão sendo, e que estão vivendo uma realidade histórica. Isso quer dizer que, a professora sempre estará em busca de algo mais, pois sua vida é movimento e é esse movimento que a move e a faz viver (FREIRE, 1987). O mesmo autor diz que “Ninguém começa a ser **professora** numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce **professora** ou marcado para ser **professora**. A gente se forma como **educadora** permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58, grifos meus). Portanto, nesta narrativa me permito a refletir sobre os aspectos que contribuíram para a minha transform(ação) como sujeita, professora e mulher, bem como as vivências importantes e dialógicas que tive na minha trajetória.

Iniciei minha carreira como docente com o estágio curricular de Magistério, no meu município oriundo, Arroio do Meio. Sempre quis sair de lá para ter outras vivências, a cidade parecia pequena demais para as minhas ideias e pensamentos. Em muitos momentos fui tachada de “a rebelde”, por não seguir o fluxo esperado para uma mulher do interior. Mas, antes de partir e planejar essa saída, eu concluí o estágio do Magistério. Recordo-me do estágio como fosse hoje. Estava muito preocupada que me achassem jovem demais para ser professora e me vestia de forma a parecer mais velha. Eu tinha um dos medos mais antigos de uma professora: perder o controle da turma. Pensava que me vestindo de forma formal poderia passar uma imagem mais respeitável. Hoje sei que isso não passa de uma grande bobagem.

la para a escola vestida com roupas bem sociais, e hoje observo que fazia isso intuitivamente achando que eu seria respeitada. Entrava na sala das professoras e as colegas professoras me bombardeavam conselhos: “não mostre os dentes, ainda mais porque você é jovem”; “você vai ver só, aquela turma é horrível”, “fulano não aprende, nem adianta você tentar, será perda de tempo”. Ouvia todas as falas das minhas colegas por respeito a elas, e, por

respeito às suas experiências. Mas, desde lá soube que a fala de um colega, por mais interessante ou apavorante que seja, deve ser escutada, porém, ela corresponde a prática dele e não a minha. Evidentemente, a experiência do outro tem valor e pode nos ensinar muito, entretanto penso que o caminho que eu desejava traçar como professora deveria ser feito por mim e por isso eu era responsável pelas minhas escolhas pedagógicas. Decidi então, pesquisar por mim, formar-me através de leituras e também de trocas com outras colegas que não eram aquelas que estavam nesta instituição.

Aprendi isso, pois naquele tempo, no ano de 2007, eu estava lendo o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), e, lembro que me marcou muito quando ele dizia que somos seres históricos – sociais, competentes para escolher, decidir, romper e por isso, nos fizemos seres éticos. A partir daquele momento soube que eu só era o que era porque estava sendo, e, na medida que vivia, ia me transformando e me descobrindo. Pensar sobre a minha profissão desde o início me demandou profundidade para conseguir compreender, interpretar os fatos e aplicá-los na minha prática. Assim soube que não é possível mudar e fazer de conta que não mudou, é preciso ter coerência, pois mudar é uma possibilidade e um direito, e justamente por isso, cabe a quem muda, admitir a mudança feita (FREIRE, 1996). Desta forma, quando cheguei na sala de aula, local este de privilégio para a profissão que eu escolhi, esqueci tudo que haviam me falado na sala dos professores. Isto porque, ao ver aqueles olhos brilhantes dos estudantes, logo soube a professora que eu seria: a que sorri, a que brinca e a que é parceira.

Parceria e amizade são coisas diferentes. A parceria requer troca, profissionalismo e um meio termo entre a proximidade e o distanciamento. A professora parceira compartilha e constrói junto, amigavelmente. Essa parceria é uma atitude, um comportamento, ao passo em que a amizade está mais ligada ao sentimento que se tem com aqueles que são amigos. A amizade requer intimidade. Para Freire (1996) a maneira como os alunos percebem a professora é de grande valia para o desempenho docente. Não há possibilidades da professora não se mostrar para os estudantes, uma vez que a sua presença sempre é política. Desta forma, aproximar as ações docentes das falas é fundamental para que o posicionamento seja ético e possibilite um espaço pedagógico crítico.

No meu estágio curricular, o qual já fiz algumas menções, brinquei muito com as crianças, fazendo com que a ludicidade fosse o principal meio para a aquisição da alfabetização. Isso causou bastante barulho, barulho das crianças que ficavam felizes e barulho das minhas colegas que iam reclamar na direção. Certo dia cheguei na sala das professoras e a diretora, juntamente com a coordenadora, me esperavam para uma conversa. Ambas desejavam questionar os meus métodos, pois para elas eu não ensinava, eu somente brincava o tempo todo. Fiquei escutando, talvez por ter me sentido coagida ou talvez por não acreditar que aquele questionamento fosse verídico. Naquele período a maioria dos meus estudantes já lia e escrevia, o que comprovava que os métodos que eu usava eram eficazes. Aquela reunião me deixou triste porque tive que me comprometer a fazer mais atividades do jeito que elas queriam. Eu continuei aplicando minhas metodologias, mas passei a me reprimir. Saí de lá questionando o porquê de eu ter “inventado moda”, pensando que deveria ter feito de um jeito tradicional e menos criativo. Se eu seguisse “o padrão”, não teria incomodado ninguém. Eu me importava com as crianças e não entendia por qual razão o lúdico era inconveniente no espaço escolar. Passei a não compartilhar mais tanto e solicitava que as crianças não falassem tão alto, pois a recomendação era que a escola fosse mais silenciosa! Também acabei fazendo as tarefas de acordo com o solicitado para não me incomodar, afinal eu precisava concluir o estágio, precisava daquele emprego. Hoje me pego pensando nisso: será que existe mesmo uma escola silenciosa? Será que as professoras precisam mesmo ser tão submissas? Que infeliz um espaço assim!

A realidade escolar que me foi apresentada durante o estágio do Magistério, cheia de imperfeições e abalos, não apagou em mim a crença no poder da educação. Assim como Paulo Freire escreveu em seu livro “Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992), as dificuldades vividas não são suficientes para esconder a esperança, pois é necessário alimentar expectativas para que a mudança se torne possível. Nesse sentido, “a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, não funcionará sem esperança e sem sonho” (p. 05). Isso porque a esperança é precisamente ontológica e a desesperança, é a distorção da necessidade ontológica. Logo, a esperança é uma agente imprescindível do ato vivido e a desesperança é literalmente o antônimo disso, pois, faz com que achemos que não é possível

mudar ou recriar o mundo. Mas também é preciso que a esperança esteja alinhada com a práxis, pois tê-la “é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (p. 05).

Corroborando e partilhando dos mesmos sentimentos de Freire (1992), no parágrafo anterior, decidi prestar vestibular para Pedagogia na PUCRS. Naquele momento, no segundo semestre de 2007, não se tratava apenas da minha vontade em continuar professora, mas também da convicção de que meu trabalho, a minha prática, poderia mudar a vida e o futuro de alguém. Isso porque, ser professora é um ato permanente, constante, difícil, com resultados que serão vistos décadas mais tarde. Ingressei na Educação Superior por meio do PROUNI e me mudei para Porto Alegre, onde morei na Casa do Estudante. Chegando nesta cidade nova e grande, me deparei com muitas dificuldades, inclusive a da estereotipização. O sotaque característico do interior que eu carregava na minha fala serviu de pretexto para que eu fosse ridicularizada. A minha origem bastava para que as pessoas me julgassem como uma menina doce e ingênua e essa imagem era o bastante para que as escolas presumissem que eu poderia trabalhar por mais horas, sem ser paga devidamente para isso e sem reclamar. Aos poucos perdi o sotaque e comecei a me posicionar sobre o que era certo e o que era errado. Passei a não aceitar que me julgassem pelas aparências. Aprendi que eu sou o que eu quiser ser, não o que o outro espera de mim.

No curso de Pedagogia, construí novos olhares em relação ao conhecimento. Aliada à teoria, eu também tinha a prática, e isso foi importantíssimo para a minha formação como educadora. Neste período, trabalhei com diversas faixas etárias, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sempre me identifiquei muito com os anos primários. Me formei em 2011, após quatro anos de estudos na Pedagogia, e fui contemplada com uma turma de Ensino Fundamental em uma escola privada. Todos sempre me perguntam como foi possível que eu me inserisse imediatamente após a graduação em uma escola privada para atuar como professora de anos iniciais. Pois bem, aqui escrevo pela primeira vez o que fiz. Acredito que temos que ter humildade para dizer o que queremos e humildade pedagógica para assumir que não sabemos

tudo, mas que sempre estamos abertos para aprender. Eu tinha consciência que eu não tinha muita experiência com os anos iniciais, mas continuaria não tendo se ninguém me desse uma chance. Partii da premissa de que as coisas só acontecem quando buscamos nossas próprias oportunidades. Assim, em uma manhã ensolarada, separei todos os meus diários professorais, meus cadernos, meus portfólios e visitei algumas escolas para apresentar o meu trabalho e me colocar à disposição para ministrar aulas. Uma semana depois, eu estava empregada e extremamente feliz com a conquista.

A partir desse momento iniciou-se um novo capítulo na minha vida, atuando em escolas de renome em Porto Alegre. Esse ciclo me fez notar que eu tinha uma visão romantizada da educação. Pensava que conseguiria o tempo todo trabalhar através de projetos, dar atenção para questões emocionais dos estudantes, ter tempo para construir vários jogos, me capacitar, construir o conhecimento de forma consciente... Mas ao viver a realidade das escolas por onde passei, percebi que não é bem assim, pois havia uma ampla extensão a ser cursada entre a teoria e a prática. De acordo com Fernando Becker, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em seu livro “A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar” (2013), a aprendizagem humana ocorre por força da ação. Assim, a professora não deve ensinar, mas estimular uma ação, que será a fonte da aprendizagem. Este por sua vez, ocorre quando o sujeito interage com o mundo, por força de sua ação cognitiva, afetiva, ética e estética. Nesse sentido, a professora e os estudantes aprendem e ensinam concomitantemente. Mas é necessário que a professora saiba como se dá o conhecimento para não obstruí-lo. Desta forma, a transformação da educação não se realizará apenas nas relações de sala de aula, mas principalmente na formação da professora, baseada em uma visão interacionista e construtivista, e a teoria e a prática andarão de mãos dadas.

Refletindo sobre as vivências que tive nessas escolas renomadas, lembro-me de uma das coordenadoras que tive que chegava resmungando, desfazendo alguns alunos e às vezes até colegas professoras, durante as reuniões pedagógicas. Gritava e muitas vezes expunha colegas que não tinham práticas que estabeleciam a construção do conhecimento na forma de projeto. Ela dizia a seguinte frase: “Quem está aqui é porque tem café no bule, façam diferente, sejam criativas”. Por muitas vezes fiquei me questionando que café

era esse e como se fazia diferente. Como ela cobrava algo se não mostrava um modelo e não inspirava as professoras? Se você quiser uma prática criativa deve propor algo motivador e engenhoso para o seu grupo. Como uma coordenadora que nunca deu aula nos anos iniciais poderia recomendar como queria que as aulas fossem, se não tinha essa experiência? Não estou desmerecendo os estudos dessa profissional. É óbvio que ela havia lido muitos livros e se preparado na teoria. Mas a vivência real, a prática, ela não tinha. De fato, isso sempre me incomodava. Primeiramente, porque espero que alguém que coordene a equipe tenha equilíbrio emocional e haja com humanidade com as professoras que orienta. Segundo, acho que se pode falar tudo o que se quiser para as professoras desde que seja com respeito e amorosidade. Gritar jamais, assim se perde a credibilidade! Terceiro, quem coordena deve ser exemplo, uma espécie de farol misturado com espelho retrovisor. É claro que as aulas de todas as professoras podem ser sempre melhores, inclusive as minhas. Objetivamos o melhoramento constante, porém penso que as sugestões sempre devem ser construtivas. Aquela velha história de chamar atenção no particular e elogiar no grande grupo.

Segundo Libâneo (1994) a professora não só transmite um conhecimento ou traz questões para debater em sala de aula, mas também ouve os alunos. Da mesma forma, a coordenadora pedagógica também deveria ouvir as professoras, dar-lhes mais atenção e incentivar para que exponham suas opiniões e deem respostas. O trabalho pedagógico nunca é unidirecional, pois as respostas e as opiniões dos alunos e professoras mostram como eles estão agindo perante o trabalho da escola. É claro que em toda instituição escolar há regras, mas não podemos esquecer que o mais importante é a interação saudável entre alunos, professoras e gestão escolar. Para Freire (1987), a educação deve estar a serviço da humanização dos sujeitos, pois é uma forma de mediação com o mundo.

Nesta mesma época, eu também trabalhava em outra escola e o diretor sempre se orgulhava ao dizer que as provas deveriam ser difíceis, que assim os estudantes prestariam mais atenção nas aulas. Seguindo o seu conselho, fiz uma prova daquelas bem complexas e me arrependi amargamente. Foi um caos, todos os alunos foram mal e isso me deixou com a sensação de que eu falhei como professora. Quando os alunos não conseguem fazer uma prova e só

prestam atenção na sua fala porque acreditam que cairá na avaliação, deixamos de lado a construção do conhecimento e nos fixamos na decoreba que será esquecida em seguida. Neste modelo, os meios e o fim são inadequados; ambos causam a não aprendizagem. Depois desse episódio catastrófico, passei a não acreditar nessas “provas difíceis”, mas sim, em atividades avaliativas que são feitas ao longo do processo e no tempo de aprendizagem de cada aluno. O importante é aprender, não importa quando. Sei que naquele episódio, não agi corretamente. Todavia, deixo esse exemplo registrado para lembrar que erros podem ser construtivos para que eu não repita isso jamais em sala de aula. Para Freire (1996), é basilar que a professora principiante compreenda que deve ultrapassar o pensamento ingênuo, assumindo um posicionamento reflexivo e pesquisador. Por outro lado, necessita reconhecer o valor das suas emoções. A partir da reflexão crítica sobre a sua prática poderá aperfeiçoar a próxima, pois quanto mais assume como está sendo, mais competente torna-se para mudar. Assim, consegue decidir, romper, optar e assumir seu estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Na mesma escola, vivi outra experiência negativa, porém transformadora, que hoje me faz repensar e agir diferente. Lá, havia um estudante que sempre que eu escrevia algo no quadro, falava: “é pra copiar”. No início eu sempre brincava: “Não, é só para olhar”. Hoje, ao observar essa minha resposta irônica, vejo que não tem nada de brincadeira, só percebo o quão cruel e horrível ela era. Com uma resposta dessas, de quem é a adulta da classe, ou que pelo menos deveria ser, em um ambiente que deveria ser tranquilo e de confiança com os alunos, acaba se perdendo isso e pode-se dar espaço ao sentimento de temor às respostas da professora. Sem intenção, eu poderia perder a turma que pergunta e questiona por curiosidade e interesse. Ainda bem que isso não ocorreu, mas através dessa experiência percebi que cada pergunta que o aluno fizer, por mais boba que pareça, sempre deve ser respondida com respeito, com paciência e com um sorriso. Em uma escola educamos humanos, cidadãos do mundo, pelo bem e pelo futuro da humanidade, e, justamente por isso, é preciso ser paciente como professora.

Há também aquelas crianças que perguntavam diversas vezes a mesma coisa ou que faziam perguntas longas. Nestes casos, respondia da melhor forma possível. Se eu não soubesse dizia que iria pesquisar e traria a resposta em

outro momento, mas me comprometia com o dever de resposta. Se o aluno não entendesse, por mais que me cansasse, explicava quantas vezes fossem necessárias, pois desistir de um aluno e declarar que nada mais pode ser feito é um fracasso doloroso para todos, inclusive era para mim, a professora. Digo isso, pois aquele aluno que mais demonstrava dificuldade era o que mais precisava, então, não focava apenas naquele aluno que tinha facilidade e aprendia com agilidade, mas sim, voltava a minha atenção, em especial, para o aprendiz que não sabia tudo e levava mais tempo para construir o conhecimento. Desta forma, vejo que uma das tarefas mais precisas e talvez mais importantes da prática docente crítica é oferecer condições para que os estudantes sejam honestos e consigam assumir as suas fragilidades e dificuldades. Conseguir assumir faz com que o ambiente de ensino seja capaz de ser transformador, fazendo com que o estudante seja visto como um ser social, histórico e pensante. O olhar atento da professora faz toda a diferença na formação do estudante, pois as experiências vividas são cheias de significação (FREIRE, 1996).

A partir disso, também aprendi que o estudante que demora para perguntar, aquele que se enrola, geralmente está processando uma dúvida, elaborando uma hipótese e criando um caminho para chegar até uma conclusão. E talvez esses sejam justamente os motivos pelo qual ele aparenta ser mais lento do que os outros. Como professora, eu jamais disse a um aluno que ele demora, mas sempre enfatizei: “que ótima pergunta”. Motivar os estudantes é acender a chama da esperança. O aluno se sente pertencente ao espaço e mais do que isso, se sente importante e valorizado. Em uma escola, a professora é a referência e os estudantes a observam o tempo todo, por isso, ser gentil é primordial. Não formamos apenas o cognitivo, formamos o emocional, e este é o mais importante. Conforme os ensinamentos de Freire (1996) ensinar, demanda respeito à curiosidade e ao anseio estético do estudante, e, por isso, a professora deve estar respeitosamente presente na sua experiência formadora.

Como escrito anteriormente, eu tinha duas jornadas de trabalho. Aliás, quem trabalha com a área da docência no Ensino Básico, de modo geral, não é bem remunerado, precisando trabalhar por 40 ou 60 horas semanais. Essa multijornada às vezes em três escolas, não possibilita tempo para o estudo e a reflexão profissional. Apesar de me considerar uma profissional capaz, nem



sempre fui guiada pela qualidade do trabalho. Posso afirmar que desconhecia o que era tempo livre, pois me dedicava a sempre estar fazendo algo que me tornasse o que os outros consideram ser uma boa professora. Lembro de sempre levar trabalho para casa e de não ir para a sala das professoras quando estava na escola. Me privava de interagir com as colegas e de descansar nos 15 minutos de intervalo porque a pessoa que coordenava repetia que era: “melhor ficar na sua para não se envolver em fofocas, quem não é visto não é lembrado”. Interagir com colegas é fofocar? Na minha visão, quanto mais pudermos compartilhar com nossos pares e mais felizes formos, mais eficientes seremos em sala de aula. Infelizmente não é essa a visão da maioria dos gestores escolares.

Diante disso, corroboro com Freire (1992), quando diz que na medida que temos mais clareza a respeito das nossas próprias escolhas e sonhos, é que nos reconhecemos enquanto docentes. Também penso que é a partir das nossas vivências que é possível que compreendamos o que é a educação e o que faz ou não sentido nela. Para o autor (1992), se desejamos mudanças para uma sociedade justa e igualitária, precisamos de uma escola mais compartilhada com clareza da sua proposta pedagógica. Desta forma, a escola necessita ser um ambiente de trabalho, de ensinagem e de aprendizagem. Ambiente este que promova a coexistência e o convívio para a promoção do pensar coletivo, pois ela é a instância da sociedade. Assim sendo, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1987, p. 30).

Além dos fatores externos que afetam os alunos, também há aqueles que afetam a professora. Talvez o que mais tenha me incomodado até hoje como professora tenha sido a burocracia e a falta de humanidade como profissional. Como professora, fiquei com a impressão de que as escolas não me queriam lendo ou pesquisando em horário comercial, mas exigiam que a planilha que eu preenchia no final do ano estivesse com vários asteriscos marcados em cursos de aperfeiçoamento, livros lidos, entre outros. Também não me permitiam que eu trabalhasse como acreditava, pois eu precisava dar conta de todos os conteúdos instituídos pela instituição e terminar todas as atividades contidas nos livros didáticos até o final do ano. Não me permitiam que fizesse o caderno de

chamada enquanto ministrava a aula, muito menos que corrigisse provas, e claro, não me pagavam para que fizesse isso em outro momento. Quando fazia tudo isso? A regra era muito clara, tudo isso deveria ser feito fora do horário de trabalho e por amor a ele.

Sempre me questionei que amor egoísta era esse que me fazia deixar a família de lado, que me deixava sem tempo pessoal para entretenimento, para ver amigos, ir ao cinema, passear... Essas simples atividades que eram vistas como inúteis são essenciais para que a professora se energize, se recarregue, mantenha a saúde mental. Na prática, reparei que para as escolas importava que eu fosse aquela figura em frente à turma, em pé (pois sentar é sinal de má disposição nas mentes quadradas da velha educação), discursando. Caso contrário, não estava cumprindo o meu papel. Para mim, a leitura prazerosa, que muitas vezes era sobre educação, se tornava a “leitura de férias”, quando tinha mais tempo livre para refletir. Já o planejamento das aulas, tornava-se um “entretenimento” de final de semana. Isso era bastante contraditório, pois estando professora tinha a função de fazer as outras pessoas pensarem, quando eu mesma não tinha esse tempo para pensar.

Recordo que ao final de um ano, preenchi a planilha dos asteriscos e a coordenadora me deu nota três nos cursos de aperfeiçoamento. Naquele ano eu estava terminando o meu primeiro mestrado, cursado na Universidade de Lisboa na área de história da educação e iniciando uma especialização. A escola a qual eu trabalhava na época já sabia disso, afinal a pesquisa feita neste mestrado foi realizada no meu local de trabalho. Eu relembrei a escola sobre isso, mas permaneci com a mesma pontuação. Será que a coordenadora que estava me avaliando me conhecia? Nenhum pouco, não sabia o que fazia na minha sala de aula, pois nunca passava lá, não teve flexibilidade para modificar o asterisco e ainda falou que a culpa era minha, pois eu deveria falar mais sobre os cursos que fazia, que faltava compartilhar. Chega a ser irônico, porque eu tinha feito uma apresentação do meu trabalho para as colegas professoras e a gestão e na ocasião ela, a coordenadora, estava o tempo todo no celular quando deveria estar atenta ao que eu falava. Será que eu que não compartilhei ou será que ela foi quem não prestou atenção?

Sempre tive muito medo de conversar com as coordenadoras que eu tive, elas me empunham medo pela autoridade que exerciam e principalmente pela

coação intrínseca que existia pela hierarquia que elas mantinham. Para conversar, era preciso marcar reunião, mas se elas quisessem conversar, não importava qual o compromisso que você tivesse, era importante e você deveria ir. Eu sempre ia rezando, porque quando uma coordenadora lhe chama, nunca é para elogiar. Outra coisa que aprendi é que existem colegas que tem costas quentes, aquelas que são amigas das coordenadoras, para essas você não pode falar nada, pois tudo será interpretado de outra forma.

No livro “Medo e Ousadia”, publicado no ano de 1986, Paulo Freire e Ira Shor, abordam questões quanto a educação libertadora e transformadora. Nesse sentido os autores dizem que é preciso analisar os medos que as professoras têm, pois eles podem imobilizar. É importante não negar o medo, mas cultivá-lo, pois “o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho” (p. 70). Entretanto é urgente superar o ensino que não leve em consideração um método dialógico, pois “o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (p.23). Tendo diálogo saímos de uma cultura do silêncio, de dominação e entramos na cultura do respeito e reciprocidade. Uma das condições fundamentais é lutar para tornar possível o que parece não ser possível. Isto faz parte da tarefa histórica construir e reconstruir o mundo. Nesse sentido, Freire (1996) aborda que a ação das professoras perante aos seus direitos deve ser de luta, visto que é de suma importância para sua prática docente, enquanto prática ética. Nesse sentido, é preciso desenvolver a humildade e a tolerância para manter o respeito, mas nunca se deve parar de lutar, mas sim, reinventar a forma histórica de lutar.

Durante essa trajetória de luta ao longo da minha trajetória ficou cada vez mais evidente que havia dias bons e ruins, haviam aulas ótimas, aulas médias e aulas ruins. Como acontece com qualquer ser humano, eu também tive problemas pessoais que interferiram na minha atuação profissional. Ao longo do tempo, aprendi que antes de entrar em uma sala de aula eu precisava tentar “me resolver”. Isto é, se o meu problema fosse uma dor de cabeça, eu me medicava. Se o meu problema fosse uma conta não paga, eu me programava para pagá-la depois da minha aula. Refletir sobre o meu estado emocional e físico e estar consciente sobre ele antes de entrar em aula, fez com que eu sofresse menos, me tornasse melhor professora e correta com meus alunos. Agindo desta forma,

sempre tive o discernimento que nenhum estudante deve e nem merece ter uma professora que desconte algo que não lhe pertence.

Entretanto, “me resolver” não quer dizer que eu entrava na sala de aula e esquecia os problemas desligando-os por um botão. Os problemas sempre irão existir, independente se você der ou não aula. O importante, como em qualquer profissão, é saber que temos responsabilidade ética, política e profissional com quem trabalhamos, neste caso com o aluno. Como escrito em “Carta de Paulo Freire aos professores”, no livro “Professora sim, tia não- Cartas- a quem ousa ensinar” (1997), ser professora requer uma formação permanente, esta que se funda na análise crítica de sua prática, percebendo que sempre há algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também. Nesse sentido, ter consciência dos problemas que se tem antes de entrar na sala de aula, assumir aos estudantes que hoje não é um bom dia, mas que mesmo assim daremos o nosso melhor, faz com que sejamos melhores pessoas e profissionais (FREIRE, 1997). Isso eu aprendi com o tempo, com a reflexão, falando mais de mim e me mostrando mais para os meus alunos.

Referente às aulas boas, médias e ruins, me dei conta de que fatores externos podem alterar isso: a chuva que faz todos os estudantes vibrarem, o calor em demasia que faz com que se levantem o tempo inteiro, a temperatura do ar-condicionado que para alguns é muito alta e para outros muito baixa, a ansiedade para o final de semana, ou até mesmo quando falta luz na escola e eles comemoram em coro gritando. O importante, sobretudo, é avaliar ao final da aula o porquê ela foi boa ou não, e, compreender que errar, acertar, decepcionar-se, faz parte da tarefa de ser professora. O imprescindível é nunca desistir, é acreditar, ser virtuoso, mas também ser amável consigo mesmo, entendendo que podemos falhar, pois não somos perfeitos. Aliás, ninguém é.

Aos poucos, mesmo acreditando e sendo muito amável comigo e com os meus alunos fui percebendo que, a escola se tornava somente um negócio e o ensino se tornava somente um trabalho. Escrevo somente, pois de fato ser professora é um trabalho, e, ninguém escolhe o professorado somente por amor, mas o amor também é importante para que sigamos no trabalho. Como nos lembra Maurice Tardif, em seu livro “Saberes docentes e formação profissional” (2005), o trabalho além de transformar as coisas em outras, também transforma

o trabalhador através do trabalho. Em suma com o passar do tempo, o trabalho de uma professora vai a tornando quem ela é, sua cultura, suas ideias, suas funções e seus interesses. De tal modo, o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, modifica também, pois em qualquer ocupação estamos aprendendo a trabalhar, a dominar as necessidades para a realização do trabalho e também a nos conhecer.

Entretanto, é preciso ter cuidado para que o encargo da professora não seja trocado pela competência de resposta, tendo em vista a prestação de contas, que ganha cada vez mais pressão, advertindo desenraizar aquele amor e instância pelo mundo e pelos alunos. A precipitação: uma professora que já não sabe se quer mesmo ser professora. Uma professora que está cansada do sistema, que quer fazer diferente, mas precisa seguir um padrão. Uma professora que deixa de ser uma docente que tem tempo para dedicar-se a leitura, escrita e pesquisa, para ser somente uma “operária” que fica o dia inteiro em uma fábrica escolar moldando conceitos. Como nos lembra Tardif (2005), os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos limitados que dependem de um conhecimento individualizado. Eles compreendem uma grande heterogeneidade de objetos, de questões e de problemas que estão relacionados ao trabalho. Os saberes das professoras parecem ser, portanto plurais, pois trazem revelações do saber-fazer e do saber-ser.

No início do ano de 2021, afim de explorar os meus conhecimentos plurais, aceitei um convite muito especial: ser Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais de uma escola privada, confessional e de grande porte de Porto Alegre. Antes disso, havia sido professora por mais de 15 anos e justamente por isso, assumi esse cargo tendo a consciência dos valores que queria ter como premissa nessa gestão: participação, democratização e humanidade. Como professora, eu estava muito incomodada com certos posicionamentos das escolas por onde passei, não me sentia ouvida e nem valorizada pela gestão. Sendo assim, quando me tornei coordenadora, decidi que era meu compromisso fazer diferente dos modelos que eu tive.

Fiz um trabalho horizontal e democrático nesta escola, trabalhei com assembleias escolares, a qual professoras e estudantes debatiam temas de conflitos ou sugestões para a escola, correio da amorosidade, onde as professoras e estudantes deixavam bilhetes de carinho uns para os outros,

construí junto das professoras um currículo participativo por habilidades e competências, entre tantas outras ações. Eu gostava de estar coordenadora, gostava de lidar com as professoras e com as crianças, mas em contraponto queria ter mais tempo para me dedicar a este segundo mestrado, pois novamente estava fazendo tudo correndo, lendo sem aprofundamento, escrevendo sem envolvimento e eu necessitava de mais tempo para parar, pensar e também para desenvolver além da Évelin profissional, a Évelin pessoa. Diante disso, e um pouco adoecida pelo processo, eu parei...Parei para me escutar e entender o que eu realmente desejava da minha vida.

Quando me escutei vi que precisava sair daquela escola para viver como acredito: com tempo, com qualidade, com horário para mim, sem temer pais de alunos, sem perder tempo preenchendo papéis e papéis que não fazem sentido, sem o trabalho árduo que este modelo educativo impõe, e sem o cansaço das exigências que vem aumentando. Quando me dei conta disso, percebi que eu não conseguia abraçar tudo ao mesmo tempo. Que não era possível trabalhar 40 horas, cursar as disciplinas do mestrado, acordar diariamente às 5h40 da manhã para chegar tarde da noite em casa, ler todos os textos que necessitava, ter o meu lazer... Então entendi que precisava tomar uma decisão e foi aí que decidi que naquele momento era preciso me experimentar como estudante, como pesquisadora e encerrar meus trabalhos como coordenadora.

Fazer uma autoescuta exigiu muita coragem, mas quando tomei essa decisão entendi que estava tudo certo. Atualmente estou apreendendo o saber-fazer e o saber-ser e me permitindo a viver este momento com calma, tranquilidade, fazendo todas as leituras do mestrado e entendendo que posso me descobrir em outros espaços. Isso contribuiu inclusive para que a minha pesquisa surgisse, pois com as vivências que acabo de relatar, que me fazem reportar a minha prática docente, mostro a visão que tive quando eu estava professora. Agora me questiono: *qual é a visão de outras professoras sobre a profissão que compartilhamos?* Nesse sentido, o meu objetivo nesta pesquisa é conhecer as percepções das professoras perante a sua profissão e as relações que se estabelecem com as suas condições e local de trabalho. Portanto, decidi pesquisar: **“Profissão professora: narrativas de vida e de (trans)formação”**.

## **2. RECORTES TEÓRICO-METOLÓGICOS DA PESQUISA**

Nesta sessão apresentarei as leituras que inspiraram a minha pesquisa e que aconteceram durante o meu percurso formador no mestrado, e, até antes desse período, sobre pesquisas narrativas e a profissão docente. Essas leituras trouxeram aspectos relacionados ao tema desta pesquisa e contribuíram para que eu pudesse ampliar meu conhecimento sobre a temática.

### **2.1 A pesquisa narrativa e a docência**

Uma viagem, assim como uma pesquisa, sempre inicia pelo planejamento, pelos sonhos e pelo roteiro. Fiz isso, quando escrevi as perguntas, os objetivos e a justificativa. Posteriormente, começa-se a fazer a mala, que em uma pesquisa é a organização da fundamentação teórica. Mais adiante, iniciarei a pesquisa de campo que será a viagem. Mas agora deter-me-ei a organização da mala, ou melhor, a fundamentação. Para ter propriedade na escrita tive que me apropriar da leitura de muitos livros, entre eles estão os de Paulo Freire e Antônio Nóvoa, ambos educadores que estimo muito e que fizeram parte da minha trans(formação) como professora.

Em 1999 Nóvoa lançou o livro “Profissão Professor”, e nele disse que a educação vive um momento de grandes improbabilidades e de muitos embarços. Frisou a importância de uma transformação, mas salientou que nem sempre enxergamos uma direção. Isso porque existe uma demasia de alocações sobre as soluções na educação, mas nenhum diagrama definido. Ele não fala apenas de procedimentos, mas também das práticas e dos artifícios que elas acarretam. Nesse sentido, afirma que muitos estudiosos discutem sobre isso, e é unanime entre eles o pensamento de que para termos resultados positivos na educação é preciso garantirmos o desenvolvimento profissional das professoras, investindo na sua essência e na sua personalidade. É o que o mesmo autor sugere em 2004, quando afirma que:

Durante muito tempo o mundo foi visto como estrutura e como representação. Impõe-se, agora, vê-lo também como experiência, o

que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito. Olhando para os livros escritos nas últimas décadas, surge de imediato a questão: onde é que estão as pessoas? (NÓVOA, 2004, p. 9).

A partir disso é possível perceber que o mundo como experiência propõem considerar os relatos de vida e é justamente por isso, que as pesquisas narrativas com as professoras, vêm ganhando cada vez mais espaço. Por terem como objetivo detalhes sobre a experiência, contribuem para a formação das professoras, desvendam o âmbito escolar e criam possibilidades de mudanças. Desta forma, as pesquisas em educação começaram a abordar questões relacionadas ao desenvolvimento profissional e à formação das professoras, há bastante tempo. Elas surgiram em oposição aos padrões positivistas de investigação e das grandes narrativas teóricas, o movimento de valorização da literatura e da cultura popular, as discussões sobre identidade, os movimentos de emancipação de grupos marginalizados, e a crescente cultura.

Antônio Nóvoa (2000) em seu livro “Vidas de professores” estima que o livro “L' enseignant est une personne” (O professor é uma pessoa), de autoria de Ada Abrahamo, tenha sido o pioneiro para que o movimento das pesquisas narrativas alavancasse. Por outro lado, o livro “The reflective practitioner” (O praticante reflexivo), de Donald Schön, por abordar uma nova epistemologia da prática, que tem como diretriz a maestria professoral a partir das ações cotidianas escolares, também influenciou para que esse movimento das narrativas ocorresse. Ambos os livros discorrem como principal tema a identidade docente (NÓVOA, 2000). Desta forma, é possível observar que possivelmente a partir deles, outros pesquisadores tenham tido apreço pelo assunto e o aparecimento das narrativas em pesquisas na área da educação tenha se dado na década de 80, momento ao qual era necessário deixar de lado outras formas de pesquisa e visualizar o sujeito em constante processo e transformação, entendendo-o como ator e autor da sua vida.

Tendo sua gênese no campo das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa narrativa valoriza a escuta de histórias silenciadas, principalmente porque na década de 80, devido ao contexto social, político e econômico mundial, era necessário olhar e escutar mais o indivíduo e as suas experiências, deixando de lado uma visão que antes era aclamada, como o behaviorismo e o estruturalismo. Assim, a pesquisa narrativa mostra-se um ato político e ativista



para além de uma nova forma de se pensar sobre a pesquisa na educação. Entretanto, na década de 90 ocorreu uma modificação significativa na definição atribuída a ela e o modelo ativista acabou se enfraquecendo perante ao avanço das novas tecnologias, onde a sociedade começou a ter informação e conhecimento instantaneamente. Nesse processo, as narrativas se atrelaram muito ao meio profissional, tornando-se fundamental se dizer quem se é e o que se faz, mas sem um aprofundamento maior. Esse marco pode ser visto com o avanço da modernidade líquida, em que o sujeito necessita falar de si, sem de fato falar, mas faz isso para ser aceito nos grupos aos quais deseja estar.

Em uma passagem do livro “Vida de Professores” (2000), António Nóvoa, comenta que foi na década de 90 que as narrativas tomaram o palco da educação. Ele menciona que em 1988 quando publicou a obra “O método autobiográfico e a formação”, as abordagens narrativas eram pouco conhecidas em Portugal e a sua utilização na formação de professoras não tinha qualquer significado (NÓVOA, 2000). Em outra obra, publicada em 1995, o autor reflete que em 1992, na primeira edição de “Vidas de Professores”, a situação havia mudado consideravelmente, pois já se falava em narrativas. E, em 1995, avisou que este tipo de pesquisa poderia ser escrita com letras garrafais, isso porque teve uma expansão admirável (NÓVOA, 1995).

Neste sentido, as autoras Eggert, Leão, Pacheco, Motta e Castro (2010) dialogam com Nóvoa (1995) quando dizem que é possível notar que a pesquisa narrativa que anteriormente era considerada um gênero “marginal”, atualmente não pode mais ser configurada desta forma, pois têm avançado significativamente nos campos da pesquisa em educação. Elas explicam que o que levou a esse crescimento da pesquisa narrativa foram vários fatores, mas o mais relevante, foi sem dúvida, o fato de que ela requer, de quem narra, iniciativa, ação reflexiva e autonomia, procedimentos imprescindíveis a serem expandidos na formação docente (EGGERT, LEÃO, PACHECO MOTTA, CASTRO, 2010).

De tal modo, empenhar-se em um trabalho que envolve narrativas professorais, pode não ser uma tarefa de fácil aceitação, mas é necessário “compreender que esta metodologia favorece um conjunto de aprendizagens que vão muito além de um processo de conhecimento de si no registro

psicológico” (Josso, 2004 p.171 APUD EGGERT, LEÃO, PACHECO MOTTA, CASTRO, 2010). Evidenciando isso, Eggert e Peres (2008), dizem que:

A cadência de ouvir o outro, escrever de si, ler o outro, interpretar a si e ao outro, conduz para uma responsabilidade processual que inaugura pensar a pedagogia em seu mais profundo compromisso de produzir conhecimento. A história de vida, a narrativa, vai aparecendo não somente como uma descrição, mas como um pensamento analítico no campo pedagógico (EGGERT, PERES, 2008).

Todavia, Ivor Goodson em seu livro “Historias de vida del professorado” de (1992) conversa com as autoras, Eggert e Peres (2008) ao dizer que possivelmente o campo da história da educação que, apesar de ser incipiente, tenha assistido o nascimento das pesquisas narrativas como forma de recuperar o que incidiu na educação em determinado período, produziu conhecimento através da reflexão, do pensamento profundo, das docentes pesquisadas. Ele acrescenta que este campo se movimenta na tentativa de construir narrativas de algumas professoras que tiveram um significado especial por suas contribuições e o resgate de vozes anônimas que são testemunhos das vivências diárias escolares. Nos dois casos, a história docente é fonte primária para a reconstrução histórica e é isso justamente que a distingue de outros tipos de estudos também históricos, nos quais as fontes documentais são a referência básica para a construção do relato histórico. Nesse sentido, independente do contexto e tempo em que as narrativas forem utilizadas sempre terá espaço para sua exploração, afinal é um campo relativamente novo e com possibilidades de aprofundamento e desenvolvimento.

Por falar em campo novo, no Brasil, nas últimas décadas, as pesquisas com docentes têm sido realizadas em grande parte de modo qualitativo, influenciadas, em sua maioria, pelos estudos de Ludke e André (1986). Na obra destas duas autoras, intitulada como “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, as mesmas declaram que a observação, a entrevista e a análise documental consentem a compreensão adjacente da informação que se deseja ter. Isto é, a pesquisa qualitativa em educação, deixa aprofundar o ponto que se busca, sendo ativa no alcance de subsídios coerentes. Portanto, a narrativa dá informações para que a pesquisa com as professoras se sustente e seja mais profunda, fazendo com que se entenda de forma mais proximal o que ocorre dentro e fora da escola.

Não posso deixar de ressaltar e valorizar que todo esse processo de pesquisas narrativas no Brasil, teve a influência de Paulo Freire, que apesar de não utilizar a nomenclatura “narrativas”, foi e continua sendo a maior referência no tema. Sua trajetória marcada pelas práticas de ensino e valorização das histórias de vida de professoras, suas experiências e saberes, são a maior prova disso. Em suas obras ele evidencia que o sujeito deve se colocar no mundo de forma atuante, pois ele se constrói mediante a sua palavra, trabalho, e na ação-reflexão. Além disso, ao escrever sobre uma educação emancipatória, libertadora, com visão de mundo, em oposição a uma educação bancária, apresenta a importância de uma relação dialógica e horizontal entre a comunidade escolar, em busca de um trabalho efetivo em direção à democratização do ensino e da sociedade.

A centralização da ideia de Freire é que os sujeitos possam aprender a palavra, para que se coloquem no mundo com criticidade, assumindo uma postura autônoma e criando possibilidades para mudar o mundo. De nada adianta saber a palavra sem conseguir lê-la e contextualizá-la, desta forma, dizer, aplicar, e entender a palavra é um ato político. Ato este que fortalece a identidade e a forma de ser e estar no mundo. Posto isso, apesar de Freire não estar diretamente vinculado à pesquisa narrativa, seu pensamento e suas obras fornecem referências teóricas para esta abordagem de pesquisa. Isso é comprovado em várias de suas obras. No livro “A importância do ato de ler” (2011), logo na introdução ele recomenda, a partir da narrativa de momentos de sua história de vida, a reflexão crítica sobre o ato de ler, sua evolução da leitura de mundo e da palavra. No primeiro capítulo do livro “Medo e Ousadia” (1986) escrito com Ira Shor, ambos narram a partir de suas experiências como eram como professores e vão estabelecendo reflexões sobre o professor libertador. No livro “Professora, sim; tia, não!” (1997) aparecem narrativas das experiências do andarilho da utopia que reflete sobre ensinar e aprender. De tal modo, o autor, em diferentes momentos, recorre ao uso da narrativa a partir da história de vida e formação, atribuindo sentidos ao que foi dialogado.

Com todos os exemplos trazidos na obra de Paulo Freire sobre a pesquisa narrativa e também de outros autores mencionados ao longo deste texto, é possível perceber que em suma, esse tipo de pesquisa investiga o sujeito na sua relação social, seus significados e às experiências que designam suas escolhas.

Em virtude disso, a pesquisa narrativa expõe uma estrutura temporal e espacial. Ambas são consideradas juntas, pois o sujeito se constrói, mediado pelo espaço e pelo tempo. Isto é, ele aprende mediante ao ambiente social em que vive e pelo tempo de suas experiências. Isso quer dizer que as pessoas vão se construindo na sua individualidade através da conexão que tem com outras pessoas. Da mesma forma, as professoras se constroem nas escolas, nos livros que leem, na relação com os seus alunos, ao longo de sua trajetória, mas também no seu posicionamento político, na relação com a sua família, investindo tempo com o seu lazer, entre outros. O espaço em que se vive, em que se pensa, em que se trabalha, é aquele em que se reflete e cria-se histórias narradas. Desta forma, para entender a lógica entre a professora e o seu ambiente de trabalho, é necessário valorizar a estrutura temporal e espacial em que ela está inserida.

Nesse sentido, Bossle (2008) argumenta que as narrativas professorais estão ligadas à história da escola, porque as pessoas são compostas por uma trajetória pessoal e profissional.

[...] cada um tem, de um lado, sua trajetória pessoal e compartilha com outros a configuração de sua própria história e, de outro, a configuração construída coletivamente na história desta escola e da comunidade do bairro onde está localizada (p. 131).

Por conseguinte, os autores Wittizorecki e Molina Neto (2005) partilham da ideia de Bossle (2008) e a ampliam dizendo que ser professora abrange muitos espaços e passa a ser uma profissão que enfrenta obstáculos corriqueiros, tendo acréscimo constante de tarefas, que acabam ocasionando a um afazer que vai além da tarefa de dar aulas. Nessa perspectiva, o trabalho da professora se arquiteta juntamente com as modificações sociais e culturais que transformam a funcionalidade da escola, o ambiente de trabalho escolar e a própria professora. O “ser professora” acaba se construindo e reconstruindo a partir das vivências, da convivência com outras professoras, com as crenças políticas e pedagógicas do sistema educacional.

Wittizorecki e Molina Neto (2005) e Bossle (2008), continuam compartilhando as mesmas ideias ao dizerem que transformar a docência, é transformar a cultura escolar, que neste contexto, pode ser considerada com um espaço de possibilidades de transformações. Se a escola é constituída pelas

próprias professoras, são suas concepções e funções sociais educativas que deveriam transparecer. É através das narrativas que podemos dar força a esses desejos professorais que parecem estar silenciados, é através delas que as professoras conseguirão fazer as relações de si para si mesmo e, de si para com o outro, abrindo caminhos para a reflexão, com possibilidades de construção e reconstrução da própria história de vida e formação.

Contribuindo com isso, Ivor Goodson (1992), relata que poucas professoras contam a sua história em primeira pessoa, isso porque ainda existe uma compostura reservada por parte das docentes. O autor diz que nas revistas de educação em que aparecem as experiências cotidianas da sala de aula é possível enxergar as experiências sem os sujeitos. Deste modo, diz que a professora se oculta na sombra, permanece no anonimato dos pensamentos e vivências. Afirma ainda, que a professora conta o que faz, mas diz pouco do que vive e aprende em sua experiência, em seu trajeto pessoal e profissional. Também faz uma provocação ao proferir que essa atitude de ocultação poderia ser um estudo que nos permitiria indagar como a subjetividade docente aprendeu a se construir desde o silêncio dos sentimentos e vivências. O autor ainda menciona que os relatos e registros das professoras arquitetam visibilidade e reconhecimento, servindo como espelho para que outras docentes comecem a elaborar uma imagem mais positiva. Nesse sentido, aponta que quanto mais a professora se mostrar, mais será reconhecida e conseqüentemente valorizada.

Ampliando esta reflexão, Nóvoa (2009) salienta que investir nas narrativas professorais é muito positivo, pois através delas a professora vive experiências de si, aproxima-se do seu eu, afeiçoa-se, e distingue-se em maneiras abundantes de sentidos. Tais ensaios de libertação de subjetividades, na classe professoral, pode criar uma inacabável experiência de aprimoramento do treinamento de outros movimentos de professoralização. Sendo as narrativas tão benéficas para as professoras, em função da libertação, é preciso de mais estudos que façam a professora se descobrir, que tenham como teoria a personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de conhecer a professora, escutá-la e enxergá-la, afinal ser professora não cabe apenas em uma matriz técnica. A construção de analogias professorais passa continuamente por procedimentos difíceis e cada professora se adapta conforme a sua história pessoal e profissional. É um processo que precisa de

tempo. Um momento para recompor identificações, para acomodar inovações, para assimilar mudanças, afinal o indivíduo ao longo de sua história se forma e se transforma em interação com outros e com o mundo.

Para Nóvoa (1992, 2009), colocamos quem ensina em destaque quando permitimos conhecer a sua vida e percurso profissional. Na verdade, é incoerente escrever sobre a práxis docente, sobre essa reflexividade, se não consolidarmos um maior comparecimento da profissão. Conforme o autor diz, é necessário tornar a professora visível do âmbito profissional e científico e para isso precisamos escutá-la. As propostas teóricas só farão sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem adequadas a partir de uma ponderação das próprias docentes sobre o seu trabalho. Enquanto forem apenas determinações externas, serão pobres as transformações que terão no campo profissional docente e no ramo educacional. Para o autor,

As abordagens (auto)bibliográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente **as professoras** e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação (NÓVOA, 1995, p.8, grifos meus).

Desta forma, a importância de considerar a pessoa nos espaços institucionais, poderá significar inovações na profissão docente, pois a narrativa, sendo um método de investigação-ação que busca a autoformação, contribui para uma tomada de decisão individual e coletiva. Assim, é preciso equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa) e aceitar que por detrás de uma razão há sempre um sentimento. Assim, discutir sobre o professorado, colocando a professora em primeiro plano, compreendendo a sua trajetória identitária, as lutas e os conflitos pelos quais passou, a maneira como se construiu professora, talvez seja uma das constituições mais grandiosas da pesquisa narrativa, pois a identidade não é um dado adquirido, não é uma invenção, não é uma característica, é um processo, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1995).

Destarte, as autoras Josso (2004), Clandinin e Connelly (2011) conversam com Nóvoa (1995) ao dizerem que as narrativas oportunizam a compreensão da profissão de forma identitária e ainda, dizem que fazer pesquisa com as professoras, por meio da metodologia narrativa, se mostra algo

promissor para compreender e mudar a educação, visto que foca a experiência do sujeito, abrindo espaço para a confissão de sua vida. Neste sentido, as autoras acreditam que as narrativas são formas de compreender a experiência as quais estão perspectivadas, a partir daquilo que cada professora vivenciou, as simbologias construídas no percurso narrado. Assim, a experiência e não a verdade, é o que dá sentido à pesquisa. E essa experiência incide o cotidiano de sujeitos defendentes em um mundo que se almeja estudar.

Clandinin e Connely (2011) ao se questionarem o motivo da utilização da pesquisa narrativa chegam à conclusão que ela é um caminho para pensar sobre a experiência. Desta forma, a mesma se preocupa com o entendimento e a composição dos sentidos do conhecimento e da construção do sujeito. Ampliando essa ideia, na perspectiva de Josso (2004), as experiências de formação e de transformação de identidades e de subjetividade são distintas e a melhor forma de descrevê-las é articular os acontecimentos que servem de contexto para determinadas aprendizagens. Assim, para que uma experiência seja formadora é imprescindível que a aprendizagem se sobressaia. Essa experiência simboliza as vivências particulares do modo de fazer, pensar, e de agir do ser humano, mas só pode ser considerado um trabalho reflexivo se for observado, percebido e sentido.

Josso (2004) ainda diferencia ter experiências, fazer experiências e pensar sobre as experiências. Ter experiências é quando vivenciamos algo que não provocamos; fazer experiências, é criar algo e ter um propósito para vivenciar isso; e pensar sobre as experiências, é refletir, aprender, criar sentido e dar significado a isso. Nesse contexto, o saber da experiência é vinculado a uma analogia dialética entre o conhecimento e a vida humana. Isto porque a mudança do acontecimento em experiência está diretamente ligada a significação vivida por cada pessoa. Assim, um acontecimento pode não ter o mesmo significado para cada indivíduo mesmo que tenha sido vivenciado simultaneamente. Isso se explica, pois cada um experiencia o que vive a partir de suas representações simbólicas. Como aponta Josso (2004, p. 54) “o primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela simples presença”.

Assim, o trabalho com as narrativas professorais, pode ser visto como um processo de formação e de conhecimento. Isso porque, a partir do que é experienciado o sujeito consegue refletir sobre o vivido e quando o avalia como um acontecimento significativo, torna a vivência em um aprendizado importante. A partir dessa organização, é que ocorre a construção da narrativa de si, o que provoca o contato do sujeito com suas experiências formadoras construídas ao longo da vida. Por isso, “para que uma experiência seja considerada formadora é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem” (Josso, 2004, p.34). De tal modo, quando o sujeito consegue realizar a sua reflexão, fazendo a interpretação sobre si mesmo, e a partir disso, construir a organização da sua narrativa, temos um ponto de virada e um aprendizado existencial. A autora chama esse ponto de “momentos charneiras”, isto é, acontecimentos que

representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004 p.90).

Desta forma, quando as professoras revivem e reconhecem os momentos que foram decisivos para a sua vida, elas fundamentam a sua existência, explicam posturas, e impulsionam as decisões tomadas por elas, conseguindo construir assim, a sua narrativa. Isso porque, a narrativa articulada a vários períodos da sua existência, reúne fatos considerados formadores e que são construídos mediante a uma variedade de laços simples e complexos, além das influências socioculturais (JOSSO, 2004). Neste contexto, o papel sociocultural, resulta na aprendizagem experiencial, um meio de elaboração e integração do “saber-fazer e dos conhecimentos”. Este processo possibilita a importância dos sujeitos que narram, evidenciando as suas escolhas a partir daquilo que vivenciaram na sua trajetória e de um posicionamento histórico. Assim,

[...] esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade (JOSSO, 2010a, p. 41).



Portanto, conforme Josso (2004, p. 35), “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência”. Além disso, o panorama revelado a partir da narrativa de si mostra quem somos através do contexto sociocultural e psicossomático ao qual estamos inseridos, revelando que as experiências e aprendizagens podem ser individuais e coletivas. Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências caracterizam-se como procedimentos de formação e de conhecimento.

Nesse contexto, a narração é um exercício de pensamento que se estabelece na influência mútua, uma vez que, contar histórias e as dizê-las, escutá-las ou lê-las, acrescem o compartilhamento de experiências sobre a própria vida e a dos outros. Ao refletir sobre esses conceitos, percebe-se a necessidade de se ouvir as diversas experiências, sentidos e narrativas das professoras dos anos iniciais, compreendendo a sua experiência e significação para o pensar pedagógico. Compreender os sentidos e significados que as docentes produzem em relação à sua práxis, mostra como as escolas estão se constituindo e situando-se frente aos processos democráticos que apreciam a subjetividade e as opiniões dos sujeitos que nelas estão inseridos. À vista disso, apreende-se que aliando-se a escuta e o acompanhamento das professoras em seu dia-a-dia é que se poderá compreender a comunidade escolar. A conversação e a troca de saberes com as professoras, que são as grandes protagonistas das escolas, é fomentador, pois, desta forma, a pesquisa se aproxima da realidade escolar e faz com que a práxis ocorra.

## **2.2 A questão das narrativas**

Depois de me apropriar das narrativas professorais com os autores Marie-Christine Josso, Jean Clandinin, Michael Connely, António Nóvoa e Paulo Freire, comecei a conversar com a minha orientadora do mestrado, Edla Eggert, sobre qual seria a metodologia mais adequada para utilizar para a análise da minha pesquisa. Juntas, pensamos em uma metodologia que fosse simples, mas moderna, e, ao mesmo tempo, que tivesse a interação entre as professoras e a pesquisadora. Edla, naquele momento sugeriu que eu lesse mais sobre o autor

e professor Hermílio Santos do PPG de Ciências Sociais da PUCRS. Fui então até as suas publicações e ele me maravilhou ao falar sobre a metodologia de Alfred Schutz e misturá-las a outros autores como: Hisashi Nasu e Gabriele Rosenthal.

Essa mistura, ficou tão homogeneia, tão cheia de personalidade e fez tanto sentido que não pude fazer nada além de me apaixonar. Sim, foi amor à primeira vista, e assim como quando estamos apaixonadas queremos mostrar ao mundo e aos sete ventos, eu, neste momento, quero mostrar o que aprendi sobre esse método, que não é nada novo, mas pouco conhecido, e que é exposto por Hermílio Santos.

A metodologia indicada por Schütz propõe o entendimento da vida cotidiana através dela mesma, isto é, a pesquisadora deverá entender o significado do mundo social por meio de quem o vive e interpretá-lo através de suas ações dentro dele. A intenção é que cada pessoa construa o seu mundo, mediante a sua interação com outras pessoas com as quais mantém algum tipo de relação, e a pesquisadora então, fará uma ponte entre o que foi relatado pela atriz desse mundo, colocando as suas impressões sobre o que foi dito ou visto (SCHUTZ, 1979, APUD SANTOS, 2012).

Essa interpretação proposta por Schütz, compreende a significação subjetiva, ou seja, o sentido pessoal, sobre os acontecimentos ou fatos observados por parte da atriz investigada, uma vez que “a salvaguarda do ponto de vista subjetivo é a única, porém suficiente, garantia de que o mundo da realidade social não será substituído por um mundo fictício, inexistente, construído **pela observadora**” (Schutz, 1979, p. 266, grifos meus). Entretanto, como salienta Santos (2012), não devemos confundir essa metodologia com o simples fato da pesquisadora “dar voz” a atriz da investigação, mas sim, é importante que a partir dela se explore os conhecimentos consensuais, o que envolve, fundamentalmente, que a pesquisadora interprete a explanação que as atrizes, ou melhor, as investigadas da pesquisa fizeram sobre o seu mundo vivido.

Nesse sentido, segundo Schütz, ao fazermos isso estamos realizando uma construção de primeiro grau, isto é, trazemos as investigadas da pesquisa que inicialmente possuem um senso comum sobre o mundo da vida cotidiana e a elevamos para construtoras de segundo grau. Ou seja, ao refletirem, as

indivíduas saem do senso comum e são formadas de acordo com metodologias apropriadas para os conhecimentos baseados na experiência. Durante esse processo, a indivídua reconhece o seu mundo da vida, bem como as condições para as suas ações, e, a interpreta, baseada, principalmente, no seu acervo de conhecimento disponível que é resultante de experiências subjetivas no mundo. Neste momento, assume, para si e para os outros, uma perspectiva que permite que todos se compreendam e sejam compreendidos (SCHUTZ, 1979, APUD SANTOS, 2012).

Schütz (1979) expõe que esse afazer interpretativo da indivídua implica em ela elencar quais são os fatos relevantes do seu mundo e que serão transmitidos aos outros. Nessa análise que parte da perspectiva da atriz é importante chamar a atenção para a distinção entre dois tipos de conhecimento: em mãos e à mão, isto é,

o primeiro tipo é aquele que está não apenas acessível, mas que é efetivamente acionado em uma situação específica, de maneira objetiva; já o conhecimento à mão, diz respeito ao conhecimento que está disponível **a indivídua** ainda que **esta** não faça uso dele de maneira direta e objetiva, ou que dele nem sequer tenha consciência – é um tipo de conhecimento ao qual **a pesquisadora** pode ter acesso mediante a narrativa **da indivídua** por vincular-se fortemente à sua própria biografia. Dessa maneira, esse sistema de conhecimento – que é resultante da sedimentação de experiências subjetivas (biografia) no mundo da vida (SCHUTZ e LUCKMANN, 1973, APUD SANTOS, 2012, p. 1, grifos meus).

Tendo essa informação, é plausível compreender que a indivídua interpreta os fatos vivenciados para se posicionar no mundo e construir seu percurso de ação. Todavia, é fundamental compreender que nem sempre a indivídua escolhe os fatos que por ela são vivenciados, mas pode escolher qual será a atenção dedicada a eles. Essas escolhas estão norteadas pelo estoque de conhecimento acumulado através das experiências anteriores, como também a partir das experiências de outras pessoas com quem se convive. É esse olhar atento para a experiência do outro que faz com que a indivídua aprenda com ele na medida em que há a percepção da identidade e da alteridade (SANTOS, 2012). Logo, isso quer dizer que

o estabelecimento de uma vida comum com outros pressupõe, necessariamente, o compartilhamento de significados que dão sustentação aos relacionamentos sociais ou de uma identidade

coletiva expressa por valores comuns, que são reafirmados nos ambientes de comunicação, em relações interativas (SCHUTZ, 1979, APUD SANTOS, 2012, p. 1).

Isso expressa que as pessoas que convivem entre si possuem algo semelhante a compartilhar. Portanto, o outro (grupo ou comunidade) tem grande valor na narrativa biográfica de cada indivíduo uma vez que é capaz de

oferecer acesso bastante útil para a análise não apenas da vida da **narradora**, das conexões entre a **indivíduo** e seu grupo ou comunidade, mas permite, igualmente, obter elementos importantes para a análise das interpretações subjetivas sobre a ação e seu contexto social, considerando-se, contudo, que qualquer narrativa é uma interpretação a partir de uma situação biográfica determinada (SCHUTZ, 1979, APUD SANTOS, 2012, p. 1, grifos meus).

Desta forma, é possível compreender que de acordo com Schütz (1979), as narrativas sobre as experiências biográficas, são vias que poderão consentir a observação e a análise sobre a importância da narradora sobre o entendimento do ato daqueles que atuam, do mesmo modo quanto do compartilhamento de significações entre aqueles que estão inteiramente envolvidos em um mesmo tipo de fenômeno (SCHUTZ, 1979, APUD SANTOS, 2012). Assim sendo, Santos (2012) recomenda que a pesquisadora deve seguir uma metodologia de entrevista diferente da entrevista semiestruturada. Isso quer dizer que, mesmo que ela tenha um objetivo definido para o seu problema de pesquisa, sua entrevista deve ser aberta, para que as investigadas exponham sua vida de modo amplo e detalhado.

Além disso, a entrevista mais aberta possibilitará que a investigada possa escolher os fatos que considera relevantes e que, portanto, merecem maior atenção, destaque e detalhamento (SANTOS, 2012). Esse tipo de abordagem se mistura a abordagem do autor Hisashi Nasu (2008), pois quando a investigada faz escolhas sobre o que irá narrar, de certa forma cria uma sequência narrativa, a qual se funda no sistema de relevância descrito por Nasu (SANTOS, 2012).

Ainda sobre a entrevista, Santos (2012), utilizando as ideias de Fritz Schütze (1984), menciona que é comum que a investigada aborde questões ligadas a sociedade, períodos, particularidades e esclarecimentos sobre as suas vivências. Mas salienta, conforme as ideias de Gabriele Rosenthal (2008), que as narrativas se referem a sequência de acontecimentos sucedidos no passado, ou até mesmo que não são reais em sua totalidade, que têm afinidade de

continuidade temporal ou vinculação entre si. Desta forma, é muito importante que os acontecimentos narrados sejam priorizados por possibilitarem a análise apropriada para a investigação da interpretação subjetiva (SANTOS, 2012).

Depois da entrevista é a hora da transição e Santos (2012) sugere que cada uma delas deve ser transcrita em sua totalidade, sendo que deverá passar por análise reconstrutiva e sequencial. Isto é,

A análise reconstrutiva significa que a entrevista não é abordada com categorias pré-definidas, nem submetida a teste de hipóteses formuladas a priori. O objetivo da reconstrução é decodificar tanto o significado da experiência biográfica vivida no passado quanto o significado da apresentação realizada no presente. Na análise sequencial, que é antecedida pelo levantamento dos eventos ao longo da vida **da biografada** (nascimento, dados escolares, constituição da família, mudança de residência, doenças, etc.), o texto transcrito é interpretado em pequenas unidades de acordo com sua forma sequencial, ou seja, a sequência como o texto é criado no momento da entrevista (SANTOS, 2012, p.1, grifos meus).

Nesta etapa Santos (2012) também cita a proposta de Rosenthal (2008) que sugere que na tentativa de restaurar as passagens narrativas é importante decompor o texto escrito em pequenas unidades temáticas. Essa ação, segundo o autor, auxilia na formulação das hipóteses geradas mediante aos fatos narrados, do mesmo modo como nos fatos omitidos, tendo o panorama de considerar que os dados colhidos de forma direta e indiretamente fazem parte do conjunto narrativo e importam igualmente. Por fim, as entrevistas são analisadas em seu conjunto, verificando-se sua sequência e os eixos de exploração para que a interpretação ocorra.

Com tudo que foi dito durante esse texto, é possível perceber que essa metodologia de coleta e análise de dados para a pesquisa narrativa revolve a possibilidade de compreender e interpretar a vida diária de modo assertivo. Isso porque possibilita que o princípio de proeminências se especifique, e, que o estoque de conhecimento à mão subministre informações importantes para o entendimento das experiências das entrevistadas (SANTOS, 2012). Logo, por fornecer nitidez na compreensão da realidade social, assim como da ação das atrizes, esse será o método escolhido para esta pesquisa.

### 3. O TRAJETO DA PESQUISA EM SI

*E foste um difícil começo.  
Afasto o que não conheço.  
E quem vem de outro sonho feliz de cidade  
Aprende, depressa, a chamar-te de realidade.  
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso.  
(Caetano Veloso)*

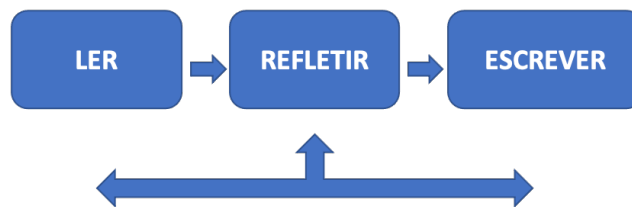
Neste capítulo apresentarei os passos que planejei para que a pesquisa ocorresse. Nela descrevo quem são as participantes, como a pesquisa foi desenvolvida e quais foram as leituras que serviram de embasamento. Também escolhi a música de Caetano Veloso, Sampa, que está na epígrafe, de forma intencional. Nela, o cantor e compositor homenageia a cidade de São Paulo, analisando o cruzamento de duas avenidas: Ipiranga e São João, e coloca a sua percepção sobre os migrantes, em especial os baianos, como ele mesmo, e as múltiplas culturas que se misturam nesta cidade. Caetano vem de fora e observa estas avenidas como um curioso, como um pesquisador. De forma semelhante, eu vim parar no mestrado, isto é: como uma curiosa que vai se espantando com as coisas que vai descobrindo. Por falar nisso, vou lhes contar um pouquinho deste descobrimento.

#### 3.1 Metodologias da paciência

Assim como é mencionado em um dos versos da canção “Sampa”, criada por Caetano Veloso no ano de 1978, “e foste um difícil começo”, de forma semelhante iniciei a construção desta pesquisa de mestrado. Quando passei na seleção do curso eu tinha um pré-projeto e já sabia que queria escrever sobre as professoras, evidenciando sua personalidade, mas por outro lado não sabia por onde começar e nem o caminho que desejava traçar. Foi extremamente difícil para que eu pudesse definir! Eram tantos conceitos, tantos pensamentos, mas nada me parecia concreto. Eu tinha uma ideia, mas dias depois surgiam outras

que me pareciam até melhores. Estava perdida ou me encontrando? Isso acontecia não por eu ter falta de foco, mas sim, porque achava que determinar um tema de pesquisa seria fácil, mas não foi e nem é. Percebi então, que para construir uma pesquisa é necessário além da vontade, ter conhecimento sobre o tema, ler livros, debater com pessoas da área e o principal: **ter muita paciência**. Uma pesquisa não é, e nem pode ser construída do dia para noite, pois ela exige amadurecimento e isso demanda tempo, dedicação e sensibilidade. Para ilustrar melhor este processo de metodologia da paciência, segui os processos desta imagem:

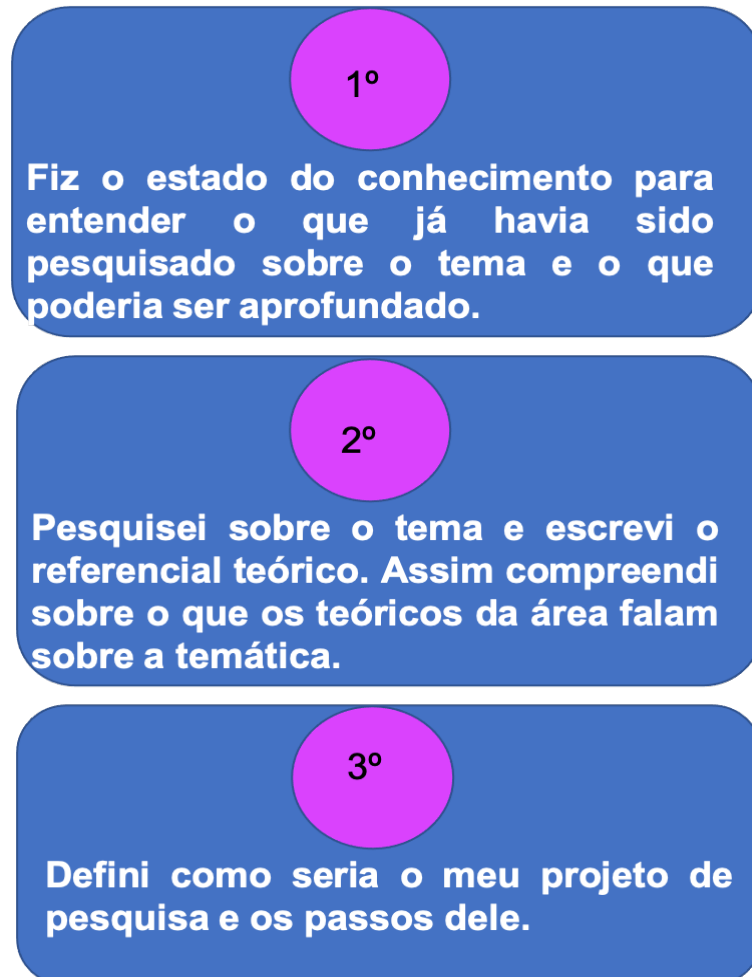
Figura 1: Metodologia da paciência



Fonte: Albert, 2022

Quando comecei a me acalmar, ou melhor a ter paciência, a ler e refletir sobre o assunto, as coisas começaram a fluir e então, comecei a escrever o que eu desejava para esta pesquisa. Para isso, segui uma ordem:

Figura 2: A ordem



Fonte: Albert, 2022

Em uma dessas leituras que fiz, li o livro “Conversas com quem gosta de ensinar” (1980), de Rubem Alves, que é mais que educador e teólogo, é um poeta que me inspirou e continua me inspirando ao dizer que devemos “plantar jatobás e não eucaliptos”. Isto porque o jatobá é uma árvore que se planta para os netos desfrutarem, ou seja, para a próxima geração. Logo eu percebi que uma pesquisa acontece de forma parecida, pois escrever e pesquisar é uma tarefa que exige constante movimento e com resultados que nem sempre poderão ser mensurados imediatamente, pois muitos de seus frutos serão colhidos mais adiante. Já os eucaliptos crescem rapidamente, mas em contraponto, são plantados para o corte. O anseio na busca por uma prática libertadora (FREIRE,



1987) que visa a humanização, levou-me ao desejo de ruptura das plantações de eucaliptos, que são padronizadas e sem esperança para modificações, como aponta Alves (1980). Uma pesquisa que deseja mostrar o retrato da escola, no caso as professoras, intenciona promover a diversidade e a pluralidade de conceitos no mundo, bem como transformá-los, a partir de um movimento de consciência crítica e quebra da alienação (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, Freire afirma que “o mundo não é um laboratório de anatomia em que os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente” (FREIRE, 1987, p.85). Isto é, a partir de uma metodologia que preze pela educação libertadora, as professoras devem ser compreendidas, entendidas e estudadas em sua totalidade, dentro e fora da escola, pois isso faz parte da sua realidade e a constitui. Esse processo, segundo o autor é “um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 1987, p. 57). Destarte, a temática de estudo sobre a vida professoral além dos muros da escola é fundamental, uma vez que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 56).

Desta forma, nesta pesquisa as professoras foram pesquisadas no seu contexto, sendo valorizadas na sua profissão e na sua vida pessoal. Ainda, por acreditar que as relações das professoras com o mundo estão além de um contato, desejei me aproximar delas para que dialogassem e me mostrassem sua realidade, com criticidade das suas vivências e do seu existir. Como nos lembra Freire, “transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1967, p. 40).

Assim, para pesquisar as professoras de forma proximal, libertadora, transformadora e cheia de comunicação, utilizei o método narrativo, pois ele compreende feições reflexivas de que a prática profissional é formadora por si só. Nessa direção, a professora se encontrou no mundo, em contato com o outro, de modo que “esse trabalho introspectivo não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar de outrem, jogando com os efeitos de contraste que essa confrontação gera” (JOSSO, 2012, p. 23). Logo, essa reflexão que

também é dialógica, criou um percurso de consciência de que, ao dizer a sua palavra, a professora traçava a sua perspectiva histórica-sócio-cultural (FREIRE, 2014), compreendendo a sua existência no ato da ação-reflexão.

A conscientização a partir da narrativa é um processo pelo qual as professoras tornam-se seres de história e cultura, isso porque, interagem com o seu “con(texto)”, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, descobrindo e transcendendo. Assim, Freire (1987) afirma que somos seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele e se movendo no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Dessa forma, é possível compreender que uma das formas de se chegar ao ponto almejado nessa pesquisa ancorou-se em um projeto de educação voltado ao desenvolvimento professoral a partir das narrativas.

No nível pessoal, a realização desta pesquisa revestiu-se de suma importância como estímulo à minha capacitação para dar continuidade ao trabalho que realizo como professora, estudante, pesquisadora, e conseguir compreender as minhas próprias angústias e vitórias nesse trabalho. Ainda, ajudou professoras a serem escutadas, afinal todos falam sobre a escola, sobre educação, sobre as docentes, mas ninguém as enxerga ou pergunta para elas sobre isso. Quando falam sobre educação silenciam quem tem mais propriedade no assunto. Eu quis dar voz a essa propriedade, as professoras!

Percebo que as professoras, nem sempre podem permitir-se ou muitas vezes não querem permitir-se a uma nova conjuntura, devem ou até mesmo preferem, seguir o que é padrão. Parece arcaico, mas é justamente o que muitas vezes se presencia no meio escolar. Justamente por isso, através desta pesquisa escutei, conversei, debati e analisei narrativas de professoras e busquei entender o porquê muitas, assim como eu, vivem em “constante inconstâncias” na profissão. Na tentativa de compreensão da realidade, essa investigação narrativa, constituiu à emersão das concepções das professoras e suscitou nelas a reflexão, explorando as dimensões pessoais e sociais que compõem suas ideias, suas crenças, seus modos de pensar e estar no mundo. Assim, essa investigação narrativa buscou promover condições para que as professoras junto com a mestranda conseguissem contar e simultaneamente interpretar suas próprias ações, com vista a compreender as causas e intenções

que subjazem à elas. Assim, as narrativas de vida de professoras são um instrumento privilegiado de pesquisa e formação, como bem sinaliza Marie Cristhine Josso (2004).

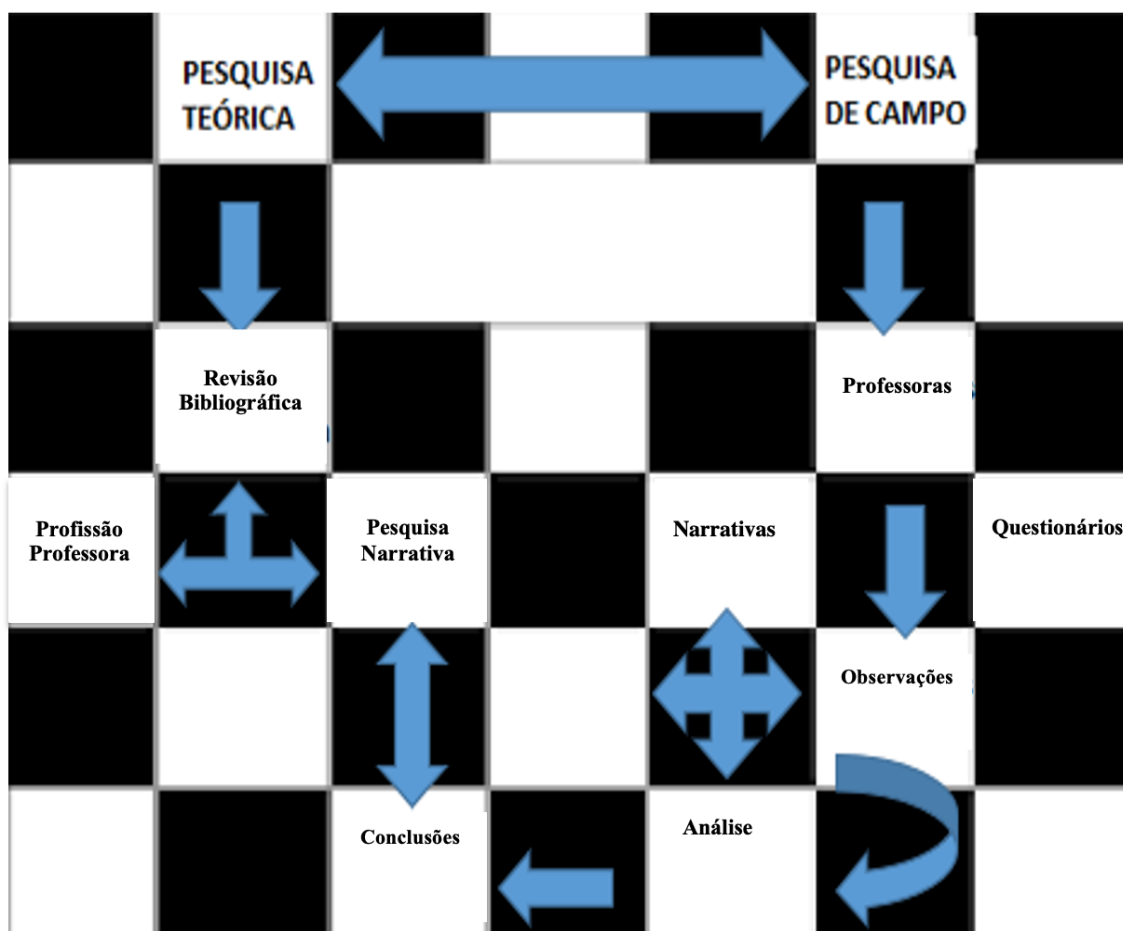
Minha pesquisa só começou a fluir quando parei de me preocupar com ela e comecei a me apropriar sobre o tema que queria seguir: as professoras e suas contingências. A partir das reflexões feitas sobre as referências lidas, assim como na canção de Caetano, pude *“afastar o que antes não conhecia, enxergar um sonho feliz, aprender e depressa compreender a minha realidade e tudo ficou do avesso, do avesso, do avesso, do avesso”*. Esse avesso foi assustadoramente bom, pois me permitiu pensar “fora da caixa”, e me tirar da zona de conforto e então, nasceu essa pesquisa.

Diante deste cenário, tendo como referência o pensamento de autores como Freire, Nóvoa, Clandinin e Connely e Josso, comecei a perceber que professoras não são anjos e nem demônios, são apenas pessoas e isso não é pouco. Nesse sentido, pretendi explorar as narrativas professorais, tomando-as como referência desta pesquisa, de forma que ganhassem destaque e voz, tanto quanto a sua personalidade, como também na sua profissão e nas suas práticas.

### **3.2 Os passos, as pessoas e a pesquisa**

Tendo o tema e os objetivos definidos (será?), comecei a pensar novamente sobre este novo jeito de se fazer ciência e então comecei a desenhar a minha pesquisa. Na página seguinte está o quarto desenho que fiz:

Figura 3: Trajeto metodológico



Fonte: Albert, 2022.

A partir dele consegui fazer uma síntese sobre o caminho metodológico que desejei seguir. O desenho ilustra os passos da pesquisa, indicando as etapas, os participantes, os eixos temáticos basilares, o estilo da produção do material teórico e a metodologia de análise que foi desenvolvida. É importante dizer que existe conexão entre todas as etapas, desta forma, a pesquisa teórica e a pesquisa de campo serão indissociáveis, mirando o objetivo geral que esta pesquisa se propôs.

Através do desenho que fiz, podemos fazer a seguinte analogia: assim como em uma partida de xadrez, uma pesquisa, também, compõe-se de muitos movimentos, porém o jogador deverá ser capaz de prever os seus movimentos para pôr em xeque o adversário, do contrário não ganhará o jogo (ECO, 2012). Quero dizer com isso, que fiz muitos movimentos, desenhos e

rascunhos para chegar a uma pesquisa que fosse relevante para a área da educação, e eles foram muito importantes para que eu pudesse traçar a minha pesquisa e enxergar a partir dela um futuro. Sem dúvidas foi a partir do estado do conhecimento que pude perceber o que ainda não havia sido aprofundado sobre a temática e assim verificar que o caminho seria pesquisar professoras experientes dos anos iniciais que atuaram em escolas privadas, descobrindo quem elas são, sua formação, sua estrutura familiar, seus prazeres e dificuldades na docência e qual foi o motivo do egresso na profissão.

Tendo um planejamento, foi possível prever o que poderia ser executado e me preparar para os imprevistos, caso eles ocorressem. Tive também ciência que uma pesquisa como esta, normalmente sofre alterações em seu percurso e deixei claro para mim que este planejamento não visava engessar a pesquisadora e a pesquisa. Assim, durante todo o processo, estive aberta aos apontamentos, sugestões e críticas. Essa postura aberta perante ao que não se sabe sobre o andamento de uma pesquisa científica está conectado ao modelo complexo. Isto é, como Moraes e Velente (2008) nos lembram, um modelo de pesquisa coeso e aberto ao inesperado, a casualidade e aos incidentes. Um método aberto à compreensão, ao pensamento e à inventividade. Um método ajustado com a vida corriqueira que é cheia de dinamicidade e que não pondera a realidade como constante ou firme. Um método que não desampare a subjetividade, a amorosidade, nem as medite como sem valor. Um método que perceba os fatos não tão previsíveis ou controlados por determinados pesquisadores. Neste sentido, esta pesquisa conversou bastante com o autor Paulo Freire, pois me pautei no diálogo, na troca de saberes, na valorização da trajetória de vida e profissão das professoras, para então construir saberes a partir de uma relação horizontal e dialógica.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, de estilo narrativo, e visou trabalhar com a natureza de pretextos, importâncias e jeitos. Para as autoras Marli André e Menga Ludke (1986) na pesquisa qualitativa os dados coletados são em sua maioria descritivos e partem da análise e compreensão do pesquisador para a elucidação do que foi visto. Logo, esse tipo de pesquisa, se preocupa com o processo, pois é nessa etapa que se estabelece as suposições que orientarão e permitirão a formulação descritiva precisa para a construção de um novo conhecimento. Assim, por não ter um método específico, a pesquisa qualitativa

exige empenho do pesquisador, estabelecendo a aptidão de trabalhar sob sua própria responsabilidade e também por envolver relações humanas.

As autoras afirmam ainda, que esse tipo de pesquisa apresenta uma espécie de funil, pois inicialmente há assuntos de interesses amplos que, no final, tornam-se específicos, oferecendo um embasamento à medida que a pesquisa evolui (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda, por ser uma pesquisa de grande envolvimento de quem pesquisa, elas sugerem que para não contaminar as análises e manter uma certa neutralidade é preciso ter um distanciamento com os sujeitos e objetos de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Referente a isso, Freire (1987) afirma que a pesquisa, assim como a educação é um ato político, não existindo neutralidade. Desta forma, devemos ser coesos com a nossa opção, exprimindo nossa coerência na nossa prática. Destarte, não vejo problema na aproximação entre as pesquisadas e a pesquisadora, pois acredito que isso inclusive auxilie na pesquisa de forma a conseguir mais detalhes da vida professoral. Penso sobretudo, que ninguém conta nada a alguém se não existir proximidade, ou seja, quando maior ela for, mais se saberá sobre o outro.

Sendo assim, essa pesquisa está fundamentada com dados da realidade que não podem ser quantificados, mas sim descritos a partir de uma aproximação. A opção pela investigação qualitativa, neste contexto, ocorreu a partir do entrosamento que este tipo de pesquisa dá as particularidades e a contextualização dos fatos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), salientando-se essencialmente com as perspectivas que as professoras dão aos acontecimentos e aos seus atos. Através desta metodologia de pesquisa, procurei entender o que é estar professora, tanto na experiência como também na sua significação, visando conhecer por meio das narrativas as percepções e os sentimentos das professoras perante a sua profissão e as relações que se estabelecem com as suas condições de vida e nos locais de trabalho.

Esta escolha metodológica se justifica na medida em que consentiu a interpretação sobre o que as professoras envolvidas no problema de pesquisa apresentaram como conteúdo compartilhado. Também, ao sistematizar o entendimento delas sobre as suas condições de vida e seu local de trabalho, pude produzir mapas das trajetórias para que fosse possível o exercício interpretativo, ou seja, a análise. Desta forma, por meio da pesquisa

(auto)biográfica das professoras foi plausível restaurar passagens já percorridas, descobrir detalhes expressivos e vislumbrar trajetórias compostas por opiniões que estavam nas crenças de cada uma delas.

À vista disso, pela pesquisa narrativa, busquei compreender a construção e a desconstrução docente, a partir da perspectiva das professoras, mas tendo também a minha visão, pois fui eu que selecionei e salientei aspectos das narrativas delas. Este é o modo que me pareceu mais assertivo a uma investigação que buscou provocar reflexões e contribuições pedagógicas acerca do cotidiano das professoras no interior da escola. Sendo assim, por acreditar que a pesquisa narrativa está atrelada a uma conjuntura flexível que supera os diagramas mais fechados e quantificáveis, o contexto fundante que me mobilizou ao seu uso foi a possibilidade excepcional de compreensão das experiências professorais. Deste modo, por meio desta abordagem, compreendi as percepções e entendimentos sobre as narrativas, que abriram espaço para a interpretação e a investigação. Aliás, não encontrei distinta configuração de retornar a minha visão de pesquisadora, já que entendo que existe grande valia na importância da relação que se cria entre quem pesquisa e de quem é pesquisada. De tal modo, percebi que existe um campo de visão e de trabalho para uma profunda reflexão, o que de fato, ao meu ver, possibilitou e ampliou a apreensão das analogias entre a narradora e a narração.

A escolha das narrativas enquanto metodologia, adveio, neste sentido, do encontro entre quem pesquisou e quem aceitou participar da pesquisa, visando acessar a vida das professoras, prestando atenção às significações e ressignificações das experiências pessoais, às relações com o outro e com o contexto social. Nesse sentido, sabendo que era necessário que a metodologia utilizada fosse coesa com os objetivos e com o problema que esta investigação se propôs, a abordagem da narrativa biográfica que foi desenvolvida nesta pesquisa se baseou na metodologia descrita por Hermílio Santos (2012) e Alfred Schutz (1979), exploradas no capítulo anterior (2.2), mas também teve adaptações quanto a transcrição das entrevistas. Portanto, permitiu não apenas a reconstrução dos caminhos biográficos, mas além disso a construção de tipologias de interpretações do mundo da vida, analisando, neste procedimento, como as professoras manuseavam seu “estoque de conhecimento” e, sobretudo,

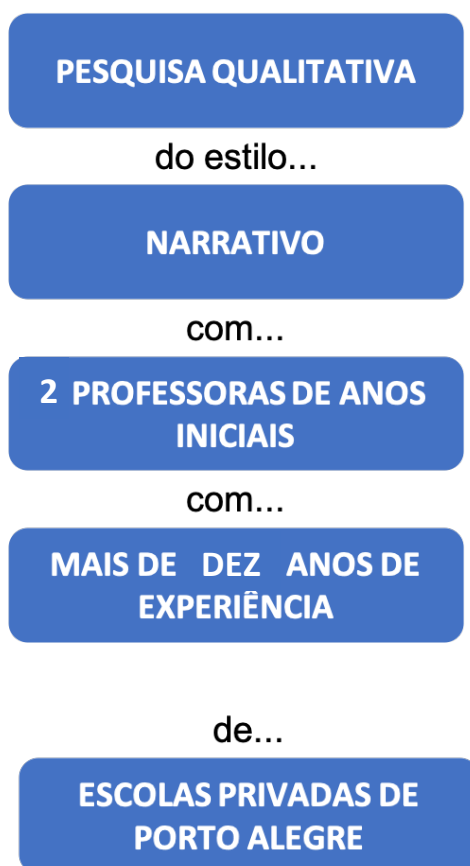
como manuseavam o sistema de relevância e tipificação, elementos-chave no processo interpretativo cotidiano.

Desta forma, o principal instrumento de coleta foram as narrativas de duas professoras experientes dos anos iniciais, isso porque a narrativa biográfica, por ser competente ao oferecer uma análise não apenas da vida do narrador, das conexões entre o indivíduo e seu grupo ou comunidade, permite também, a análise das interpretações subjetivas sobre a ação e seu contexto social (SANTOS 2012, SCHUTZ, 1979).

As participantes dessa investigação foram duas professoras de anos iniciais que atuaram em escolas privadas de Porto Alegre. Os critérios estabelecidos para a escolha das professoras levaram em consideração o tempo de atuação na profissão docente, sendo o tempo mínimo definido de dez anos, por acreditar que quanto maior o tempo de carreira, mais as docentes têm oportunidades de aperfeiçoamento das suas práticas.

Para resumir, esta é uma...

Figura 4: Resumo



Fonte: Albert, 2022.



Para que estas duas docentes que atuaram em escolas privadas de Porto Alegre, narrassem sua experiência sobre a vida professoral apresentei a elas algumas perguntas de forma ampla, conforme o método indicado. Isso foi utilizado de forma estratégica para que elas se sentissem à vontade e apresentassem recortes das suas vidas, da maneira mais extensa e detalhada possível, e, também, para que eu pudesse sanar as questões da pesquisa e os objetivos específicos. Dessa maneira, as entrevistadas selecionaram o seu próprio sistema de relevância, as fases da vida que mereceram maior atenção, os acontecimentos de destaque e que foram mais detalhadamente narrados (SANTOS, 2012, SCHUTZ, 1979).

Algumas das perguntas foram:

- Me conte um pouco sobre você, sua idade, formação, o que gosta de fazer nas horas vagas, o que mais ocupa seu tempo e como é a sua constituição familiar.
- Como você iniciou a carreira docente? Há alguém na sua família que também é professora? Era um sonho seu?
- Como você percebe a sua profissão? Se sente valorizada? Quais são as maiores dificuldades na profissão? O que você mais gosta e o que menos gosta?
- Você permanece trabalhando na escola privada?
- Quais são as motivações para você exercer a profissão? Me dê algum exemplo?
- Me conte algo que marcou sua profissão.

A ideia era deixar que as professoras narrassem suas experiências de vida e que as perguntas feitas por mim somente servissem como um apoio para a formulação do tópico inicial para narração, isto é, que direcionassem a fala para o assunto desejado. Em nenhum momento interrompi a narração das professoras, mas poderei instigá-las dizendo: “conte-me mais sobre isso”, ou “o que aconteceu então?”. Não dei opiniões sobre o que seria narrado e quando as professoras se sentiram tímidas, relatei um pouco sobre mim, na tentativa de que se sentissem mais à vontade. As narrativas foram gravadas e transcritas

por mim. Neste sentido, depois de pronto, mostrei para as professoras o material produzido para que se elas desejassem pudessem mudar algo do que foi escrito.

É importante deixar claro que cada entrevista foi transcrita integralmente, mas não foi submetida à análise reconstrutiva e sequencial, conforme o método escolhido se propõem. O caminho escolhido, e, adaptado para esta parte da análise das entrevistas transcritas foi feito a partir da relação que eu estabeleci com a narrativa/experiência de vida das entrevistadas. Isto é, a entrevista das professoras ganhou consistência à medida que avançou na análise de toda entrevista. Neste sentido, foi feita uma triangulação entre a narrativa das duas docentes com a narrativa da pesquisadora, conforme foi sugerido na banca de qualificação.

As participantes foram contatadas via e-mail e/ou por telefone e foi apresentando a elas o propósito da pesquisa. Neste momento foi indagado sobre o interesse voluntário para participar da pesquisa. Posteriormente, foram agendados encontros para nos conhecermos melhor e então desenrolar a pesquisa narrativa. Para as participantes que aceitaram participar da pesquisa foi entregue o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está em anexo, e foi assinado por cada uma delas. As metodologias empregadas nesta pesquisa estão de acordo com os Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, e justamente por isso, os nomes das professoras envolvidas, foram substituídos por pseudônimos, garantindo o seu anonimato.

No próximo capítulo apresento o resultado da transcrição, da análise e a interpretação de todo esse conjunto. Bolívar (2012), diz que as narrativas são textos a serem interpretados por meio de outro texto que é basicamente o relato de pesquisa. Nesse sentido, dar significação para as narrativas professorais centrando-se ao que é ser/estar professora é o que conduz o caminho metodológico escolhido.

## 4. AS NARRATIVAS PROFESSORAIS

Neste capítulo apresentarei as narrativas de duas professoras da educação básica, Amália e Ana. Ambas com pseudônimos criados por mim, e que possuem mais de dez anos de experiência como docentes de anos iniciais. As duas, assim como eu, saíram da escola privada para se redescobrirem. Depois de apresentar as duas narrativas, farei a triangulação delas com a minha experiência, e, também, sobre o que os autores dissertam sobre os assuntos presentes.

### 4.1 Amália e a sua narrativa de vida

*Meu nome é Amália (pseudônimo criado pela pesquisadora), tenho 56 anos, três filhos, um de 36, uma de 35 e um de 14 anos e a minha profissão acho que é uma das maiores partes da minha vida, pois é uma das coisas que eu mais amo, tanto que eu não consigo parar. Eu já sou aposentada há 10 anos e mesmo assim depois de me aposentar eu fiz um concurso e também continuei trabalhando na escola privada. Ainda trabalhando, eu continuo procurando outras coisas novas para fazer, porque eu me sinto cheia de energia e de vontade. Eu acho que isso é uma coisa que me preenche, que me faz feliz, muito feliz.*

*Querer ser professora vem da minha infância, pois eu adorava brincar de aulinha e muito disso se deve porque os meus avôs moravam no Lami, zona rural de Porto Alegre, e ao lado da casa deles havia uma escola. A zeladora dessa escola tinha duas filhas que eram mais ou menos da minha idade, então a gente brincava de aulinha dentro da escola. O que me fascinavam eram aqueles bancos de madeira grandes com a mesa de estudos acoplada. A mesa tinha uma tampa para guardar o material dentro, me lembro até do cheiro daquela sala de aula e para mim aquela escola era enorme, ela era gigante. Hoje eu passo lá e acho que se tem três salas de aula é muito, mas naquela época para mim era grande, eu me sentia muito bem, feliz, maravilhosa, importante quando eu brincava lá. Aliás, eu sempre gostei de brincar de ser docente e eu sempre gostei muito de estudar.*

*Eu adorava a escola e o seu mundo, então quando foi a hora de decidir a minha profissão a minha mãe me questionou o que eu gostaria de fazer no segundo grau. Eu achava que queria fazer Magistério, mas eu queria ver outras coisas, porque desejava saber se realmente era aquilo que eu queria. Desta forma, fui visitar várias escolas que naquela época tinham cursos técnicos. Eu visitei o curso de Tradutor-intérprete, Patologia Clínica, Edificações, enfim foram vários cursos. Em todos eles me mostraram vídeos e materiais explicativos sobre eles. Eu realmente olhei todos os cursos possíveis e tudo isso para no final eu dizer para mãe que queria ser professora, pois nada do que fomos visitar me agradou, eu só pensava na escola, nas crianças, em ensinar. Só pensava nesse amor!*

*Tendo isso decidido, comecei a cursar o Magistério e logo que iniciei me voluntariei para trabalhar na escola pública que os meus irmãos estudavam. Lá eu trabalhava como auxiliar das professoras, tudo era por vontade própria, então efetivamente dentro de sala de aula, eu já tenho mais de 40 anos de experiência. Quando ainda estava no Magistério, uma escola chamada Primeiro de Maio começou a me chamar para dar aulas quando faltava alguma professora dos anos iniciais. Eles me chamavam porque sabiam que eu daria conta, aliás não que eu queira e não quero ser vaidosa, orgulhosa, mas parece que o dar aula estava dentro de mim desde sempre, pois eu sabia o que fazer dentro de uma sala de aula. Lembro que as minhas colegas, no início da carreira ficavam nervosas e apavorados. Já comigo, foi muito natural, eu nunca tive medo de dar aula, não interessava para quem fosse. Parece que eu nasci professora, eu digo isso pelo jeito na prática em ministrar aulas, pela dinâmica, aquilo não me assustava.*

*Quando chegou a hora do estágio do Magistério tinha uma escola renomada de Porto Alegre que convidava algumas pessoas da escola Primeiro de Maio para realizar o seu estágio lá. Eles ofereciam três vagas e eu fui uma das que conseguiu a vaga e pude realizar o meu estágio lá. Na segunda metade do ano eles me contrataram como professora regente e então eu fiquei trabalhando nesta escola de renome até o final daquele ano. Isso porque acabei me casando e indo morar no interior do estado. Voltei para a capital mais tarde, quando fui chamada em um concurso no município de Canoas e conciliava*

*também uma escola privada que tinha uma proposta super diferente e que tinha tudo haver comigo.*

*As minhas primeiras experiências na escola foram com turmas de terceira, quarta e quinta séries. Mais tarde me deram a alfabetização e eu recordo que no início eu dizia que não era isso que eu desejava ou queria. Eu não me sentia preparada para ensinar a ler ou escrever. Quando cheguei na escola, me deram uma turma de primeiro ano, a turma 19, imagina o pavor! Era assim: a turma 11 e 12 eram boas, a 13 e a 14 razoáveis e depois disso, a maioria eram crianças com muitas dificuldades ou repetentes. Na turma 19, que era a última turma do primeiro ano, haviam alunos de 14 anos que não sabiam reconhecer as letras. Eles eram grandes e já achavam que não aprenderiam a ler e escrever. Que triste!*

*No primeiro dia de aula eu comecei a ensinar com cartilhas e também com o método da Abelhinha que havia aprendido e achei que daria tudo certo se seguisse o passo a passo do método. Mas, a aula foi um caos, os alunos não entenderam nada do que eu estava falando e perderam facilmente o interesse. Logo eu percebi que ensinar daquele jeito não tinha sentido e significado para eles. Por outro lado, para mim, não conseguir ensinar começou a me incomodar, porque eu queria que eles aprendessem, queria que fizesse sentido e que fosse prazeroso. Esqueci então a tal da Abelhinha e também as cartilhas e comecei a conhecer mais os meus alunos, a saber do que gostavam, onde viviam...Aliada a isso, comecei novos estudos e fiz um grupo no colégio para estudarmos outros métodos e jeitos de ensinar. Desta forma, eu nunca fui uma professora completamente tradicional porque busquei outras formas de aprendizado, construindo jogos, escutando e percebendo os meus alunos e entendendo que o ensino não é por transmissão. Ensino é processo, é provocação, são situações de aprendizagem, é apropriação do conhecimento.*

*Entendendo isso, o meu medo e pavor perante a alfabetização passou...Passou tanto que fiquei 18 anos alfabetizando. Mais tarde trabalhei com as outras séries e me apaixonei também. Em 1993 eu entrei na faculdade e eu levei 7 anos e meio para me formar. Eu me formei só na metade de 2001, porque nesse meio tempo eu me separei e tinha que trabalhar um monte para sustentar meus filhos, então não conseguia estudar. E foi tudo um atropelo na minha vida, me formei com 36 anos, e eu estava bem passadinha na idade, porque na*

*realidade quando eu terminei o Magistério eu tinha passado no vestibular, só que como eu casei e fui morar no interior eu tranquei a mesma. Quando voltei para o curso de Pedagogia fiz ele aos trancos e barrancos, porque eu trabalhava 60 horas semanais e mesmo assim conseguia me envolver.*

*Na faculdade eu tinha uma professora a qual me dei muito bem, pois tinha notas boas, era dedicada, então era tudo muito natural, não era uma coisa que eu tinha que me esforçar, era uma coisa que já era, aquela coisa que você sabe que você sabe, mas não sabe como sabe, e era assim que acontecia comigo sendo professora e também estudante. Vendo potencialidade em mim, essa professora me indicou para um processo seletivo de professoras em uma outra escola privada renomada de Porto Alegre e eu fui contratada para trabalhar lá. Nessa escola eu trabalhei por 22 anos e durante esse tempo eu também trabalhava, no outro turno, em outras escolas privadas importantes da cidade.*

*Na verdade, eu trabalhei onde eu desejava trabalhar, então eu nunca nem levei currículo em outras escolas. Também não fiquei desempregada, eu sempre saí de uma escola para iniciar em outra e eu acho que eu sou muito do que eu sou graças as escolas privadas onde eu trabalhei, principalmente na que estou atualmente. Nesta escola estou há 14 anos, e saí da que eu estava há 22 anos para vir para cá. Não são muitas pessoas que aguentam estar aqui. Eu gosto de ser cobrada, que invistam em mim, eu gosto que alguém me olhe trabalhando, não é aquilo de trabalhar para trabalhar, quero trabalhar em equipe, que as pessoas trabalhem junto, que peguem junto, que me ajudem. Acho que escola é isso, é equipe.*

*Mas não vou negar, eu já tive muitos problemas nas escolas por onde passei, porque sempre quis trabalhar, fazer direito. E em uma escola que estive que era mais tradicional eu entrei e tive problemas com algumas colegas por causa disso, porque eu tenho meu jeito de ser e eu não vou mudar esse jeito por causa do lugar onde eu estou. Lembro também de uma coordenadora pedagógica que tive que não valorizava o trabalho docente e dizia que se as professoras que trabalhavam lá gostassem da escola seria ótimo, mas caso contrário, havia mil currículos para selecionar alguém para o mesmo cargo. Isso mostra muito bem o quanto somos substituíveis nas escolas e para mim isso não é uma relação de trabalho, mas sim de serviço. Nessa mesma escola, me pagavam muito mal e não recebia hora extra. Apesar disso, o que mais me*

*incomodava era a falta de alinhamento de cada série. Eu era professora de uma turma de 3º ano, e cada professora fazia do jeito que queria, sem planejar juntas ou trocar ideias. O trabalho era totalmente desorganizado e não se tinha uma visão de onde se desejava chegar, o importante era ter alguém frente as crianças que agradasse os pais. Em contraponto, em outra escola a qual trabalhei, também com 3º ano, haviam dez turmas e em todas as professoras precisavam ministrar as mesmas atividades e dar o mesmo conteúdo exatamente igual.*

*Assim, em muitas das escolas as quais eu passei não permaneci por muito tempo, por três anos geralmente. Perante a isso, faço a seguinte análise: no primeiro ano eu ia trabalhar e me sentia feliz e empolgada com o novo, no segundo ano eu já começava a ver coisas que eu não concordava muito e então eu começava a me violentar, digamos assim, porque tinha coisas que não iam de acordo com a minha pessoa, e, no terceiro ano, eu fazia um esforço para permanecer nessas escolas, mas eu não conseguia mais, então começava a procurar emprego em outras.*

*Essa marca de eu ficar três anos em cada escola e sair para procurar emprego em outra, foi o que me fez encontrar as escolas que eu mais permaneci, que são as que eu fiquei 22 anos e esta última que estou há 14 anos. São escolas perfeitas? Com certeza não, mas algo de bom tiveram para que eu ficasse lá. Essa última escola é muito importante na minha vida e apesar de tudo que se passa e do que se sente lá, eu sempre me senti muito valorizada, pois as minhas coordenadoras sempre me respeitaram profissionalmente e enxergaram a minha intenção pedagógica. Eu sou uma pessoa que eu sei que eu erro e isso eu não tenho o menor problema de chegar e dizer, porque eu sou eu, reconheço a minha falibilidade como professora, tanto que nos feedbacks da minha coordenadora comigo ela fazia as críticas perante ao meu trabalho e eu ouvia tudo e dizia que muitas coisas eram verídicas e que poderiam ser melhoradas, pois o mais importante é a gente se dar conta dos erros que a gente cometeu e tentar de alguma maneira contornar eles.*

*Eu sempre amei essa última escola por todas as oportunidades de aprendizagem que ela me ofereceu, eu participei de todos os grupos de estudo e cursos proporcionados, e mesmo se não fosse remunerado eu participava, pois isso me faz crescer como pessoa. Muitos dos cursos eram gratuitos, outros a*

*escola pagava uma parte e eu pagava outra parte, mas eu nunca perdi uma oportunidade que me foi ofertada.*

*Essa escola foi a mais exigente que já trabalhei e é uma exigência que não é implícita, ninguém precisa vir e me dizer para eu não fazer algo, eu sei que não devo fazer algumas coisas só pelo simples fato de estar lá. Essas coisas, nos últimos dois anos estão me fazendo repensar e não achar tudo tão legal assim. Isso é um peso!*

*Esse peso grande foi que me fez solicitar um acordo demissional há alguns meses, o qual eu pedi para que eles me demitissem. Com a perda da minha mãe e depois que eu tive COVID-19 e que também quase morri, pois fiquei na UTI com pouquíssimas chances de sobreviver, foi uma coisa que me abalou fisicamente por muito tempo. Eu fiquei muito mal e passei três meses com crises de asma que foram sequelas após a doença. Eu faltei muito na escola e aquilo me deixava muito arrasada. Eu sabia que para eu ser uma professora daquela escola, eu não poderia ficar faltando do jeito que eu estava, desta forma eu procurei a coordenação e sinalizei que eu, naquele momento, não tinha condições físicas e emocionais para estar ali.*

*Por um motivo ou outro, sendo professora eu percebi que nunca tive o direito de estar mal ou de ficar doente. Na época em que eu estava me separando não estava bem, e não tive direito de ficar mal. Quando estava doente, também não tinha o direito de faltar no trabalho. Ou eu ia trabalhar não estando bem, ou ficava em casa culpada pois sabia que de algum modo aquilo iria me prejudicar. Então essas coisas foram as que mais pesaram porque as escolas dizem que as professoras têm que deixar o pessoal do lado de fora quando estão trabalhando, mas isso não existe, principalmente quando se é uma professora humana.*

*Eu me considero essa pessoa humana, uma professora humana, pois eu olho para o meu estudante, percebo se ele não está bem, acolho, mas eu sempre senti muita falta desse olhar da escola para mim. Eu me sentia sozinha, me sentia desamparada e parece que tudo era sinal de fraqueza, então eu escondi muito do que sentia como professora durante anos, mas nos dois últimos anos eu realmente não consegui e isso pesou demais na minha decisão para a saída da escola privada.*



*Eu não me senti mais no direito de ser professora daquela escola, isso porque eu estava sendo uma boa professora, mas a mulher Amália não estava com estrutura física e emocional para continuar lá. Eu sabia que tinha capacidade pedagógica para ser professora em qualquer escola que tem uma proposta pedagógica pela qual eu me identifique, mas fisicamente eu não estava mais conseguido. Nesses dois anos, passei por muitas coisas: perdi a minha mãe, apareceu um nódulo, tive COVID-19 e fui parar na UTI e agora fiz uma cirurgia e estou de licença, então realmente o meu emocional ficou a mercê.*

*Entendi então que quando estamos bem, estaremos bem nas escolas privadas, mas se algo acontecer, não serviremos mais. Quando a minha mãe morreu a minha coordenadora nem me ligou, nem me mandou uma mensagem, não falou absolutamente nada. Vi que enquanto minha vida estava legal, e eu tinha os meus problemas naturais como todas as pessoas, estava tudo tranquilo, pois eu estava conseguindo levar a escola numa boa, mas quando algo me desestruturou, como foi o caso do falecimento da minha mãe, o qual eu recebi a notícia de dentro da escola, ninguém estava lá nem para me dar um abraço ou dizer uma palavra.*

*Eu estava no meu pior momento de vida e o lugar ao qual eu havia me dedicado anos não me enxergava ou não queria me enxergar naquele momento. Essa foi a coisa que mais me incomodou e que me fez tomar essa decisão, mas não foi só isso não! Começaram também a aparecer nas reuniões pedagógicas indiretas sobre a maneira das professoras se vestirem, que não poderia usar meias 3/4, pois era muito ridículo e feio, que éramos para cuidar a qualidade das roupas que usávamos, pois os casacos não poderiam ser aqueles vendidos em balaios, e, que na reunião de pais deveríamos calçar salto alto, pois professora que trabalha nessa escola deve estar bem vestida.*

*Esse tipo de orientação realmente não me serve e foram elas que começaram a quebrar a visão que eu tinha sobre a escola que eu tanto amava e que eu descrevi no início desta narrativa. O que eu me dei conta agora, é que não é a escola em si, porque a instituição e a proposta pedagógica eu vou continuar gostado, mas o que quebrou essa imagem foram as pessoas que estão no poder da escola e que não tem uma relação horizontal com as professoras. Também são as professoras que fomentam isso, que não falam o que pensam,*

que puxam o saco da coordenadora e que no final deixam que o clima de hierarquia e temor fiquem vívidos.

*Eu por muitas vezes também fiquei calada e inclusive tive que assinar uma ata feita pela coordenação, pois quando estávamos dando aula pelo Meet, na pandemia, as mães viam as minhas aulas também e uma delas reclamou pois disse que quando eu estava dando aula on-line eu cruzava a perna e o meu joelho aparecia na tela, o que era muito inapropriado para uma professora. Além disso, também reclamou, pois, eu bocejava em aula, e professora não poderia ter sono. A coordenação imediatamente me chamou e me alertou que isso não poderia acontecer, então eu tive que assinar uma ata por causa desse tipo de coisa atestando que eu havia sido avisada.*

*Depois disso, falei para a coordenadora que não queria me submeter a isso, pois para mim educação não é desta forma, eu amo os meus alunos, eu tenho uma relação boa com eles, eu sei o quanto eu contribuo na vida de cada um deles e então assinar uma ata porque eu bocejo e porque eu cruzei o joelho e apareceu na tela não faz sentido. A coordenadora não falou nada, mas ao transcorrer do ano, quando chegou o dia do feedback, me perguntou como é que eu estava e eu disse que estava péssima, abri o meu coração, mas nada me foi dito. Assim entendi que não me queriam mais ali, pois professora boa não tem problemas.*

*Nesta escola eu iniciei o atendimento psicológico e psiquiátrico, pois as vivências de lá eram bem fortes. Tomei essa decisão depois de várias situações e uma em especial foi quando a coordenadora juntou todas as professoras de cada nível e na sua presença fez com que cada uma dissesse os defeitos uma das outras quanto a sua profissão. Esse foi um gatilho para a minha depressão que trato até hoje. Tomo medicação, pois foram muitas as vezes que não consegui levantar da cama para ir para escola e foi uma situação desencadeada pelo próprio ambiente profissional. Neste mesmo período outras colegas minhas se afastaram com depressão e uma das orientadoras está em depressão profunda até hoje.*

*Esse tipo de situação que estou narrando tem muito haver com as pessoas que estão na escola privada em um determinado momento e hoje eu estou em um momento da minha vida que eu posso chegar e dizer que isso não é o que quero para mim. Eu preciso ser feliz e eu não estava mais feliz naquela*

escola. Então, como eu tenho a escola pública, porque passei no município de Porto Alegre, optei por ficar somente nela e sair da privada. Na escola pública eu desenvolvo o mesmo trabalho da escola privada, tenho a mesma dedicação, a única diferença é que lá eu também sou uma pessoa, e justamente por isso tenho o direito de ficar doente, de ir ao médico, dizer quando não estou bem, me vestir como eu me acho bonita e bocejar.

Além da liberdade para ser quem eu sou, tenho tempo para me dedicar ao que eu também gosto fora da escola. Na escola privada, por exemplo, eu trabalhava 20 horas dentro da escola e 20 horas na minha casa, ou seja, eu nunca ficava sem trabalhar. Hoje, estando somente na escola pública, sou uma outra pessoa, porque eu consigo ler e não é só nas férias, consigo brincar com a minha neta sem dizer que logo precisarei corrigir uma prova e estou me posicionando nas redes sociais sem ter medo que a escola me chame para pontuar algo ou diga que eu não posso escrever algo pelo simples fato de que os pais dos alunos podem não gostar. Sendo essa Amália mais livre e com tempo, consigo participar de fóruns, fazer pilates, caminhar... Tudo isso porque agora tenho a oportunidade de fazer isso. Tenho tempo para mim e parece que antes a minha vida tinha que ser dedicada só ao trabalho, parece que eu não podia me dar o direito de fazer outras coisas. Talvez seja questão minha, mas era assim que eu me sentia e eu acho que muitas escolas fazem a gente se sentir assim! É claro que ainda planejo e corrijo provas, mas no espaço público as professoras tem períodos dentro da sua carga horária para exercerem isso.

Aqui cabe pontuar que eu não vejo distinção e discriminação entre os meus estudantes da rede pública e privada. Eu não acho que as minhas crianças da escola pública merecem menos do que as crianças da escola privada, e, por isso, eu chego na escola pública e ofereço para eles a mesma coisa que ofereço na privada. Talvez eu não tenha os mesmos recursos para trabalhar, talvez lá não tenham tantas profissionais especializadas como havia na escola privada, mas isso não me faz desistir e acreditar que a educação. Independente do lugar onde se está, a educação é feita para modificar a realidade e é por isso que me sinto tão importante como professora.

Hoje continuo professora, mas estou enxergando coisas que eu não enxergava mais, estou enxergando coisas que sempre fui, por exemplo eu sou da religião de matriz africana e eu sempre gostei muito de umbanda e eu nunca

*consegui desenvolver nada, nunca consegui trabalhar com isso, porque as escolas me consumiam ou não me deixavam expor isso e agora eu estou frequentando e entendendo o que eu considero importante.*

*Sei que várias professoras gostariam de sair da escola privada e não podem. Com a minha saída eu sei que perdi financeiramente, perdi benefícios, perdi o plano de vida e saúde, mas o que eu ganhei ninguém poderia me pagar, minha identidade. Claro que a escola privada tem o seu lado bom, assim como tem o seu lado ruim. Eu tenho gratidão pela escola privada, tenho um amor por aquilo lá, mas aquele não é mais um lugar para eu ir trabalhar. Eu me constituí a profissional que sou na escola privada, é uma questão de aprendizagem pedagógica, de estratégias pedagógicas, também de divisão de mundo, até para se ver o mundo que se quer e aquele que não quer. Assim, posso afirmar que eu gosto do espaço, mas não me vejo mais.*

*Continuo tendo o mesmo entusiasmo pela educação que eu tinha há 40 anos, tanto que eu continuo querendo fazer coisas, querendo saber e indo além, estudando e refletindo sobre a minha prática, querendo desbravar novos campos de estudo e eu estou abrindo esses caminhos, através de duas disciplinas que estou cursando no doutorado como aluna PEC. As disciplinas tratam sobre racismo e antirracismo. Trabalhando esses temas eu vi o quanto somos racistas sem perceber que somos, pelas simples atitudes de manutenção do status de branco da gente. Então, agora eu já estou abrindo outras frentes de estudos, outras coisas, vejo que isso é o que me move e me faz uma eterna professora e uma eterna estudante, porque assim eu sempre aprendo e ensino. Desta forma, a Amália que se constituiu no decorrer da vida profissional não é só porque fez um curso, não é só porque leu um livro, não é só porque fez um mestrado, não! Eu, a Amália, professora e mulher, me fiz no chão da sala de aula, com as oportunidades que cada escola me deu, estudando e descobrindo através da práxis. Para mim o conhecimento é isso, ele só tem utilidade se ele serve para modificar a realidade ao seu redor e hoje eu sinto que por ter passado por essas escolas privadas que eu passei, principalmente a última, eu sou uma profissional que enxerga as coisas com outros olhos.*

## 4.2 Ana e a sua narrativa de vida

*Eu sou a Ana (pseudônimo criado pela pesquisadora), tenho 39 anos e trabalho com educação praticamente desde que eu me conheço por gente. Isso se deve a uma influência familiar muito grande, digo isso pois a minha mãe fez Magistério e lecionava quando ainda morava no interior. Quando ela veio para Porto Alegre, deixou a profissão, mas acabou inserindo em mim esse amor e desejo em ser professora. Desta forma, ao concluir o Ensino Médio, cursei Magistério no Instituto de Educação de Porto Alegre e depois disso fiz Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar.*

*Naquela época, há 25 anos, o curso de Pedagogia era diferente, pois você precisava escolher qual ênfase desejava seguir, por exemplo: Educação Infantil, Anos Iniciais, Supervisão... A minha escolha foi em Supervisão, pois no Magistério eu tive uma professora que era graduada em Filosofia e que foi minha supervisora. Eu a enxergava e o seu jeito me despertava o desejo em ser uma professora que também era supervisora escolar, como se ela fosse um exemplo, um espelho para mim. Na verdade, ser professora, desde lá, é a minha vida!*

*Fiz o meu curso de Pedagogia em uma universidade privada, então eu trabalhava 12 horas por dia para conseguir pagar o mesmo, e, à noite estudava. Quando chegava em casa, depois da universidade, eu tinha que fazer as minhas tarefas acadêmicas, as coisas do trabalho, entre outros afazeres, então sempre acabava dormindo de madrugada... Entretanto, esse fato nunca foi um empecilho para mim, pois foi um período que considero um dos mais importantes da minha vida, pois fui a primeira pessoa da minha família que teve a oportunidade de cursar uma graduação. Desta forma, fui uma estudante muito empoderada. Os meus pais não fizeram graduação, meus irmãos eram mais novos que eu, então eu tinha uma grande chance de mudar a minha realidade através da educação.*

*Naquela época eu tinha certeza que desejava seguir uma carreira acadêmica, mas acabei entrando profundamente no mundo do trabalho e isso me trouxe mobilidade social. Isto é, acabei me tornando muito mais da prática do que da academia, pois acabei entrando na rede privada e me privando de muitas coisas. Assim, minha história dentro da rede privada de Porto Alegre e grande Porto Alegre, teve 13 anos, e, durante este período, eu sempre trabalhei*

*em duas instituições paralelamente, sendo uma professora muito brincante e ativa. Nós últimos cinco anos também trabalhei no município de Porto Alegre, pois fui chamada para assumir o concurso.*

*Analisando a minha trajetória e narrando ela neste momento, eu percebo que é bem complexo falar da questão do trabalho e de se pensar como professora dentro da rede privada. Estando na rede privada foram muitas as vezes em que eu conversei com colegas e chegava na conclusão de que vendíamos um produto, porque é um pouco isso que se faz na rede privada. Para exemplificar melhor, você vende o produto que é a educação, que compreende o ensinar e a construção de conhecimento. Este ensinar nem sempre é o que você mais acredita, mas, quando se está na escola privada se veste uma camiseta, porque você é um funcionário. Você precisa seguir o fluxo que a escola impõe, nem sempre conseguindo romper ou mudar ele.*

*O que eu notava de diferente nas instituições privadas as quais eu passei são que umas são um pouco mais humanizadas do que outras. Eu trabalhei em instituições confessionais, por exemplo, e vejo que mesmo que aquela não fosse a religião que eu compartilhava, eles humanizavam o processo educativo e conseguiam enxergar um pouco mais as pessoas, diferente das não confessionais. Um aspecto positivo de todas elas, independente de ser ou não confessional, é sem dúvidas a questão do investimento que elas fazem na formação do profissional. As escolas privadas entendem que por você estar dentro delas atende a um determinado perfil, que é o perfil de excelência para elas, então investem nas professoras para que elas consigam cumprir esse perfil que é esperado delas.*

*Por outro lado, existe o fato da professora ser somente um número na rede privada. Por exemplo, a professora vem fazendo tudo certinho durante anos, basta ela deslizar somente por uma vez e já está fora do quadro de funcionários. Isso é muito frustrante e questionador, pois se a professora é o sujeito que mais lida com as vidas humanas, porque ela vem recebendo tratamentos tão desumanizados e tão destratados? Percebo também que como professora fui obrigada a estar sempre atendendo a expectativa dos outros ou fazendo o que os outros esperavam de mim como professora, como se essa profissão em relação a outras não tivesse o mesmo valor social, o mesmo impacto social.*

*Muitas foram as vezes que eu não me senti uma pessoa na rede privada. Muitas foram as vezes que me fizeram sentir que eu não tinha valor ou importância. Isso é uma coisa que me dói muito na rede privada e quando eu entrei na carreira pública, como professora municipal, pude me ver de um outro jeito. Aquela pessoa que tinha se construído a partir de um padrão de exigência profissional muito alto, não deixava o padrão de eficácia e de eficiência do seu trabalho mesmo estando em outro ambiente e atendendo a uma clientela totalmente diferente. Mas em contraponto, eu me via uma professora participante do processo, vivendo e fazendo parte daquilo, fazendo construções de acordo com aquilo que eu realmente acredito diante do que eu estudo e do meu histórico social e econômico. Dentro da escola pública sinto que existe possibilidade de expressão e que o meu papel como ser humano no ensinar é muito importante, não sendo apenas um número.*

*Eu fiz duas especializações, uma em Orientação Educacional e outra em Neuropsicopedagogia e assim que foi se dando o processo na construção da minha carreira, estudando, trabalhando... Também fiz pesquisas próprias, para o meu autoconhecimento, e isso sempre melhorou a minha prática. Mas chegou em um ponto que eu havia trabalhado tanto, estudado tanto, que diante das exigências da escola privada e daquela falta de humanidade, eu adoeci. Não era reconhecida e ainda precisava atender um padrão e sendo cobrada o tempo todo por isso, é claro que o meu corpo não aguentou. Na mesma época, na Escola Municipal, fui convidada para ser Orientadora Educacional e mesmo eu não estando no meu melhor momento, fui valorizada e levada a sério. Que diferença!*

*O que acontece dentro da escola privada, é que tudo muda de um ano para o outro. Veja bem, se você estiver dentro das expectativas do padrão, às vezes atenderá muito do que as famílias esperam de você, porque esses grupos se configuram com características. Os grupos das turmas das escolas privadas se constituem como identidade também, e, quando você atende o que é a identidade desse grupo, o seu ano como professora será fantástico, porque as famílias lhe apoiarão, darão carinho, as crianças serão fofíssimas, mas tudo isso quando existir essa aprovação. Agora, quando não houver essa aprovação, seu ano será terrível.*

*Eu tive anos maravilhosos dentro das escolas e o que eu entendi é que criança é criança em qualquer lugar, independente da escola ser pública ou*

*privada. Criança quer ter vínculo, ter sua vida tratada com respeito e participar das decisões, e, para isso, não importa a classe social. Bom, eu tive experiências maravilhosas e muito reconhecimento do meu trabalho e tive também reconhecimento do meu trabalho técnico dentro das escolas, como por exemplo na adaptação do currículo para crianças de inclusão. Para conseguir isso, tive que adaptar as demandas de acordo com a minha prática e com o que a escola acreditava. Mudei muitas vezes, mas essas adaptações fizeram com que eu me tornasse apta na inclusão escolar. Mas, o que eu mais observei durante todos esses anos estando professora é que o meu profissionalismo caia dependendo do tipo de liderança que eu tinha.*

*Quando se tem um líder que conduz a equipe e os seus colaboradores de maneira competitiva, de maneira obscura, de forma com que as informações não estejam claras, ele acaba contaminando o espaço e o deixa muito tóxico. Desta forma, penso que esta foi a pior experiência que eu tive, estar em um ambiente onde as relações não eram claras e que ia se tornando cada vez mais doentio. Lideranças fracas e ruins, defendem seus próprios interesses e não enxergam o outro e isso me fez perceber que na escola privada eu não era mais eu.*

*Eu tenho tatuagens, porque elas são marcas da minha história de vida e eu usava manga longa o tempo inteiro para trabalhar. Também cuidava os lugares que eu frequentava, pois a diretora de uma escola dizia frequentemente que professoras que trabalhavam naquela instituição levavam o nome dela a todos os lugares, então ir ao mercado com roupas curtas, ou mal vestida, ou sair para beber, era inapropriado. Outro exemplo é que eu pratico uma religião e eu não podia deixar as pessoas saberem que eu praticava aquela religião, sou feminista e não podia me posicionar. Essa escola solicitava neutralidade, mas como ser imparcial e neutro? Eu posso ter um discurso que não determina minha opinião, mas ele está carregado do meu histórico de vida, então ele nunca vai ser neutro. Sempre que eu disser algo isso vem carregado da pessoa que eu sou, da minha identidade social, da minha formação.*

*Como mencionei anteriormente, na escola privada eu não era mais eu e isso também me adoeceu. Lá eu não podia dizer o que queria e acreditava, na sala de aula precisava dar conta dos conteúdos que me eram impostos e supervisionados, pois havia uma supervisora que entrava na sala de aula e ficava observando se todas as professoras da mesma série que a minha davam*



*o conteúdo da mesma forma. Caso houvesse algo discrepante éramos chamadas para conversar. Tudo isso me fez adoecer de verdade, sendo que fui parar em um consultório psiquiatra, o que foi também determinante para a minha saída da escola privada. Na contrapartida, receber todo acolhimento dentro de uma outra instituição, no caso a escola pública, e perceber que o problema não era eu, porque eu estava sendo desejada, querida e cuidada em todas as partes, me fez repensar sobre o que eu estava fazendo comigo.*

*Quando fiquei doente foi um pouquinho assustador, pois embora a minha liderança da escola privada me falasse que estava tudo bem em eu estar doente, não era como se realmente eu pudesse parar alguns dias de trabalhar para me recuperar, para me curar. Ela se comunicava comigo somente para saber quando eu iria voltar. A doença psíquica precisa do tempo de cada um, então era mais ansiogênico estar doente, pois pensava o tempo todo em como iria me curar logo para poder voltar para a escola, do que de fato conseguiu me tranquilizar e ficar bem. Nesse ponto percebi que a escola privada não se importava comigo, com a minha saúde, mas sim, precisava da Ana professora que estaria com aquele grupo de crianças, bem ou não tão bem.*

*Logo depois disso, no meu feedback, avisei as minhas lideranças que não precisariam contar comigo para o próximo ano e a partir disso não fui mais pressionada. Ou seja, quando eu disse que não iria mais fazer parte do quadro de funcionários, que estava indo embora porque era uma opção minha, não fui mais tratada mal e nem submetida a situações importunas. Também não fui mais coagida. Então foi me dito que precisam de mim, gostavam e valorizavam o meu trabalho. Estranho, não? Se precisassem de mim e dessas pessoas professoras que trabalhavam lá, deveriam pelo menos, como gestoras, fazer um trabalho bem feito, isto é, fazer com que as pessoas se sentissem bem, o que não aconteceu!*

*Quando saí da escola privada tive uma satisfação muito grande, pois eu estava livre, livre, livre! Poderia a partir daquele momento escolher e fazer, fazer porque desejava, fazer porque achava que era o certo, fazer porque era a minha verdade e de mais ninguém! É claro que tudo que passei, mesmo tendo sofrido, hoje eu entendo que foi importante, pois eu tirei o melhor disso. Só me tornei a pessoa que sou hoje, pois estou podendo dizer todas essas coisas, porque eu*

*vivi todas essas experiências. Então olhar para esse passado e ver como isso me fortaleceu, me fez bem, me fez ter uma carreira, é realmente satisfatório.*

*Neste sentido, as minhas motivações para continuar nessa profissão e que me fazem ainda querer a educação são que eu amo aprender, amo ensinar, e ainda acredito no ser humano, na potência de transformar vidas. Na escola pública, como orientadora pedagógica, eu me redescobri e entendo hoje que sendo uma funcionária do município trabalho para uma comunidade, trabalho para as pessoas, e para que a sociedade seja melhor. Lá, me sinto com esse poder, sinto que a força do meu trabalho tem impacto e mesmo assim continuo sendo a Ana.*

### **4.3 Triangulação das narrativas de Ana, Amália e da pesquisadora**

A triangulação desta pesquisa se constituiu no esforço de relacionar as trajetórias de Ana, Amália e da própria pesquisadora como professoras. Ambas compartilham muitos momentos semelhantes na profissão professora na rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Mesmo não tendo a mesma idade e o mesmo tempo de carreira, suas vidas docentes se entrelaçam e se transformam na medida em que elas acontecem. Desta forma, nesta triangulação serão levantados os pontos que as professoras relataram nas suas narrativas de forma a responder as perguntas propostas por essa pesquisa.

Para que isso fosse possível e se tornasse real, após transcrever as narrativas professorais nos subcapítulos anteriores, eu (a pesquisadora) fiz uma tabela com as temáticas que estavam descritas em cada uma delas. Quando cheguei aos temas que cada narrativa abordava, atrelei aqueles que combinavam e coloquei-os em uma nova tabela. Foi assim que tracei as temáticas que estarão presentes neste texto: concepção das professoras sobre o seu trabalho docente, o desejo de se tornar professora, o melhoramento da prática a luz da práxis, recursos adotados, multijornada professoral, a falta de autonomia, o adoecimento que a escola privada traz, o investimento na formação continuada, a escola e as professoras como mercadorias, entre outros. Depois de elencar as temáticas que se entrelaçavam, abaixo de cada uma descrevi os relatos feitos pelas professoras. Feito isso, iniciei essa triangulação. É importante

esclarecer que as citações que se referem às narrativas das professoras serão descritas ora de forma direta, ora de forma indireta, conforme as normas da ABNT. Também, ao me referir sobre a minha própria narrativa, utilizarei a terceira pessoa e escreverei “Albert”, por ser o meu sobrenome.

Ana, possui 13 anos de experiência na docência de escolas privadas, Amália atua há 40 anos e Albert há 15 anos. Todas foram as primeiras a concluírem o Ensino Superior em suas famílias, o que para elas se revela como motivo de grande orgulho e empoderamento. Conforme dito nas narrativas, as três professoras não se consideram tradicionais. Albert (2022, p. 34) diz que “ao ver aqueles olhos brilhantes dos estudantes, logo soube a professora que eu seria: a que sorri, a que brinca e a que é parceira.” Ana (2022, p. 86), diz que é “uma professora muito brincante e ativa”. Já, Amália (2022, p. 77) diz que “nunca fui uma professora completamente tradicional porque busquei outras formas de aprendizado, construindo jogos, escutando e percebendo os meus alunos e entendendo que o ensino não é por transmissão.” Ela relata ainda que o ensino é um processo pelo qual é necessário a provocação e a apropriação do conhecimento.

As três professoras iniciaram a sua narrativa explicando o motivo de entrarem na carreira docente. Ana (2022) relata que trabalha com educação praticamente desde que se conhece por gente e isso se deve a uma influência familiar muito grande, pois a sua mãe fez Magistério e lecionava quando ainda morava no interior. Amália (2022) diz que querer ser professora vem da sua infância, pois adorava brincar de aulinha e muito disso se deve porque os seus avós moravam no Lami, zona rural de Porto Alegre, e, ao lado da casa deles, havia uma escola. Albert (2022) diz que recorda que sempre que os adultos lhe perguntavam o que ela desejava ser quando crescesse, habitualmente respondia que desejava ser professora. Ela atribui isso à admiração e importância que dava para as professoras dos anos primários. Desta forma, percebe-se que todas as professoras entraram na docência com um desejo que se despertou na infância, entretanto, Ana, teve a influência de sua mãe que ministrava aulas para crianças, Amália dos seus avós que moravam ao lado de uma escola e Albert, das suas professoras dos anos primários.

Nesse sentido, percebe-se que a dialética do desejo em ser professora aproxima-se de outras dialéticas compreendidas nos caminhos fundamentados

na educação, inspirações de adultos, o interesse e a amorosidade. Aqui, o amor revela designo para mover e alimentar o íntimo de cada ser através do entendimento e busca pelo conhecimento intenso e pela transformação de si. Assim, quando as professoras revelam que a profissão é o que dá sentido às suas vidas, pode-se perceber que esse desejo carrega consigo a inquietação que as movimenta e as insere na busca do melhoramento constante na carreira. Pode-se verificar isso, quando Amália (2022, p. 75) menciona: “a minha profissão acho que é uma das maiores partes da minha vida, pois é uma das coisas que eu mais amo, tanto que eu não consigo parar.” Ana (2022, p. 85) também demonstra isso ao dizer: “Ser professora [...] é a minha vida!”

Ao dizerem isso, as professoras assumem que “a educação é um ato de amor”, mas não somente de amor, pois ao trazerem nas suas narrativas temáticas polêmicas, que serão retratadas mais adiante, demonstram “um ato de coragem”, porque “não **se** pode temer o debate. A análise da realidade. Não **se** pode fugir **da** discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97, grifos meus). Isto é, por não temerem o debate é que elas trazem à profissão ressaltando o amor através de uma perspectiva analítica sobre a realidade vivenciada, a qual organizam analogias entre a reflexão e a prática, entre atos tradicionais e construtivistas, entre a opressão e a libertação. Referente a isso, Freire (1967) diz que o amor na educação é de grande importância, ele tem uma função fundante pois é um compromisso com a vida e com a sociedade, é o caminho que explica as ações em prol da libertação. Educação é a práxis da reflexão. Ou seja, é no âmbito da ação educativa que experimentamos o pensar e que em um artifício dialético, se constitui a profissão e a escola.

Por sentir esse amor pela profissão é que essas três professoras resolveram seguir na carreira docente; e o amor aqui ao qual eu me refiro é “uma intercomunicação íntima entre duas consciências que se respeitam” (Freire, 2014, p. 15), ou seja, o amor exige respeito, exige luta, exige transformação e isso demanda dedicação e esperança. Logo, o amor promove a liberdade de pensamento, a democracia e a autonomia. Podemos verificar isso quando Amália (2022) diz que adorava a escola e o seu mundo, então quando foi a hora de decidir a sua profissão, ela olhou todos os cursos possíveis e tudo isso para no final dizer para sua mãe que queria ser professora, pois nada do que havia

visitado a agradou, ela só pensava no amor que tinha pela escola, pelas crianças e em ensinar. Albert (2022) também demonstra isso ao relatar que ao longo da sua vida escolar, teve facilidade, gosto e amor pelas disciplinas voltadas para a comunicação, leitura e escrita. Em seguida, ao terminar o Ensino Fundamental, não teve dúvidas e decidiu fazer Magistério. Ana (2022) expõe que quando sua mãe deixou a profissão de professora, acabou inserindo nela esse amor e desejo em ser docente. Desta forma, ao concluir o Ensino Médio, cursou Magistério no Instituto de Educação de Porto Alegre e depois disso fez Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar.

Para Paulo Freire (1967), a escola será a sociedade do futuro e por isso somente existindo uma relação de amorosidade entre os indivíduos e com o mundo é que se torna possível uma escola, e prontamente, uma sociedade cooperativa e solidária, com abertura a mudanças e a transformações. Ter amorosidade possibilita a coexistência e o convívio com o outro que se dá ao existir junto, em diálogo com e para o mundo. Essa relação de convivência é o que faz silenciar a opressão e se sobressair o amor. Desta forma, a partir dos relatos das professoras pode-se perceber que o desejo em ser professora se deu a partir do amor e da sensibilidade. Entretanto, também é necessário o prazer através da ação.

Por este ângulo, as professoras também demonstraram para além do amor e da coragem, terem prazer com a prática. Amália (2022, p. 76) descreve: “dar aula estava dentro de mim desde sempre, pois eu sabia o que fazer dentro de uma sala de aula.” Ela diz também que era algo natural, como se ela tivesse nascido para ser professora. “Eu digo isso pelo jeito na prática em ministrar aulas, pela dinâmica, aquilo não me assustava” (AMÁLIA, 2022, p. 76). Já Albert (2022, p. 36) narra: “não se tratava apenas da minha vontade em continuar professora, mas também da convicção de que meu trabalho, a minha prática, poderia mudar a vida e o futuro de alguém”. Nesses trechos é comprovado que o desejo em ser professora é carregado pela inquietude e pela busca, pois como nos lembra Freire (1996, p. 52), “sem o desejo que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino”, também não sigo adiante, em direção dos meus sonhos, na busca de algo a mais.

O desejo se faz no presente e impulsiona, mesmo que incertamente, para o futuro. Então, desempenhar e praticar a curiosidade, bem como o desejo, é um

direito que a professora tem como pessoa e que corresponde o seu dever de lutar. Com a curiosidade domesticada será possível somente conseguir a memorização mecânica, mas não o aprendizado real. A construção do conhecimento requer curiosidade, criticidade, observação, questionamentos... (FREIRE, 1996). Portanto, o desejo é carregado por vontades e por curiosidades, que impulsionarão a professora para o desconhecido, mas esse exercício convocará nela “a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p.53). De tal modo, é a vontade “que transforma o desejo em uma intenção, em um projeto, em uma determinação de agir” (ARENDT, 1984, p. 95). Por isso, em todo desejo de se tornar professora, haverá também o desejo de transformação social que tenciona o melhoramento do mundo e dos sujeitos que nele perpassam.

Todavia, é importante esclarecer que não podemos idealizar o trabalho da professora, pois ele sozinho não será suficiente para mudar o mundo. É preciso compreender que sendo professora você poderá realizar contribuições dentro dos seus limites, mas que muitas vezes “ir muito além dos limites pode assustar as pessoas com quem queremos mudar a realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p.109). Também segundo Freire e Shor (1986), é preciso ter humildade para perceber que todos são capazes de saber, que é preciso reaprender o que achamos que sabemos e que temos que ser mais ou menos críticos a respeito de como nossa sociedade funciona e isso se faz através da prática e da reflexão sobre ela.

Tendo estes pilares, o desejo de melhoramento ocorrerá e inclusive foi isso que fez com que as professoras contassem sobre as suas práticas, descrevendo o processo de aprendizado e aperfeiçoamento profissional. Ao relembrar o início da sua carreira docente, Amália diz que no seu primeiro dia de aula como professora começou a ensinar o método da abelhinha<sup>2</sup>, porém não deu certo. Ela diz que:

percebi que ensinar daquele jeito não tinha sentido e significado para eles. Por outro lado, para mim, não conseguir ensinar começou a me

---

<sup>2</sup> A História da Abelhinha é um método de alfabetização criado no Brasil no ano de 1965. Ele evidencia a memorização dos sons e a leitura na medida em que a História da Abelhinha se desenrola. Para aplicá-lo há um Guia do Mestre e um Guia de Aplicação (CAPOVILLA, 2005).

incomodar, porque eu queria que eles aprendessem, queria que fizesse sentido e que fosse prazeroso. Esqueci então a tal da Abelhinha e também das cartilhas e comecei a conhecer mais os meus alunos, a saber do que gostavam, onde viviam...Aliada a isso, comecei novos estudos e fiz um grupo no colégio para estudarmos outros métodos e jeitos de ensinar (AMÁLIA, 2022, p. 77).

Analisando a fala de Amália é possível perceber métodos de alfabetização que se constituíam de cartilhas prontas e acabadas, sem sentido social ou real na vida dos alfabetizandos. Tais métodos, considerados abstratos, distantes da realidade dos estudantes, não condizem com o que a escrita e a leitura representam, justamente por isso eram tão desinteressantes para os estudantes. A leitura e a escrita são instrumentos de transformação social, pois conduzem a interpretação do mundo, que se faz através de um ato político. Não tendo esta conotação, facilmente as crianças não compreendiam o sentido e o significado do que estava sendo ensinado, e assim, não desenvolveriam a sua criticidade (FREIRE, 1967).

Percebendo que os seus alunos estavam desinteressados, Amália desejou tornar a sua prática atrativa, dando espaço e escutando o que os seus estudantes eram e desejavam ser. Freire (1967) diz que essa integração do professor aos alunos e com o mundo, é crucial para sua libertação social e alfabetizadora. Igualmente, romper com os paradigmas impostos pela consciência ingênua, considerando o contexto do estudante, requer conhecer a realidade local e investir na formação das professoras; o que Amália faz ao buscar por conta própria um grupo de estudos.

Quando Amália busca novos conhecimentos, a partir de uma demanda da sua realidade e que ela considera necessária para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, mostra-se capaz de iniciar e dirigir por si própria os processos de aprendizagem e de formação. Esta modalidade é escolhida por professoras que compreendem que as formações docentes não correspondem às suas necessidades, seja pela qualidade ou pela ausência da oferta de formação. As professoras formam a sua própria imagem pessoal a partir desse processo e criam a sua visão como profissional, o que é fundamental no andamento da execução como profissional do ensino (MARCELO, 1999).

Este desenvolvimento profissional corrobora com a capacidade de uma professora em alimentar a curiosidade e a dinamicidade da sua classe, identificar

valores expressivos e instruir-se a apreciar e a buscar o diálogo com as suas colegas, conhecedoras do processo que ela está enfrentando. Por isso, servem de contribuição na análise dos dados que o trabalho diário proporciona, ajustando os padrões da ação na sala de aula à luz de um novo entrosamento (RUDDUCK, 1987, APUD MARCELO, 1999). Porém é necessário se ter cuidado para não defender que o professor deve ser autossuficiente, desconsiderando a ausência de políticas públicas nessa direção.

Albert e a professora Ana também mostram que atuaram para o seu desenvolvimento profissional muitas vezes de forma autônoma. “Decidi então, pesquisar por mim, formar-me através de leituras e também de trocas com outras colegas” (ALBERT, 2022, p. 34). “Também fiz pesquisas próprias, para o meu autoconhecimento, e isso sempre melhorou a minha prática” (ANA, 2022, p. 87). Neste contexto, é perceptível observar que a vivência é ponderada como fonte de recursos de autoformação, porém Marcelo (1999) alerta que nem sempre a experiência está vinculada ao desenvolvimento profissional. Para que isso ocorra é preciso que se identifique a problemática, entendendo que tudo pode ser mutável. O entendimento de que a mudança na prática é possível “faz com que sejam assumidos novos papéis sendo as práticas adequadas estabelecidas em função dessa percepção das condições contextuais mutáveis” (MARCELO, 1999, p. 50).

Através do processo de autoformação, as professoras acabaram de certa forma alterando algumas de suas práticas, tanto por acontecimentos “vitais do indivíduo”, como também “pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais” (MARCELO, 1999, p 151). Ana (2022), por exemplo, relata que teve o seu trabalho técnico de adaptação curricular para crianças de inclusão reconhecido dentro das escolas, e “para conseguir isso, tive que adaptar as demandas de acordo com a minha prática e com o que a escola acreditava. Mudei muitas vezes, mas essas adaptações fizeram com que eu me tornasse apta na inclusão escolar” (ANA, 2022, p. 88). Albert (2022, p. 34) relata que “pensar sobre a minha profissão desde o início me demandou profundidade para conseguir compreender, interpretar os fatos e aplicá-los na minha prática.”

Analisa-se assim, que os momentos de autoformação acontecem mediante o reconhecimento das próprias vivências e práticas relativas às



situações de reflexão, para se poder chegar a certas implicações nos mecanismos de realização profissional. Todavia, “a experiência deve ser analisada à luz da reflexão” (MINGORANCE, 1992, APUD MARCELO, 1999 p. 151), isto é, quando a professora apresenta consciência perante as conjunturas construídas a partir da sua experiência profissional e faz questionamentos sobre ela, aperfeiçoa a sua prática. Do mesmo modo, quando a professora avalia as dificuldades que pode vir a apresentar, segundo a realização da sua prática, transforma-a em componente de investigação, o que deriva da ideia de uma professora pesquisadora (CONTRERAS DOMINGO, 2002).

Diante disso, percebe-se que a professora deve conhecer os seus alunos, refletir sobre a sua prática e buscar formação para transformar a sua prática docente. Isso pode ser visto também em um relato que Freire fez em seu livro “Medo e Ousadia”, com a parceria de Shor (1986), ao dizer que quando começou a sua vida docente, recém-saído da pós-graduação, programava suas aulas hora por hora, tendo um roteiro. Ele estudava o conteúdo, mas mesmo com muito esforço os resultados com os estudantes não eram muito inspiradores. Ele se perguntava o que estava errado, mas não chegava a nenhuma conclusão. Desta forma, começou a reunir-se com outros jovens professores para discutir suas práticas. Juntos começaram a se ajudar, ensinar e compartilhar conhecimentos, conseguindo assim, transformar sua prática através do apoio de um grupo, em um trabalho de formação.

Freire e Shor (1986), também apontam, assim como Amália (2022), que é preciso conhecer os alunos para então se produzir um conhecimento. Para eles, assim como para Contreras Domingo (2002), a professora é uma pesquisadora, e justamente por isso deve investigar os seus próprios educandos e também ter formação continuada. Fazendo isso, o autor releva que se dá a partida para a construção de uma sala de aula libertadora. Corroborando com isso, Imbernón (2011) explica que a partir da formação do professorado será possível centralizar a atenção em como as professoras organizam o conhecimento pedagógico e os elementos que analisam nas ocorrências da docência. Além disso, será possível entender como esse processamento de informação se esquematiza sobre as superfícies do ato da docência e em concepção prática. De tal modo, essa formação se baseará em instituir táticas

de pensamento situadas na tomada de decisões para processar, sistematizar e compartilhar a informação.

Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe à quantitativa. Finalmente insiste-se no estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professor (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Prontamente, formar uma professora como uma sujeita prática-reflexiva, é formar uma profissional que em meio a circunstâncias de dúvidas, contextualizadas e singulares, recorre à pesquisa como recurso para resolver e intervir em situações que a demandam. Contudo, a professora não deve refletir exclusivamente sobre sua prática, “mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação de pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

É nessa perspectiva que Contreras Domingo (2002) corrobora com Imbernón (2011) ao dizer que o que move a reflexão da professora é, ou deveria ser, a emancipação, no sentido de libertá-la de concepções acríticas e configurações de repressão e de dominação que essas práticas indicam. Conforme Imbernón (2011) através dessa reflexão, dessa busca pela emancipação, a professora deixa de lado o conceito de docente tradicional, o qual o desempenho principal gira em torno de transmitir conhecimento mediante a técnicas automáticas e receitas prontas que são descontextualizadas e apresentadas a partir de fora. Deixando isso de lado, ela abre espaço para ser uma professora mais ativa e que está no controle da sua vida, do seu planejamento, do seu desenvolvimento, da sua avaliação e da reformulação de estratégias, bem como da pesquisa e da construção do conhecimento que faz com a comunidade que envolve a escola.

Por outro lado, Sacristàn (1999) afirma que não há como transformar as professoras em trabalhadoras reflexivas sobre a sua prática, quando, na verdade, a prática professoral as consome, ou seja, quando não há tempo para se refletir sobre sua atuação. Um exemplo disso, é quando Albert (2022, p. 40) relata que muitas vezes trabalhar na escola privada “não possibilita tempo para o estudo e a reflexão profissional”. Ela ainda acrescenta que “estando

professora, tinha a função de fazer as outras pessoas pensarem, quando eu mesma não tinha esse tempo para pensar” (ALBERT, p. 42). Sacristàn (1999) também aponta que além do tempo destinado a reflexão, a professora também necessita de recursos e investimento para formação, pois a reflexão não faz sentido quando busca somente a prática e esquece da ciência, também não faz sentido quando o conhecimento é supervisionado e manipulado pelo poder.

Em outras palavras, para refletir é necessário ter tempo, mas também é necessário ter formação que traga a prática inter cruzada com a teoria. Talvez com esse investimento e com o equilíbrio de cada etapa, o conhecimento dentro das escolas não precisasse ser tão supervisionado. Observe que, não adianta ter formação e supercarregar as professoras de tarefas burocráticas, como também não é adequado não ter formação. É preciso ter jogo de cintura, saber equilibrar: ter formação, mas também oferecer tempo para que a professora reflita sobre ela e consiga entrelaçar a teoria da formação com a prática da sala de aula. Mas por outro lado, talvez a escola não queira ou não possa ter esse equilíbrio, por um jogo ideológico e político: é preciso supervisionar o conhecimento para atender as expectativas do poder.

Nesta continuidade, Contreras Domingo (2002) corrobora com Sacristàn (1999) e diz que o problema de tudo isso é decorrente da relação de hierarquização entre a teoria e a prática, como também no modo de organização e controle que as professoras sofrem dentro das escolas. Como consequência disso, temos um “currículo **que** começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição” (CONTRERAS DOMINGO, 2002, p. 35, grifos meus). E é notório que isso acarretou a fragmentação de quem elabora o conhecimento e de quem o desenvolve na prática.

Para exemplificar melhor, quando a escola começou a ter o controle através da direção e da coordenação sobre os conteúdos da prática educativa e da sua organização, bem como, sobre o trabalho das professoras, fez com que o currículo escolar se descompusesse. É claro que também há questões externas à escola que determinam o currículo, como o que a gestão pública impõe. Um exemplo disso é que as escolas privadas são as primeiras a implementarem as políticas públicas, como por exemplo a BNCC.

Igualmente, as escolas introduziram a hierarquização, mediante a figura de poder da diretora e da coordenadora, e, da subordinação das professoras. Ou seja, as professoras não poderiam mais tomar a decisão sobre o que e como construiriam o conhecimento, tudo começou a vir pronto ou semipronto, o que significou o processo de separação das professoras das fases de criação intelectual, ficando sua função reduzida à aplicação de programas e pacotes curriculares (CONTRERAS DOMINGO, 20022). Logo, nas escolas privadas, o trabalho das professoras começou a se caracterizar como função específica de ensinar alguma coisa a alguém e não na construção do conhecimento.

De tal modo, o currículo escolar começou a se deter muitas vezes a preencher livros didáticos e folhinhas prontas, de maneira a supervisionar o que se ensina nas escolas e isso faz com que se tenha “como resultado a propagação de um discurso que preconiza que a teoria na prática é outra” (SILVESTRE, PLACCO, 2011, p. 34). Consequentemente, o fruto dessa atomização denota a perda da qualificação das professoras, que passam a desempenhar tarefas isoladas e rotineiras, sem entendimento do processo, sem competência assim, para decidir e perdendo a intelectualidade e as habilidades que anteriormente possuíam. Com isso, a professora está completamente sendo controlada pela gestão escolar. E prontamente, o que elucida esse acontecimento de racionalização sobre o trabalho das professoras são: o afastamento entre concepção e realização do conhecimento, a desqualificação da professora e a perda de controle sobre seu próprio trabalho (CONTRERAS DOMINGO, 2022).

Os relatos das professoras nos esclarecem essa situação: “não me permitiam que eu trabalhasse como acreditava, pois eu precisava dar conta de todos os conteúdos instituídos pela instituição e terminar todas as atividades contidas nos livros didáticos até o final do ano” (ALBERT, 2022, p. 41), “Em outra escola a qual trabalhei, também com 3º ano, haviam dez turmas e em todas as professoras precisavam ministrar as mesmas atividades e dar o mesmo conteúdo exatamente igual” (AMÁLIA, 2022, p. 79), “havia uma supervisora que entrava na sala de aula e ficava observando se todas as professoras da mesma série que a minha davam o conteúdo da mesma forma. Caso houvesse algo discrepante éramos chamadas para conversar” (ANA, 2022, p.88).

Diante do exposto, percebemos que a professora perde a sua autonomia, o entendimento sobre a coletividade e o controle sobre a sua profissão. Essa passa agora a ser administrada pelas competências técnicas dos especialistas que não estão na escola e também dos gestores escolares (CONTRERAS DOMINGO, 2002). Tais questões apresentadas, nos mostram que há uma comercialização perante a ideologia oficial feita pela escola. Isto é, os livros didáticos e os programas escolares de massa que assediam de forma oculta o que deve ser ensinado. Obviamente isso é feito com um único intuito: deixar a educação mais controlável, pois quando a professora adota o currículo padrão não há espaço para mudar a realidade. Ou seja,

Se **as professoras** ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. E por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter **as professoras** e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. E o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (FREIRE; SHOR, 1986, p 15, grifos meus).

O que nos faz acreditar que para que as professoras sejam libertadoras, elas não precisam somente mudar os seus métodos e técnicas, mas sim estabelecer uma relação distinta com o conhecimento e com a sociedade. Nas palavras de Freire e Shor (1986), o problema é que nas escolas privadas não é possível você ir contra o sistema, pois esse é um problema que ultrapassa os muros da escola e que se coloca no sistema capitalista que moldou essas escolas. “Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação, segundo os interesses dos que detém o poder” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28). Desta maneira, quem está no poder não tem interesse em transformar a sociedade através da educação, se fizesse isso teria problemas inclusive em se manter no poder. Supervisionar a educação se torna assim, muito favorável, pois é possível manipular o conhecimento a favor de alguém, além de manter as professoras caladas e exercendo sua profissão do jeito que nem sempre é o que elas mais acreditam. Isso é demonstrado nas seguintes passagens: “Eu por muitas vezes também fiquei calada” (AMÁLIA, 2022, p. 82). “Também acabei fazendo as tarefas de

acordo com o solicitado para não me incomodar, afinal eu precisava concluir o estágio, precisava daquele emprego” (ALBERT, 2022, p. 35).

Cumprе ressaltar, porém, que dialeticamente, há outra tarefa sim a ser realizada, algo que vai além de ministrar aulas, essa tarefa é a de denunciar e de atuar contra a reprodução da ideologia dominante. E essa tarefa cabe a professora porque ela possui uma visão política que é em prol da libertação. Poderia ser de outras pessoas também, aquelas que sonham com uma sociedade mais justa e transformada, mas nunca daquelas que estão nas classes dominantes. As professoras têm assim “a faca e o queijo na mão”, pois ocupando os espaços escolares é possível desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante e pelo currículo dominante (FREIRE; SHOR, 1986). Roldão (2007), neste mesmo sentido, indica que a profissão professora depende dos processos sociais, pois a escola que se destina a atender a população deve por consequência viabilizar a politização dessa população, e assim, expandir o seu nível de participação. Isso também fará com que as professoras se identifiquem perante a sociedade e iniciem as suas ações a partir da sua coletividade no intuito de legitimar-se como portadoras de um conhecimento específico e assim, lutarem para a ruptura de um currículo dominante.

Mas aí chegamos em outro impasse: na escola privada as professoras se sentem coagidas pelo sistema, não conseguem se posicionar por medo e quando falam algo que “não deveriam”, sofrem algum tipo de silenciamento que é feito pelo poder da coordenadora ou da diretora. Nesse sentido, estar professora se torna algo muito difícil, é preciso saber jogar, é preciso ter artimanhas para exercer a profissão, mas também é preciso ter inteligência emocional para não se desgastar na profissão. Como fazer isso? Talvez um método seja “pular” de uma escola para a outra, como explica Amália:

Assim, em muitas das escolas as quais eu passei não permaneci por muito tempo, por três anos geralmente. Perante a isso, faço a seguinte análise: no primeiro ano eu ia trabalhar e me sentia feliz e empolgada com o novo, no segundo ano eu já começava a ver coisas que eu não concordava muito e então eu começava a me violentar, digamos assim, porque tinha coisas que não iam de acordo com a minha pessoa, e, no terceiro ano, eu fazia um esforço para permanecer nessas escolas, mas eu não conseguia mais, então começava a procurar emprego em outras. Essa marca de eu ficar três anos em cada escola e sair para procurar emprego em outra, foi o que me fez encontrar as escolas que

eu mais permaneci, que são as que eu fiquei 22 anos e esta última que estou há 14 anos. São escolas perfeitas? Com certeza não, mas algo de bom tiveram para que eu ficasse lá (AMÁLIA, 2022, p. 79).

É evidente que “pular” de uma escola para outra não se sustenta por muito tempo, pois as professoras vão se fortalecendo e conhecendo mais sobre a cultura escolar, vão se empoderando e entendendo que podem fazer diferente dentro da escola. Por outro lado, as escolas, em um curto período de tempo, conseguem ocultar sua tarefa reprodutiva de ideologia dominante, o que muitas vezes faz com que as professoras não enxerguem a realidade que lhes é apresentada imediatamente, e não tenham a percepção crítica sobre os fatos. Entretanto, chega a um ponto em que as funções são reveladas e a professora acaba fazendo a sua escolha de mudar ou de permanecer na mesma escola por acreditar que lá há algo de bom.

Entretanto, mesmo tendo essas experiências, as professoras não apagaram nelas a esperança em continuar seguindo o seu desejo, e a vontade em estar professora e “falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia” (FREIRE, 1987, p. 16), as professoras descrevem que tornar-se professora não foi somente através da formação do Magistério ou do Curso de Pedagogia. Ana (2022) relata que fez duas especializações, uma em Orientação Educacional e outra em Neuropsicopedagogia e assim que foi se dando o processo na construção da sua carreira, estudando e trabalhando. Albert (2022) relata que sua experiência profissional como professora é fruto de um trabalho adquirido quando tinha apenas 16 anos, no ano de 2007, também, pois o processo de se tornar professora se deu de diversas formas: lendo, debatendo, com formações continuadas, com os seus alunos, e, ainda continua se dando na medida que aprende e ensina. Amália (2022) amplia esse discurso dizendo que ser professora se constituiu no decorrer da sua vida profissional não é só porque fez um curso, não é só porque leu um livro, não só porque fez um mestrado. Ela se fez professora e mulher, no chão da sala de aula, com as oportunidades que cada escola lhe deu, estudando e descobrindo através da práxis. Para ela, o conhecimento é isso, ele só tem utilidade se serve para modificar a realidade ao seu redor.

Mais uma vez fica evidente a relação de dialogicidade entre a teoria e a prática que acompanha a profissão das professoras durante todo o seu percurso profissional. Conforme explica Roldão (2007), a função da professora é sócio prática, e é por isso que o seu saber é teorizador, compósito e interpretativo. Por possuir um saber profissional, a professora necessita construí-lo através de processos formativos, como no caso exemplificado pelas pesquisadas, através de cursos, pesquisas e pelo seu trabalho. A autora afirma assim, que o princípio da teorização sobre a ação profissional da professora se estabelece entre a teoria e a prática. Então, a importância do investimento na formação das professoras, principalmente no aspecto do desenvolvimento da profissionalização, pois como defende, Marcelo (1999), a formação de professores é diferente de outras atividades formativas, exigindo a combinação entre o conhecimento acadêmico e pedagógico, além de objetivar a formação de formadores.

Imbernón (2011) complementa as ideias de Marcelo (1999) e de Roldão (2007) dizendo que

A profissionalização **da professora** está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de **professoras**, se aproximará da tendência emancipatória, crítica, assumindo determinado grau de poder que repercuta no domínio de si **mesmas** (IMBERNÓN, 2011, p. 36, grifos meus).

Conseqüentemente, o conhecimento pedagógico é construído e reconstruído durante a vida profissional da professora na relação que ele estabelece ao refletir sobre a teoria e a prática. Ou seja, o conhecimento pedagógico regula a prática. Destarte, é preciso desenvolver a professora na mudança e para a mudança e isso se faz através da formação. É claro que a competência profissional, que é imprescindível em todo artifício educativo, também será feita na interação que se estabelece entre os pares, isto é, entre as próprias professoras, que interagindo entre si transformam também a sua prática. Contudo, é imprescindível deixar claro, que a formação das professoras é a maneira mais eficaz para o desenvolvimento da profissão, visto que as docentes conseguem compreender mais sobre o seu trabalho e sobre os entrelaços da teoria e da prática (IMBERNÓN, 2011).



Desta forma, Paulo Freire (2003, p.40) expõe que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Mas quanto demanda essa prática e o que está por trás das horas diárias que uma professora destina para ministrar as aulas? Quais são os maiores desafios encontrados por elas na docência?

As três professoras relevam que sempre trabalharam dando aula em dois ou três turnos. Porém, Amália relata que na escola privada o trabalho parecia dobrado pois: “trabalhava 20 horas dentro da escola e 20 horas na minha casa, ou seja, eu nunca ficava sem trabalhar” (AMÁLIA, 2022, p. 83). Antes de se formarem, as professoras também relatam que estudavam e trabalhavam de 40 a 60 horas semanais para sobreviverem e ainda possuíam a multijornada de casa. Amália (2022) revela que trabalhava 60 horas semanais e levou sete anos e meio para concluir a graduação, porque nesse intervalo de tempo se separou e tinha que trabalhar muito para sustentar seus filhos, então não conseguia estudar. Ana (2022) descreve uma situação semelhante, dizendo que fez o seu curso de Pedagogia em uma universidade privada, então trabalhava 12 horas por dia para conseguir pagá-lo e à noite estudava. Quando chegava em casa, depois da universidade, tinha que fazer as suas tarefas acadêmicas, as coisas do trabalho, entre outros afazeres, então sempre dormia de madrugada. Ela afirma que aos poucos foi se tornando muito mais da prática do que da teoria. Albert também tinha duas jornadas de trabalho e conclui que: “quem trabalha com a área da docência [...], de modo geral, não é bem remunerado, precisando trabalhar por 40 ou 60 horas semanais” (ALBERT, 2022, p. 40). Ela ainda afirma que desconhecia o que era tempo livre, pois se dedicava a sempre estar fazendo algo que lhe tornasse o que os outros consideram uma boa professora, lembrando de sempre levar trabalho para casa.

Diante dessas narrações é possível perceber que a docência exige muito das professoras, e que é também uma atividade demasiadamente prática, pois há uma separação entre o fazer e o pensar nas escolas. É claro que existe uma unidade, mas infelizmente as professoras não a compreendem e o excesso de trabalho vai distanciando-as dessa compreensão. Esse é o processo de alienação que faz com que elas se preocupem e destinem mais tempo para a prática do que para a teoria. “Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas

horas agitadas da sala de aula concreta” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 10), pois as professoras precisam se “replicar em mil” para dar conta de tantas demandas: muitas horas de trabalho, uma turma lotada, controle administrativo excessivo sobre o seu trabalho e burocracias ao cubo. Isso faz com que as demandas enfrentadas no cotidiano escolar, como as citadas, recebam e ocupem mais tempo na sala de aula do que uma aparente necessidade de teoria. Ou seja, a intensificação do trabalho gera essa alienação, também gera a proletarização, pois as professoras perdem o controle do seu trabalho e das finalidades da educação. Ainda, quando chegam em casa, não dando conta de tudo que a sala de aula demanda, ocupam o tempo com trabalho, como corrigir, planejar, pensar em estratégias para acalmar a turma e fazer com que aprendam. Além disso, acumulam as tarefas domésticas (uma jornada dupla, por assim se dizer) e consequentemente, pouco tempo livre sobra para elas.

Referente a isso, as professoras relatam que o salário recebido como professora era baixo e que não recebiam horas extras pelo trabalho que era feito em casa. “Me pagavam muito mal e não recebia hora extra” (AMÁLIA, 2022, p. 78). “Não me permitiam que fizesse o caderno de chamada enquanto ministrava a aula, [...] e claro, não me pagavam para que fizesse isso em outro momento. [...] Tudo isso deveria ser feito fora do horário de trabalho e por amor” (ALBERT, 2022, p. 41). Esse trabalho burocrático excessivo sobre as professoras fora do seu horário de trabalho está fortemente ligado a uma representação estereotipada da profissão professora que as leva a realizar suas ações pelo que dizem ser “amor”, “doação” e “vocação”. Isso pode explicar a continuidade da professora exercer essas tarefas, em meados do ano de 2022, mesmo sendo desvalorizada e não sendo paga por tais tarefas. Essa naturalização sobre esse trabalho extra que é exigido pelas escolas, mas não é pago por elas, responde a uma cultura neoliberal. Conforme descrito por Saffioti (1987), os estereótipos possuem a potência da moldagem e as professoras que não entram nessa dinâmica correm o risco de serem desprestigiadas nas relações de trabalho que se estabelecem nesse ambiente dito como “normal” e que também é socialmente construído pelo costume. Ser professora pressupõe trabalhar sem expectativa de retorno financeiro.

Fazendo essa análise, é visível que as professoras continuam a exercer seu trabalho fora da escola, pois temem encarar o estereótipo. Para elas corresponder a um modelo pode ser uma forma de proteção, ou seja, a forma mais simples para conseguir sobreviver dentro de uma escola e manter seu emprego. Conforme descrito por elas, a dupla jornada na escola, conciliada aos estudos era feita também para melhorar a renda salarial, ou seja, elas se submetiam a isso porque precisavam. No entanto, é de suma importância que se conheça a posição repressiva que esta opção denota, uma vez que modelar segundo a um estereótipo corresponde violentar as particularidades de cada professora. Em outros termos, o estereótipo funciona como uma máscara, é como se muitas vezes as professoras devessem vestir uma camuflagem submissa, exercendo o seu trabalho sem reclamar, sem questionar, pois, ao contrariar o modelo podem perder o emprego.

As professoras descrevem o sentimento de que na escola privada eram consideradas substituíveis, caso não atingissem o que era esperado por seus superiores: “Quando estamos bem, estaremos bem nas escolas privadas, mas se algo acontecer, não serviremos mais” (AMÁLIA, 2022, p. 81 ); Amália também diz que uma de suas coordenadoras pedagógicas não valorizava o trabalho docente e dizia que se as professoras gostassem da escola seria ótimo, mas caso contrário, havia mil currículos para selecionar alguém para o mesmo cargo. “Isso mostra muito bem o quanto somos substituíveis nas escolas e para mim, isso não é uma relação de trabalho, mas sim de serviço” (AMÁLIA, 2022, p. 78)”. Desta forma,

O que acontece dentro da escola privada, é que tudo muda de um ano para o outro. Veja bem, se você estiver dentro das expectativas do padrão, às vezes atenderá muito do que as famílias esperam de você, porque esses grupos se configuram com características. Os grupos das turmas das escolas privadas se constituem como identidade também, e, quando você atende o que é a identidade desse grupo, o seu ano como professora será fantástico, porque as famílias lhe apoiarão, darão carinho, as crianças serão fofíssimas, mas tudo isso quando existir essa aprovação. Agora, quando não houver essa aprovação, seu ano será terrível (ANA, 2022, p. 87).

Ana (2022) também diz que por outro lado, existe o fato da professora ser somente um número na rede privada, pois basta ela deslizar em algo e já está fora do quadro de funcionários. Sendo a professora uma sujeita que lida com as

vidas humanas, é muito contraditório ela estar em uma posição que a desumanize, e, a faça agir como mera reprodutora do que esperam dela. Nesse sentido, Ana revela que como professora foi obrigada a estar sempre atendendo a expectativa dos outros ou fazendo o que os outros esperavam dela, como se essa profissão em relação a outras não tivesse o mesmo valor e o mesmo impacto social.

Diante disso, percebe-se que na escola privada, na medida em que a mercadoria, que é o ensino, é paga, supõe-se que os responsáveis pelos estudantes, aqueles que pagam pela mensalidade escolar, possuem o direito de avaliar sua qualidade, cobrando da escola um ensino melhor, ou cobrando certos posicionamentos da professora. Na escola privada, todo responsável pelo estudante, acredita que este precisa sentar na primeira coluna de mesas, recebendo atenção quase que exclusiva da professora, que se vai mal em algum exame a culpa é da professora e que se pagam pela escola, o mínimo é ter uma professora pronta para atendê-los.

Facilmente, a professora da escola privada é uma trabalhadora produtiva, pois na medida em que o trabalho dela produz lucro para o proprietário da escola, e que é regulada pelos responsáveis que exigem que o “produto” seja de qualidade, o processo pedagógico fica mascarado pela feição de uma mercadoria que parece ser tão facilmente avaliável como qualquer outra. Entretanto, essa avaliação demandaria mecanismos cautelosos e adequados, mas na sua carência, culpabiliza-se a professora pela incompetência do fracasso escolar, da indisciplina em sala de aula, pois seria ela que deveria conter os estudantes, entre tantos outros aspectos. Mas, caso os índices escolares sejam positivos, o mérito não será dela, mas sim, exclusivamente da escola, e assim temos um retrocesso de pensamento e de valorização sobre a profissão professora.

Vejamos, na escola privada existe o procedimento capital de apropriar-se inteiramente do saber, e de tal modo desqualificar a professora. Esta, que já se deparava com a posse do capital, que é o seu instrumento de trabalho, o seu saber, passa agora a estar subordinada a ele. Assim, seu trabalho na sua categoria de objeto não é apenas formal, mas real, já que o capital é que estabelece seu ritmo e seus atos. Resumindo, na escola privada, o empregador é o patrão, a educação visa lucro e o dinheiro gasto no pagamento das

professoras é empregado como capital, já que se objetiva a produção de mais-valia (PARO, 2016; CONTRERAS DOMINGO, 2002).

Diante do que é dito pelas professoras é evidente que o uso das máscaras significa a repressão de todos os desejos, estes muitas vezes que caminham em outra direção, mas que por medo ou cansaço acabam sendo silenciados. É a forma propriamente dita entre o opressor e o oprimido, entre o dominador e o dominado, entre a professora e quem paga a escola ou quem dirige a escola. Porém, na sociedade em que vivemos, que é totalmente capitalista, a incompatibilidade com a igualdade social é imensurável, o que torna o problema das classes sociais uma grande dificuldade nas escolas privadas.

Vejamos, o professor que atua nessas escolas privadas nem sempre, ou melhor, na maioria das vezes, não possui o mesmo padrão aquisitivo que os estudantes que lá estudam possuem, mas mesmo assim, a escola cobra delas que se vistam como se fossem daquela classe social. Tudo deve estar de acordo para que se agrade o padrão da clientela da escola: roupas bonitas, salto alto, cobrir tatuagens, cobrir quem você é, tornam-se indiscutíveis. Isso pode ser visto nas narrativas, Ana (2022), por exemplo, diz que por possuir tatuagens, usava manga longa o tempo inteiro para trabalhar. Também cuidava os lugares que frequentava, pois a diretora da escola privada a qual ela trabalhava dizia frequentemente que as professoras levavam o nome da instituição que trabalhavam a todos os lugares. Amália (2022) aponta que nas reuniões pedagógicas começaram a ter indiretas sobre a maneira das professoras se vestirem, que não poderia usar meias 3/4, que deveriam cuidar a qualidade das roupas que usavam e que na reunião de pais as professoras deveriam calçar salto alto.

A esfinge demonstrada é que muitas vezes esquecem que essa professora vai trabalhar de ônibus, precisa se deslocar de uma escola para outra ou que simplesmente não possui dinheiro para enquadrar-se nesse padrão. Para Saffioti (1987), isso se explica porque as classes trabalhadoras não são as mesmas das classes dominantes. E as professoras nem pertencem à mesma classe social, nem se identificam com uma única. Portanto, cada uma tem suas vivências específicas, que podem enriquecer enormemente no processo educativo se não fossem usadas máscaras para esconder as realidades. Para a autora, valeria a experiência de experimentar-se sem máscaras, pois é assim

que se caminha na direção da verdade, da igualdade, e logo, é assim que se inicia o processo democrático dentro das escolas. Porém essa democracia é difícil de ser construída quando se está à mercê do capitalismo que é um sistema de produção baseado na exploração da mão-de-obra assalariada.

De tal modo, a partir do momento em que se constituiu a propriedade privada através dos canais de produção, “uma minoria vive as custas do trabalho da maioria” (SAFFIOTI, 1987 p. 41). As pessoas que não possuem propriedades privadas, acabam vendendo a sua força de trabalho a alguém que a utilizará por um determinado espaço de tempo, pagando-lhe o salário combinado. Conseqüentemente, “o que o trabalhador vende não é trabalho, mas sua capacidade de trabalhar que é usada pelo patrão durante o tempo legalmente determinado” (SAFFIOTI, 1987 p. 41). Em uma escola, por exemplo, a professora que ensina os burgueses que são sustentados pelos pais, recebe um salário do proprietário da escola em que trabalha para exercer seu trabalho. O lucro gerado na produção dos burgueses é repassado ao proprietário da escola como forma de pagamento da mensalidade escolar, mas este não repassa às professoras a soma total que lhe é paga pelos estudantes. A professora recebe assim, uma pequena porcentagem. A questão salarial da professora horista é ainda mais complexa, uma vez que precisa trabalhar mais, para ganhar o pouco que uma professora contratada recebe. Deste modo, a profissão professora está diretamente engajada na produção material, que vem se tornando crescentemente mais produtiva, aumentando, inclusive, os lucros dos patrões, mas não recebendo um pagamento adequado por isso. O resultado: as escolas enriquecendo, a profissão professora sendo rifada, as salas cada vez mais cheias e a qualidade do ensino precarizada.

Freire e Shor (1986) sugerem que as inquietantes deficiências do sistema escolar que sobrecarregam as professoras exigem urgentemente que se pense em novas ideias. Para eles as professoras “deveriam ter nas mãos, através das próprias organizações, não só a defesa de seus salários, mas também o direito de ter melhores condições para o trabalho educacional” (FREIRE; SHOR, 1986, p 35.). Isso quer dizer que as professoras precisam garantir o direito da sua formação, bem como serem respeitadas e não coagidas a seguirem um padrão de conduta. Isto posto, as professoras, cujo sonho é a transformação da sociedade, também deveriam se unir para transformar a sua profissão. A partir

disso, aprenderiam que “é possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momentos de prática social” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 34) e assim, dialogar junto de seus alunos e de seus pares uma nova maneira de se fazer educação.

Nesse sentido, Imbernón (2011) corrobora com Freire e Shor (1986) e com Saffioti (1987) dizendo que a professora deve procurar executar a sua profissão através da colaboração entre os seus pares. Todavia, também aponta que o que dificulta isso é o fato da professora estar assumindo cada vez mais responsabilidades que nem sempre lhe pertence. Isso faz com que seja difícil delimitar suas funções e ao mesmo tempo dificulta a troca e a cooperação. Também salienta que outro fator que dificulta suas funções são as mudanças em relação a aprendizagem e a pressão quanto ao trabalho em prol da produtividade. Tudo isso faz com que a professora se desdobre em várias funções que nem sempre estão ao seu alcance. Nesse sentido, é cada vez mais importante que a professora não esqueça do que ainda a move na profissão de ensinar, mas por outro lado, não pode esquecer que necessita da luta, pois o desenvolvimento da sua profissionalidade depende também de um

coletivo “mais equilibrado” profissionalmente, como os processos de estabilidade, a falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho **da professora**, a tendência a rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 35, grifos meus).

Perante a isso, as professoras relataram que os maiores desafios enfrentados por elas na profissão de professora na rede privada, além da ampla jornada de trabalho na escola, do trabalho que precisam levar para casa, das exigências quanto suas condutas e aparência, também se discorre por não serem vistas como pessoas, sendo frequentemente desrespeitadas. As três falam sobre as exigências que sofriam dentro da instituição escolar e Amália (2022) resume isso ao falar que em uma escola privada a exigência é implícita, pois ninguém precisa dizer o que fazer e o que não fazer, se sabe o que não se

deve fazer pelo simples fato de estar lá. Essas exigências se referem tanto a aparência das professoras, como também conduta, prazos e burocracia de trabalho.

O autor Marcelo (1999) conversa teoricamente com as ideias de Imbernón (2011) e com as narrativas professorais, quando afirma que é urgente enxergarmos a professora como pessoa, como profissional e como sujeito que aprende. No entanto, deve-se atentar para o fato de que estamos tratando do ensino e de que essa área é historicamente qualificada pelo conservadorismo ideológico, pelo controle político e pela procedência de classe média. Se formos olhar para o ensino nos dias atuais, perceberemos que ele está ligado a burocratização, proletarização e intensificação do trabalho das professoras. Isso acarreta a um crescente controle, diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas que são realizadas ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da carreira docente.

A forte pressão sobre as professoras tanto na sua prática de trabalho, como também no seu psicológico, fez com que elas se sentissem sozinhas e vulneráveis. Isso é retratado por Amália quando narra: “me sentia sozinha, me sentia desamparada e parece que tudo era sinal de fraqueza, então eu escondi muito do que sentia como professora” (AMÁLIA, 2022, p. 80). Segundo Marcelo (1999), ser professora trata-se de uma profissão em que se fomenta o isolamento, predominando-se uma cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração. Essas características do ensino como profissão, mostram que o desenvolvimento profissional das professoras está relacionado com “a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação **das professoras** individual e **coletivamente**” (MARCELO, 1999, p.145, grifos meus).

Em síntese, é possível verificar que essa estrutura de ensino assemelha a escola a uma empresa, pois a identidade da professora está sendo incorporada e gerida pelo neoliberalismo (CONTRERAS DOMINGO, 2002). Não sendo vista em sua integralidade, tendo falta de autonomia, a repressão que lhe é feita a partir da sua identidade e o seu discurso ideológico que é silenciado, são as maiores provas disso. Mais exemplos são que Albert (2022) diz estar cansada do sistema da escola privada, que quer fazer diferente, mas precisa seguir um



padrão e que muitas vezes se sentiu uma “operária” por ter que se moldar a conceitos. Ana (2022), por sua vez, diz que estando na rede privada foram muitas as vezes em que conversou com colegas e chegava na conclusão que as professoras vendiam um produto, que é a educação, o qual compreende o ensinar e a construção de conhecimento. Este, por sua vez, não é sempre o que a professora mais acredita, mas, quando se está na escola privada, se veste uma camiseta, porque se é uma funcionária e é necessário seguir o fluxo que a escola impõe, não conseguindo romper ou mudar ele.

Na área da educação realmente vendemos um produto, a diferença é que é possível notar que durante o processo de trabalho pedagógico a professora e o estudante entram de um jeito e saem de outro. Consequente, no processo do trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção, e, depois de estar “pronto”, continuará sendo lapidado, se transformando e se desenvolvendo para adiante da produção. Considerar assim, o trabalho da professora como uma mercadoria, é afiliar a educação a uma percepção "bancária", a qual tem a propensão capitalista de evidenciar as relações através da compra e da venda (FREIRE; SHOR, 1986; SAFFIOTI, 1987; PARO 2016; CONTRERAS DOMINGO, 2002).

Imbernón (2011) explica que a mudança na educação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional. Portanto, as condições de trabalho da professora deveriam ser tema central das instituições educativas, sendo importante denunciar que o problema não está no professorado, mas sim, entrelaçado nos processos políticos e sociais da escola.

Talvez por isso **as professoras** tenham visto a **mudança** como uma determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham. Tudo isso adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de **mudar**, perdendo assim, a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2011, p. 21, grifos meus).

Através disso, o autor traz à tona que as docentes deveriam participar ativamente e criticamente do processo de mudança da escola a partir do seu próprio contexto, o que implicaria considerar a professora como uma agente dinâmica, cultural, social, curricular e capaz de tomar decisões. Assim, o processo não viria de cima, pronto, mas sim, seria construído pelo coletivo, isto

é, uma mudança a partir de dentro. Isso faria com que o processo de mudança se descentralizasse e o professorado se sentisse pertencente das decisões da escola (IMBERNÓN, 2011).

A partir do momento em que afastamos o “produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento” (FREIRE; SHOR 1986, p. 13), o que vem ao encontro do sistema de ideias capitalista. Uma vez que as escolas privadas são construídas através de sistemas que tem um único objetivo que é o de distribuir o conhecimento através da comercialização, o conhecimento que se compra é aquele que o poder hierárquico define e este muitas vezes é aquele que não se desenvolve criticamente. Não é à toa que as professoras das escolas privadas são tolhidas quando falam sobre política e religião, por exemplo. “Distribuir serviços significa estar sabotando aquilo que deve ser integrador” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14), pois sendo a escola a junção de professoras, estudantes e responsáveis, deveria construir o conhecimento a partir das visões de todos, “numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhadas” (FREIRE; SHOR 1986, p.14). Como supracitado, não é isso que ocorre nas escolas privadas, pois eles não confiam nas professoras, não lhe dão autonomia para criar materiais, dizem temer que elas cometam erros, mas na verdade preferem que o conhecimento seja produzido por editoras, longe das salas de aula, para manter o controle sobre o saber.

Como mencionado por Albert (2022), ela desejava mudar o sistema, mas se sentia “obrigada” a seguir um padrão. Entretanto, se quisermos um outro discurso do professorado essa história precisa mudar, e isso significa que as professoras precisam tomar as rédeas sobre o que ensinar, como ensinar e que não aceitem a culpabilização referente ao que acontece nas escolas. Avançando nesse discurso, a natureza do seu trabalho será exercida pelos fins aos quais serve a educação, e é justamente por isso, que atingindo um nível de consciência e de prática política as professoras conseguirão contemplar a articulação do seu fazer e do seu discurso com os interesses dos usuários de seus serviços.

O problema é que as instituições educativas ainda não estão preparadas para o trabalho colaborativo, o que deixa o ambiente tenso, rígido, não permitindo relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais.

Daí a importância de se manter o equilíbrio nas instituições educativas e a luta entre a tendência centralizadora ou administrativa, em que se tentam burocratizar os processos coletivos, e a tendência autônoma, em que o professorado exige exercer seu direito à **mudança**, à margem do estabelecimento pela própria administração educativa, ainda que esta não abandone seu processo de apoio à educação da população. [...] Como processo de revisão e de formação, **a mudança** perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal (IMBERNÓN, 2011, p. 23, grifos meus).

Prontamente, a instituição educativa deve promover a mudança da profissionalização docente, através da participação, da democratização e da descentralização dos seus processos. Isso implica considerar as professoras como profissionais situadas em um contexto específico e controlado pelo próprio coletivo. Esse protagonismo coletivo e institucional contemplaria uma nova concepção educativa e da formação (IMBERNÓN, 2011). Desta forma, se quisermos uma “escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí” (PARO, 2016, p.15). E a transformação da escola privada acontece fundamentalmente pela assimilação das camadas trabalhadoras, como as professoras.

Mediante a isso, é necessário que seja transformado o princípio de autoridade e também da distribuição do trabalho das professoras e da gestão escolar no interior da escola (FREIRE; SHOR, 1986; IMBERNÓN, 2011; PARO, 2016). “O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos **da diretora**” (PARO, 2011, p. 15, grifos meus), ou da coordenadora e acaba por adoecer as professoras. Adoecem porque esse poder institui finalidades de excelência e tendo que atingir um valor alto de resultados, esta situação acaba por “patrocinar” uma geração de professoras individualistas, que são geridas por um padrão de cobrança externa e interna que favorece a naturalização de uma profissão carregada de instabilidade, conflitos interpessoais e psíquicos.

Do mesmo modo, essa naturalização responde às demandas do fazer pedagógico e fomentam-nas na procura da significação dessa atividade ordenada cada vez mais por circunstâncias de tensão constante. A professora vive assim, em meio a colisões: de um lado, estão as infinitas cobranças da profissão e as tensões diárias e de outro lado estão, a falta de condições adequadas de trabalho e a sua baixa qualidade de vida. Nesse compasso, é que

muitas professoras exercem a sua profissão, mas em dado momento não conseguem mais conviver com isso, o que as leva a um grande estresse, e, conseqüentemente, a desenvolver problemas de saúde.

O relato das três professoras deixa às claras a problemática: as escolas privadas adoecem as profissionais do ensino porque não permitem que elas sejam autônomas, independentes e críticas. Albert (2022) afirma que necessitava de mais tempo para parar, pensar e também para desenvolver além do aspecto profissional, a sua pessoa. Percebendo que ela estava ficando doente pelo processo, parou para escutar e entender o que realmente desejava da sua vida. Ana (2022), da mesma forma que Albert, relata que chegou em um ponto que havia trabalhado e estudado tanto, que diante das exigências da escola privada e da falta de humanidade, adoeceu. Não sendo reconhecida e precisando atender um padrão e sendo cobrada o tempo todo por isso, seu corpo não aguentou: a escola apagou tanto de si que precisou buscar auxílio psiquiátrico. Amália (2022), de igual maneira, diz que na escola privada iniciou o atendimento psicológico e psiquiátrico, pois as vivências de lá exigiam mais do que ela poderia dar.

Elas atrelam esse adoecimento, a alguns fatores, sendo os principais o clima instaurado nas escolas e a gestão. “Esse tipo de situação que estou narrando tem muito a ver com as pessoas que estão na escola privada em um determinado momento “(AMÁLIA, 2022, p. 82). Ana (2022) compartilha do mesmo sentimento e diz que como professora percebia que o seu profissionalismo caía dependendo do tipo de liderança que tinha. Ela afirma que quando se tem um líder que conduz a equipe e os seus colaboradores de maneira competitiva e obscura, de forma com que as informações não estejam claras, ele acaba contaminando o espaço e o deixa tóxico. Desta forma, ela afirma que estar em um ambiente onde as relações não são claras e que ia se tornando cada vez mais doentio foi sua pior experiência, pois lideranças fracas e ruins defendem seus próprios interesses e não enxergam o outro e isso a fez perceber que na escola privada ela não era mais ela.

Albert (2022), diz que sempre teve muito medo de conversar com as coordenadoras que teve, pois elas empunham medo pela autoridade que exerciam e principalmente pela coação intrínseca que se impunha através da hierarquia que elas mantinham. Nesse sentido, relata que quem se dava bem na

profissão não eram as professoras dedicadas ou estudiosas, mas sim aquelas que possuíam “costas-quentes” com a coordenadora. O mesmo foi relatado por Amália (2022) que denuncia que o que quebrou a imagem que ela tinha da escola privada foram as pessoas que estão no poder da escola e que não tem uma relação horizontal com as professoras. Também as professoras que fomentam esse poder, ao não falarem sobre o que pensam, que “puxam o saco” da coordenadora e que no final deixam que o clima de hierarquia e de temor fiquem vívidos. Ana (2022, p. 89) relata que não se sentia valorizada pelas gestoras: “Se precisassem de mim e dessas pessoas professoras que trabalhavam lá, deveriam pelo menos, como gestoras, fazer um trabalho bem feito, isto é, fazer com que as pessoas se sentissem bem, o que não aconteceu!”

A partir dessas falas podemos verificar a postura de hierarquia dentro das instituições privadas de ensino, as quais estabelecem relações verticais, perante a distribuição da autoridade, de modo que as professoras se tornem submissas e acatem ordens que vem de cima. Essa postura, conforme Freire e Shor (1986), Paro (2016) e Contreras Domingo (2002), causa grande perda em comparação às relações horizontais que promovem o envolvimento de todos de forma democrática e participativa. Percebe-se, ao mesmo tempo, a natureza monocrática da direção e da coordenação escolar, como responsáveis pelo funcionamento da escola e como autoridade máxima, ante aos seus “clientes” e também do seu coletivo escolar, como é o caso das professoras.

Ao examinar mais a fundo essa estrutura de distribuição do poder e da autoridade que recebe uma diretora ou coordenadora escolar, percebemos que o mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pela diretora, que é a “chefona” da escola e que tem a última palavra sobre o que ocorre dentro dela. Quem a auxilia, é a coordenadora, a “co-chefona”, que também tem as suas responsabilidades, manda e desmanda em todas as professoras, mas ainda precisa prestar satisfações para a “chefona”. Esta condição de diretora e de coordenadora, lhes dá uma imensa autoridade perante às professoras, mas perante a vitrine a qual estão expostas, esse poder se desmancha, já que a autoridade que desempenham é também conferida pelos “clientes” que pagam a escola, aos quais se deve proporcionar uma prestação de conta referente às prestezas pelas quais são responsáveis.

De tal modo, a diretora e a coordenadora, desenvolvem a tendência de concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões escolares. De um lado querem agradar os clientes, sendo por vezes suas marionetes, pois a clientela exerce o que deseja, através da voz que a diretora e a coordenadora possuem, fazendo pequenos movimentos e articulações para que o “boneco da diretora e da coordenadora” se mova ao seu favor. Por outro lado, a diretora e a coordenadora, mantêm uma fala rígida e um senso de temor perante as professoras, isso para coagi-las e conseguir mediante ao medo, que façam o que elas, ou melhor, o que o cliente, também deseja. No final das contas todos são peças de um jogo que é jogado pelos dominadores.

Muitas das professoras também se tornam peças-chaves, pois se atrelam as ações da coordenação como forma de proteção e também de domínio, perante a outras colegas professoras. Algumas professoras ficam neutras, mas como neutralidade não existe, já sabemos que seu posicionamento vazio pende para o lado da coordenação. Já o restante das professoras, que são poucas, são peças descartadas. Descartadas, porque dão trabalho por fazerem barulho demais ao não concordarem com certas atitudes.

Diante disso, percebemos mais uma vez a relação de classes, de dominador e dominado (SAFFIOTI, 1987), que se não for rompida será sempre intrínseca da escola privada. Mas, se desejarmos uma escola diferente, que seja horizonte, que seja democrática e participativa, que de fato melhore a sociedade como um todo, é preciso transformar o esquema de autoridade no interior da escola (PARO, 2016). Isso será possível quando “o horizonte se articular com os interesses dominados”, isto é, quando “o processo de transformação da autoridade constituir-se no próprio processo de conquista da escola pelas camadas trabalhadoras” (PARO, 2016, p. 14). Se tornará possível também, quando a reivindicação não for individual, mas sim de um coletivo consciente da sua proposta. Torna-se assim, primordial a necessidade da escola em constituir-se de forma democrática, visando a transformação, se permanecer unido com os interessados e se se estabelecer para notar os interesses das camadas trabalhadoras (PARO, 2016; FREIRE; SHOR, 1986; CONTRERAS DOMINGO, 2002).

Diante de tudo isso, e tendo em vista que a participação democrática não se dá prontamente como em um estalo de dedos ou como em uma mágica, é

preciso enxergar o processo histórico da construção coletiva. É preciso assim, entender os mecanismos institucionais que viabilizam e incentivam práticas participativas dentro da escola privada, indo contra a sociedade que temos hoje: autoritária, com tradição autoritária e que se articulada com interesses autoritários de uma minoria. Isto é, precisamos orientarmo-nos percebendo que é essa sociedade que por deter o poder altamente concentrado, fomenta a exclusão e silencia as discussões e decisões (PARO, 2016). Entendendo isso, e se opondo a isso, é que se inicia a luta e nascem propostas de participação.

São propostas de participação: que as professoras possam construir o currículo da escola, que tenham autonomia para desenvolver suas aulas, que possam discutir suas ideias e angústias de forma colaborativa, que os pais possam contribuir, mas não mandar na escola, que a direção e a coordenação sejam apoio e não a autoridade maior, entre outros. Nesse sentido, as professoras necessitam de sistemas de trabalho e aprendizagens distintas para executar a sua profissão, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional e na melhoria das aprendizagens profissionais. Também é necessário que se pense no desenvolvimento profissional a partir da coletividade, ou seja todas as pessoas que trabalham na instituição deveriam participar das formações (equipes de direção, o pessoal não docente e as professoras), pois quem perpassa pelo ambiente educativo integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores (IMBERNÓN, 2011).

As professoras também relatam que essas vivências que tiveram na escola privada, fizeram com que escolhessem não estar mais lá, desta forma, pediram demissão. “Estou em um momento da minha vida que eu posso chegar e dizer que isso não é o que quero para mim, eu preciso ser feliz e eu não estava mais feliz naquela escola” (AMÁLIA, 2022, p. 82). Ana (2022) diz que adoecer foi também determinante para a sua saída. Ela inclusive menciona que na mesma época, na Escola Municipal, foi convidada para ser Orientadora Educacional e mesmo não estando no seu melhor momento, foi valorizada e levada a sério.

Aqui podemos ver novamente o que já foi discursado muitas vezes neste texto, sobre ir até os limites, aguentar até onde dá, mas chegar em um momento, em que a professora, que já é experiente, já sabe o que deseja e esse desejo

vira libertação. Essa libertação nem sempre é conseguir transformar o espaço, ou seja, a escola em que se atua, mas conseguir dizer que aquilo não serve mais. Freire (1986) diz que quando as professoras aprendam a razão de ser e dos fatos, é que elas se descobrem. Se descobrindo, elas começam a tornar a realidade que antes era obscura, em algo brilhante e reconhecem que “cada momento se faz na história, e pode ser mudado num processo histórico” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 29).

Desta forma, percebe-se que as professoras reproduziam, mesmo que inconscientemente, a ideologia dominante. Ou seja, apesar de não nadarem a favor da corrente e de não concordarem com muitas coisas, eram levadas pela correnteza e chegavam ao mesmo lugar de quem nadava, pois não se posicionar, também é um posicionamento! Da mesma maneira, elas não foram neutras ao tornarem a realidade brilhante, pois tiveram que se posicionar e se impor para então se libertar e conseguir sair da escola privada. Isso significou assumir e correr riscos, risco inclusive de se afogar, mas de serem resgatadas e de renascer. Isto é, quando as professoras decidiram sair da escola privada elas sabiam que estavam lutando em prol de uma educação libertadora, sabiam também que isso não seria fácil, pois abririam mão de algumas coisas em prol de outras. Abririam mão de um salário e alguns direitos pela autonomia e pela liberdade.

Isso pode ser visto quando Albert (2022) diz que sair da escola privada exigiu muita coragem, mas quando tomou essa decisão entendeu que estava tudo certo e começou a viver com mais calma e tranquilidade. Amália (2022) diz que com a sua saída da escola privada perdeu financeiramente, ficou sem seus benefícios, plano de vida e de saúde, mas em contraponto ganhou o que ninguém poderia lhe pagar: sua identidade. Ana (2022) sentiu algo semelhante e diz que quando saiu da escola privada teve uma satisfação muito grande, pois estava livre, sendo que poderia a partir daquele momento escolher e fazer, “fazer porque desejava, fazer porque achava que era o certo, fazer porque era a minha verdade e de mais ninguém!” (ANA, 2022, p. 89).

Falando sobre verdades, liberdade e transformação, é presumível ver que o processo do conhecimento da realidade feito pelas professoras para que elas saíssem da escola privada e então se sentissem livres, se deu quando entenderam os mecanismos de opressão e de exploração econômica que



sofriam dentro desta instituição. A partir desse momento puderam perceber que ao “trabalhar por um salário, mais você ilumina, põe luz naquela obscuridade que a dominação exige” (FREIRE; SHOR 1986, p. 34). Ou seja, ao fazer uma leitura crítica sobre o que se vivencia dentro da escola e mesmo frente à classe dominante a professora decide sair, ela se ilumina e ilumina também o que está ao seu redor. Isso porque, se transforma e transforma também, ou pelo menos, faz pensar e questionar as outras professoras ou pessoas que estão perto dela e “sua conversão, acho que não é só um jogo intelectual” (FREIRE; SHOR 1986, p. 34).

As professoras não saíram da escola e, portanto, não se converteram a ela “só por causa de alguns discursos que **ouviram**. É um fenômeno muito **mais** complexo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 34, grifos meus). Elas saíram pelas reflexões que fizeram, pelas experiências que tiveram e pelo sonho que idealizaram. “Essas experiências, mais do que ouvir discursos e pensar sobre a transformação, impulsionam seu desenvolvimento político” (FREIRE; SHOR 1986, p 34) e este fez com que enxergassem que a “educação tem algo a ver com a política”, aliás “a educação é política!” e justamente por isso, também é feita de sonhos, de oposições e de escolhas.

Elas entenderam que “aquele não **era** mais um lugar para ir trabalhar” (AMÁLIA, 2022, p. 86, grifos meus), pois perceberam que muitas das suas escolhas não vinham mais de encontro com o que a instituição privada oferecia. A profissional de educação sempre “trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: “Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?” (FREIRE; SHOR, 1986, p.34). Se não for possível conciliar, ela descobrirá que a sua “opção é em favor de uma educação libertadora” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 34). E assim, fará suas escolhas, sua mudança e transformação, seguindo suas opções políticas e portando, em busca da construção dos seus sonhos.

Proclamando o seu sonho, a sua liberdade, Ana e Amália somente ficaram na escola pública, pois lá elas dizem conseguir exercer mais o seu profissionalismo e o seu verdadeiro eu. Ana (2022) retrata isso, ao dizer que na escola pública, se redescobriu e entende que trabalha para uma comunidade, para as pessoas, e para que a sociedade seja melhor. Lá, se sente com esse poder, pois a força do seu trabalho tem impacto e mesmo assim continua sendo

ela. Já Albert (2022) saiu da escola privada para explorar novos campos de estudo e de conhecimento de si. Amália (2022) diz que na escola pública desenvolve o mesmo trabalho que desenvolvia na escola privada, tendo a mesma dedicação, a única diferença é que lá ela também é uma pessoa, e justamente por isso tem o direito de ficar doente, de ir ao médico, dizer quando não está bem, se vestir como se acha bonita. Além disso, ela diz ter liberdade para ser quem é e que tem tempo para se dedicar ao que também gosta fora da escola. Ana (2022), corrobora com Amália (2022) dizendo que foram muitas as vezes em que não se sentiu uma pessoa na rede privada, pois a fizeram sentir sem valor e sem importância, diferente do espaço público, onde se via professora participante do processo, vivendo e fazendo parte daquilo, fazendo construções de acordo com aquilo que acredita diante do que estuda e do seu histórico social e econômico.

As três professoras tiveram posturas revolucionárias dentro da sua profissão, sendo, conforme Freire e Shor (1986), a rebeldia o ponto de partida indispensável, mas suficiente para a sua tomada de decisão. A denúncia deve se alongar até uma posição mais radical e crítica, anunciando algo. Por exemplo, as professoras denunciam a falta de humanização dentro da escola privada e anunciaram a sua saída em busca do que acreditam, a escola pública ou no caso de Albert, se experimentar como estudante. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1996, p. 41).

É claro que para que elas mudassem foi difícil, mas também foi possível, pois acreditaram na ação-político-pedagógica com a qual estavam comprometidas. Suas lutas, como professoras, foram assim, de encontro aos seus direitos e dignidade, sendo “um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 1996, p. 34). Lutar é algo intrínseco, isto é, inseparável da atividade docente, e justamente por isso, elas não deixaram de ser professoras, porque saíram da escola privada, elas somente abriram novos caminhos para refletir sobre a sua prática. E isso as fez continuar a ter o mesmo entusiasmo pela educação e querer saber mais (AMÁLIA, 2022) sobre a profissão. Neste sentido, Ana (2022) diz que as suas motivações para continuar nessa profissão e querer a educação é amar aprender, ensinar, e ainda acreditar no ser humano e na potência de transformar vidas.

Sendo professoras elas transformaram de fato muitas vidas, mas também foram transformadas, e apesar de todas as denúncias negativas citadas, elas relatam gratidão pela escola privada, pois a mesma “tem o seu lado bom, assim como tem o seu lado ruim (AMÁLIA, 2022, p. 84)”. Amália (2022) diz que se constituiu a profissional que é através da escola privada, pois foi lá que iniciou a sua aprendizagem e estratégias pedagógicas, bem como de divisão de mundo, para ver o mundo que se quer e aquele que não quer. Ana (2022), do mesmo modo, diz que tudo passou, mesmo tendo sofrido, foi importante, pois conseguiu tirar o melhor disso, se tornando a pessoa que é hoje, se posicionando e tendo uma carreira. Ambas relatam fatos positivos na profissão de professora na rede privada, como por exemplo o investimento na formação. Amália (2022) diz que a última escola privada pela qual passou lhe forneceu muitas oportunidades, como ter participado de grupos de estudo e cursos proporcionados. Ana (2022) diz que um aspecto positivo de todas as escolas privadas sem dúvida é a questão do investimento que elas fazem na formação do profissional. Ela explica que as escolas privadas por entenderem que para uma professora estar dentro dela atende a um determinado perfil, que é o perfil de excelência, investem para que elas consigam cumprir esse perfil que é esperado delas.

É claro que a formação profissional das professoras é muito importante para que elas executem a sua função com maestria, mas conforme Imbernón (2011) alerta, é preciso ter cuidado para não se confundir o desenvolvimento profissional e a formação permanente. Isso porque o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e entendimento de si mesmo, não se dá apenas a partir do desenvolvimento profissional da professora. Ela é também decorrência da circunstância profissional que consente ou dificulta o desenvolvimento de uma carreira docente. Diante disso, o autor afirma que:

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. E, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Esse ponto de vista parte da pressuposição de que o desenvolvimento profissional é um contíguo de fatores que permitem ou dificultam que a professora avance em sua carreira. O progresso da formação auxiliará esse

desenvolvimento, entretanto o melhoramento de outros fatores, como por exemplo o salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho e a legislação trabalhista, tem desempenho determinante nesse progresso. Aliás, quando o melhoramento desses fatores não está ocorrendo de maneira satisfatória, pode-se até desenvolver uma extraordinária formação, mas ela não será suficiente. Nas palavras de Imbernón (2011, p.46), “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”.

Nesse sentido, abordar o desenvolvimento profissional, além da formação, denota conhecer a profissão docente e a sua essência, bem como o espaço onde ela é exercida. Ao mesmo tempo envolve compreender que “**as professoras** podem ser **verdadeiras** agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 48, grifos meus). Mas, para que isso seja possível é preciso entender que a professora necessita de “condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 34). A professora não tendo este espaço respeitado, não se move, se estabiliza, sua vida é desrespeitada e o seu espaço de trabalho é altamente prejudicado.

*Findando 1 – A SITUAÇÃO:* pode-se perceber através das narrativas das três professoras da rede privada que o desejo em ser professora surgiu da infância, a partir dos modelos e inspirações que as pesquisadas possuíam. Ao longo da sua profissão, ficou evidente que estas professoras da rede privada foram adquirindo, cada vez com mais frequência, um caráter administrativo, técnico e burocrático. Tão burocrático que as fez seguir normas e mais normas de um currículo oculto e de um conhecimento que era supervisionado. Assim elas ficaram sem autonomia para trabalhar, para planejar, para criar e estar com os seus alunos à vontade. Tudo que era ensinado vinha de uma matriz curricular pronta e todas as professoras deveriam trabalhar do mesmo modo e preencher o livro didático antes do término do ano. Podemos enxergar aqui, uma profissão que se limita a reproduzir a cultura, mas que tem o conhecimento desenvolvido por quem está no poder. Até as suas roupas, sapatos e falas eram controlados. Criou-se assim, uma espécie de professora robô, aquela que deve agradar a clientela, que deve se vestir conforme as regras, que deve ensinar, mas com

neutralidade, e que não tem o direito de ser ela. Também se criou uma máquina que volta no tempo, porque a professora da escola privada de 2022 não pode mostrar as suas tatuagens. O que é oferecido a ela por representar essa professora é um salário, que muitas vezes é pago por hora, e uma porção de tarefas que devem ser entregues na data, mas que devem ser feitas fora do horário de trabalho, por amor, vocação e dedicação. Como brinde, por tanto trabalho, foi dado a ela uma sessão semanal no psiquiatra para conseguir resolver os problemas que o próprio trabalho lhe causa. Tudo é discreto e está posto como se fosse naturalizado. Sua profissão que visa lucro, vende o conhecimento, e se torna cada vez mais administrativa do que intelectual. Sendo basicamente vigiada, a professora se vê e vive no ditado popular “ela sai da escola, mas a escola não sai dela”, seja pelo excesso de trabalho, seja porque lhe é dito que professora é professora em todos os lugares, então deve cuidar o que falar, o que vestir e como agir, sempre. Tudo isso fez com que ela obscurecesse a realidade, mas cansada e querendo a sua libertação, a professora da rede privada, decide se libertar, sendo a sua saída a única saída. Saindo da escola privada, ela compreende que existe vida fora dela, compreende também o seu ato político como professora e continua lutando em prol de uma educação que transforma a sociedade, mas desta vez a partir do que ela acredita e respeitando a sua integridade. O que a faz seguir é justamente acreditar no ser humano, acreditar em si e acreditar que podemos ter um mundo melhor.

*Findando 2, CAMINHOS POSSÍVEIS:* pode-se perceber que as professoras da rede privada pesquisadas além de serem trabalhadoras também demonstraram o desejo de serem vistas como pessoas, tendo a sua identidade respeitada. Isto posto, se quisermos uma educação de mais qualidade, mais justa e humanizada, necessitamos investir na qualidade de vida do professorado. Assim, deve-se garantir a valorização das professoras através de um salário digno e dando a elas autonomia para participar e decidir das ações da escola. É necessário que o ambiente seja intelectual e não burocrático, que se trabalhe de forma colaborativa e horizontal e que se invistam em formação inicial, continuada e permanente. Isso quer dizer que o seu trabalho que é levado para casa também seria pago, seja com horas extras, seja aumentando a carga horária da professora com horas atividades na própria escola, pois se lhe é cobrado correções e planejamento, o tempo destinado para isso deve estar dentro da sua

carga horária e, portanto, pago. Sua autonomia e intelectualidade são peças-chaves do processo, então o conhecimento não deve ser supervisionado, mas sim, construído e mediado por elas. Neste sentido, seria interessante que as professoras discutissem propostas de ensino, pudessem planejar de acordo com as demandas da sua turma e não somente preencher um livro ou se preocuparem em dar aulas iguais às de suas paralelas do mesmo nível de ensino para garantir uma “linearidade”. A questão aqui é desenvolver a criticidade, e para isso é preciso enxergar a professora como uma intelectual, capaz de mediar e produzir o conhecimento. Nessa premissa, deveria-se investir na formação continuada para capacitá-las ainda mais, estimulando-as a criar e recriar. Com isso, o papel da coordenadora e da diretora seria de apoio às professoras, e não mais de alguém que detém o poder e que está em outro patamar. Elas estariam junto com as professoras, ao lado delas, mediando um trabalho colaborativo e conseqüentemente significativo. Nesse modelo, as roupas que as professoras vestem e tudo que se resume à sua aparência, seria líquido e estaria em segundo plano, pois se daria valor ao que é mais importante: o conhecimento crítico.

## 5. CONCLUSÃO

E então chegaram as considerações finais desta pesquisa e posso dizer que nem no meu melhor sonho acreditaria que esses processos vividos seriam tão bonitos e tão significativos. Durante as leituras, a pesquisa, a escrita e a correção, aprendi que essa experiência para ser assim chamada, me teve às vezes de forma imparcial e às vezes por completo, mas sempre me teve e sempre me envolveu. Estando implicada nessa criação em todos os momentos e sendo participante desse processo, eu quis andar, mas só andava quando parava para pensar, escutar, observar, analisar, voltar e repetir tudo isso detalhadamente. Assim, entendi que a repetição, às vezes entendida como lentidão, pode ser o encontro para respostas, para uma pesquisa, e para a boniteza que a constitui, a vida.

Essa pesquisa foi vivida, foi sentida, por vezes alterada, e por isso, se constituiu em uma transformação. Transformação esta que foi minha, mas também foi das professoras participantes e talvez até será de quem a ler, se ela for tocante em algum aspecto. Foi de transformação porque mexeu com o ser humano, fez pensar, questionar, por vezes até aborreceu, mas fez acontecer o que era preciso para mudar a realidade, mesmo que fosse na miudeza, nas pequenas coisas, nos detalhes. A educação é isso, muda a realidade, e uma pesquisa também! É claro que também serve para informar, para capacitar, para formar, mas só tem significado quando mexe, quando faz os olhos brilharem, quando estabiliza desestabilizando. Desta forma, chego ao final desta pesquisa tendo muitas respostas, mas também muitas outras perguntas.

Por falar em perguntas foram elas que deram o “pontapé” para que surgisse essa pesquisa que teve como objetivo principal conhecer por meio das narrativas docentes as experiências, percepções e os sentimentos de duas professoras de anos iniciais, perante ao seu local de trabalho, relacionando-os com a minha narrativa. Com base neste objetivo, estabeleci a seguinte problemática: Como as professoras da educação básica dos anos iniciais, entre as quais eu me incluí por meio da minha narrativa, percebem a sua profissão a partir das suas experiências em sala de aula? Iniciei, assim, os meus caminhos metodológicos, para os quais contei com as contribuições de alguns autores

como: Paulo Freire, Heleieth Saffioti, Edla Eggert, Marie-Christine Josso, Jean Clandinin, Michael Connely, António Nóvoa, Paulo Freire, Hermílio Santos, Francisco Imbernón, José Contreras Domingo e Carlos Marcelo Garcia.

Nos percursos investigativos, escolhi as participantes da minha pesquisa, duas professoras de anos iniciais da educação básica que atuaram na rede privada de Porto Alegre por mais de dez anos, mas que acabaram saindo de lá, seguindo suas opções políticas e portando, em busca da construção dos seus sonhos. Escolhi mulheres para essa pesquisa por eu ser uma mulher, pela maioria das professoras serem do mesmo gênero e também por uma opção política. Já a escolha pelo método narrativo e a ousadia de submergir nele sob a tentativa de desvendar a profissão professora através dela mesma, se deu justamente pelo tom intimista e significativo que sua metodologia se propõe.

Enfatizo que a narrativa das professoras são depoimentos e registros da sua trajetória que foram produzidos pelas suas experiências, a partir da sua reflexão sobre o que foi vivenciado. Para tanto, proporcionou às professoras um olhar atento para dentro de si, mas ao mesmo tempo também apresentou um olhar atento para dentro de mim, que ao pensar sobre a profissão acabei refletindo sobre a minha profissionalidade e sobre a minha identidade como pessoa e professora. Pensando sobre estar professora, mas também escutando ela a partir da visão de outras professoras, bem como transcrevendo suas narrativas e analisando-as, foi possível enxergar a profissão para então desvendá-la e traçar caminhos futuros.

No início da minha pesquisa constatei que ao olharmos para a sociedade que temos hoje ainda percebemos uma visão arcaica, ou seja, as profissões delicadas são para as mulheres e as profissões que exigem a força, para os homens. Mas, a partir do momento que comecei a pesquisa de campo, através das narrativas professorais, constatei que embora ainda se tenha essa visão errônea, a profissão professora está longe de ser delicada, pois exige força, persistência, coragem e intelectualidade. Desta forma, as professoras que participaram desta pesquisa são mulheres, profissionais e acima de tudo pessoas muito corajosas e politizadas. Ambas são as primeiras a se formarem na família e sua entrada na docência se deu a partir de um desejo que se despertou na infância.



Assim, os seus caminhos fundamentados na educação, foram inspirações de adultos e o interesse e a amorosidade pela profissão. Ambas possuem Magistério, são formadas em Pedagogia, com especializações na área, duas delas com mestrado, e demonstraram que a profissionalização, apesar da vasta formação acadêmica, se deu de diversas formas: através de leituras, formações continuadas, a partir da experiência e da troca com os seus pares. Isso demonstra que a função da professora é sócio-prática, sendo construída na sua experiência em relação aos seus processos formativos.

Estando na profissão, elas revelam inúmeras inquietações que as movimenta e as insere na busca do melhoramento constante na carreira: a libertação, bem como fazer parte de uma sociedade mais justa, democrática e crítica, que pode ser transformada através da sua profissão. Assim, demonstram que em todo desejo de estar professora, há o desejo de transformação social que pretende benfeitorias no mundo e nos sujeitos que nele estão. Todavia, a pesquisa narrativa demonstrou que não podemos idealizar o trabalho da professora, pois ele sozinho não será suficiente para mudar o mundo, mas sem ele essa mudança também não ocorrerá. Ou seja, é necessário que se invista mais na profissão em prol da sociedade.

Desta forma, o trabalho docente é de grande valia para a sociedade, já que é carregado de esperança e de luta. Sendo tão importante também enfrenta muitas dificuldades que podem ser vencidas se for dado às professoras oportunidades para que reflitam sobre a sua prática, bem como recursos e investimento para a sua formação. Por conseguinte, é necessário compreender a profissão estabelecendo uma relação distinta com o conhecimento e com a sociedade. O problema, conforme a pesquisa demonstrou, é que nas escolas privadas as professoras enfrentam um grande dilema: temer ir contra o sistema, pois ele ultrapassa a escola e se insere no sistema capitalista que a moldou. Ou seja, as professoras não concordavam com muitas coisas que exerciam no seu trabalho, mas acabam fazendo por medo da direção e da coordenação, pois precisavam do emprego.

Essa submissão pode ser vista quando elas deixam de falar o que pensam, não frequentam determinados lugares, não se vestem da forma que gostam, escondem a sua religião, sua politização e as suas tatuagens, vestindo-se assim, de forma mascarada para agradar a clientela da escola e a quem elas

devem satisfação, a gestão escolar. As professoras coagidas pelo sistema, não conseguindo se posicionar por medo e sendo silenciadas pelo poder da coordenadora ou da diretora, deixam de lado quem são e o que acreditam, perdem sua identidade e acabam seguindo um roteiro do que esperam delas.

A consequência disso, é que as professoras dependem completamente do controle da gestão escolar que supervisiona a profissão, bem como o conhecimento que elas produzem. Isto é, o conhecimento produzido na escola é fragmentado, pois quem o elabora não são as professoras, elas somente o desenvolvem na prática. Ou seja, elas não tomam a decisão sobre o que é ensinado, tudo vem pronto ou semipronto, através de livros didáticos e folhinhas, ficando sua função reduzida à aplicação, o que denota a supervisão do que se ensina nas escolas e a perda de autonomia das professoras.

Além dessa perda e da supervisão, as professoras também abordam o excesso de trabalho, a falta de tempo para a reflexão, a hierarquia que se estabelece nas relações de trabalho, a distância entre a teoria e a prática e o trabalho individualizado. O que significa que as professoras da rede privada possuem um caráter cada vez mais administrativo, técnico e burocrático, que as faz seguir muitas normas através de um currículo oculto e de um conhecimento supervisionado.

De tal maneira, as professoras realizam a profissão sem muitas vezes desenvolverem o que acreditam, mas sim, o que é instituído pelo poder dominante e que agradará a clientela. O que é oferecido a ela por isso é um salário que muitas vezes é pago por hora e uma porção de tarefas, como corrigir provas e planejar aulas. Tudo isso é feito fora do horário de trabalho, sem pagamento. É trabalho um invisível, como as tarefas do cuidado e manutenção da vida que em geral, as meninas e mulheres tão bem aprenderam a fazer. Essas tarefas fazem com que as professoras entrem no mundo do trabalho, destinando mais tempo para a prática do que para a teoria. Na verdade, elas são engolidas pelo excesso de trabalho e não conseguem concluir o que é necessário para a sua profissão, que é finalizar o trabalho com a análise e retomada teórica. As atividades acabam sendo somente pragmáticas, e o que é pior, são levadas para serem feitas em casa, sem o reconhecimento de trabalho.

O grande problema disso tudo é que esse trabalho que é feito, de modo invisível, não é pago, e não vira denúncia pela representação estereotipada da

profissão professora. Ou seja, ainda há uma naturalização de que a professora leva trabalho para casa por "amor", "doação" e "vocação". Isso também acarretou no adoecimento das professoras, que ainda sofrem com o clima instaurado nas escolas e com a gestão escolar. Tal adoecimento foi tratado semanalmente nas sessões de terapia, mas por fim, as professoras da escola privada cansaram de ser quem não eram e descobriram que há vida fora da escola. Pela sua libertação e em prol do que acreditam que seja a educação, decidem sair da escola privada.

Essa libertação, não foi propriamente mudar a escola privada a qual elas estavam, mas a saída delas pode ter aberto portas para denunciar o interior da escola e sua reprodução ideológica dominante. Nesse sentido, a pesquisa deflagrou que, se quisermos melhorar as condições de vida das professoras da escola privada, evitando assim, a sua saída, serão necessários: formação continuada, melhores salários e pagamento do que é feito por elas fora do horário de trabalho, um ambiente colaborativo e horizontal, que o conhecimento seja mediado e construído por elas e que sua participação nas decisões da escola seja efetiva.

## 6. BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 1980.

ARENDT, Hannah. **La vida del espíritu: el pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política**. Trad. espanhola de Ricardo Montoro Romero y Fernando Vallespin Oña. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1984.

BACH, Mariane Moser. **A Ousadia De Ensinar Em Tempos De Aprenderismo: Questões Pertinentes À Defesa Da Educação Na Contemporaneidade**. Dissertação de Mestrado em Educação Nas Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação Nas Ciências, Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2021.

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese- a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. & Colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida; criando possibilidades**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 79-109.

BOSSLE, F. **O “eu de nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese de doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CARVALHO, Natalia Assis. **As Narrativas Como Mediadoras De Reflexões Sobre O Início Da Docência**. Dissertação de Mestrado Em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2020.

CAPOVILLA, Fernando César. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**: relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. São Paulo: Memnon.

CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso. **O Sujeito Pedagogo, Sua Identidade E Formação: Uma Análise A Partir Das Perspectivas Dos Discentes Do Curso De Pedagogia Da Universidade Estadual De Londrina**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2021.

CLANDININ, D. Jean ; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 24. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EGGERT, E.; LEAO, M. G. ; PACHECO, J. O. ; CASTRO, A. M. A. . Resignificar Histórias de vida nas aulas de História da Educação. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, p. 93-110, 2010; Meio de divulgação: Vários. Homepage: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/issue/view/RPP/showTOC>;

EGGERT, E.; PERES, Lúcia Maria Vaz . Conversando com Josso: encontros autoformadores. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 30, p. 15-24, 2008

EGGERT, Edla. **O amor tudo crê, tudo suporta? : conversas (in)docentes** [recurso eletrônico] / Edla Eggert, Márcia Alves, Sara Campagnaro. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2021.

FERNANDES, C. M. B. **Bases epistemológicas e pedagógicas da construção pedagógica do conhecimento.** Texto de discussão na disciplina Metodologia do Ensino Superior do programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula Universitária-** ruptura, memória educativa, territorialidade- o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

FERNANDES. Ingrid Cristina Barbosa. **Inquietações Docentes De Professoras Inicantes Em Turmas De Alfabetização.** Dissertação de Mestrado Em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2020.

FERREIRA, Felipe da Silva. **Professores não licenciados na Educação Básica:** sentidos de Docência no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 1967. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf). Acesso em maio de 2022.

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia-** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo\\_ousadia.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf). Acesso em outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educação-e-Mudança.pdf>. Acesso em dezembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Educação e esperança. In: **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003. Disponível em: [http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_da\\_Indignação.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indignação.pdf). Acesso em abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não-** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOODSON, Ivor. **Historias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro y EUB.1992.

GUADAGNINO, Keli Dos Santos. **Saberes Docentes E Práticas Pedagógicas Que Favorecem A Inclusão Da Criança Com Deficiência Na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**.9. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: educação Formação, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e realidade**, v. 37, n. 1, p. 19-31, 2012.

LAGOEIRO. Aline De Cassia Damasceno. **Trilhando Os Caminhos Do Início Da Docência:** Concepções Sobre O Percorso Formativo No Processo De Tornar-Se Professor. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2019.

LEAL. Francisca De Lourdes Dos Santos. **Narrativas Do Letrar De Alfabetizadores De Teresina-Piauí:** Evocação Dos Saberes Profissionais E Fazer Docente. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2020.

LELIS, I. A. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** -São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, Barros de. Livro sobre nada. **Poesia quase toda.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

MARCELO C. **Formação de Professores para uma mudança educativa.**Portugal. Porto Editora,1999.

MELLO, Thiago de. **Campo de milagres.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

MENEZES. Victoria Sabbado. **Ainda Somos Os Mesmos E Vivemos Como Nossos...? Professores?** Das Narrativas (Auto)Biográficas Docentes À Ressignificação De (Geo)Grafias. Tese de Doutorado em Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MONTEIRO. Adriana Lima. **Implicações Da Formação Inicial E O Início De Carreira Docente:** Narrativas De Professoras. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2020.

MORAES, Ana Alcidia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras:** alternativa de formação. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinariedade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, M. C. **Análise textual:** discursiva. 1ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Andre De Pina. **Ensinando História Com Mãos Negras” Histórias De Vida De Professores Negros Da Cidade De São Paulo”**. Dissertação de Mestrado em História Social. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2019.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, p. 154-164, 2014.

NASU, Hisashi. **A continuing dialogue with Alfred Schütz**, *Human Studies*, 31, p. 87-105, 2008.

NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In. **Osd professores e a sua formação**. Nóvoa, A. (Org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NÓVOA, António. **Professores- imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A Carta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016.

PEREIRA, Vivian Cristina Menezes. **As Concepções Dos Professores Sobre Criança E Docência Na Educação Infantil E Suas Implicações Para A Prática Pedagógica, No Contexto De Uma Escola Da Rede Municipal De São Luís ? Ma**. Dissertação de Mestrado Profissional Em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2021.

POPKEWITZ, Thomas .S. **Profissionalização e formalização de professores: algumas notas sobre a sua história, miedologia e potencial**. 1991.

ROBERT. Mychelle Nelly Maia. **Práticas De Leitura E Docência De Um Professor Da Educação Básica: O Acervo Pessoal De Rubim Santos Leão De Aquino**. Dissertação de Mestrado Em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.



- ROSENTHAL, Gabriele. **Interpretative Sozialforschung** – Eine Einführung. Weinheim: Juventa, 2008.
- SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SANTOS, Hermílio. Ação, relevância e interpretação subjetiva. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**.2012.
- SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SCHÜTZE, Fritz. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (eds.), **Biographie und soziale Wirklichkeit**. Stuttgart: Metzler, 1984.
- SILVA, Lucas Serpa Da. **Identidade Docente: Processo De Construção No Espaço Social De Uma Escola Pública**. Dissertação de Mestrado em **Geografia**. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2020.
- SILVESTRE, Magali Aparecida. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. Formação Docente: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Volume 3, no. 05 ago-dez, 2011.
- SOUSA SANTOS, B. de. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E.C. de; ARAHÃO, M. H.B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p. 135-147.
- SUÁREZ, Daniel H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (ORGS). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 181-204.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VIEIRA, Maricelia De Almeida. **Saúde Emocional, Qualidade De Vida E Bem-Estar Docente: O Reconhecimento Do Outro Na Esfera Da Docência Universitária**. Dissertação de Mestrado Em Educação. Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2021.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005.

XAVIER, B. M. **A identidade profissional de professores experientes formadores da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

## **ANEXOS**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Évelin Albert, responsável pela pesquisa **PROFISSÃO PROFESSORA: NARRATIVAS DE VIDA E DE (TRANS)FORMAÇÃO** estou fazendo um convite para você participar como voluntária nesse estudo. Esta pesquisa pretende conhecer por meio das narrativas docentes as experiências, percepções e os sentimentos de duas professoras de anos iniciais, perante ao seu local de trabalho, relacionando-os com a narrativa da pesquisadora. Acredito que esta pesquisa seja de grande relevância para a área da educação, pois promoverá condições para que se compreenda mais sobre o universo escolar, mais precisamente o que é estar professora de anos iniciais na rede privada, tanto na experiência como também na sua significação.

Para sua realização será feita uma entrevista gravada por meio da plataforma Google Meet, a qual você relatará a sua experiência docente. Tudo que for dito por você será transcrito e devolvido para a sua conferência e aceitação para publicação. Sua participação constará de participação voluntária e o seu nome não será divulgado em nenhum momento da pesquisa. A pesquisadora irá se referir a sua entrevista utilizando-se de um pseudônimo. Os benefícios que são esperados no estudo são descobrir mais sobre a profissão professora, suas práticas e ainda contribuir para intervenções, formações continuadas e futuras pesquisas em educação. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou solicitar qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato, com Évelin Albert, no e-mail [evelin\\_albert@hotmail.com](mailto:evelin_albert@hotmail.com). Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão de voluntariedade. Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pela pesquisadora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos

participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas, assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam em seu prontuário de atendimento, imagens, resultados de exames e diagnóstico, material biológico se for o caso, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_  
após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

### **Declaração do profissional que obteve o consentimento**

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Investigador

ÉVELIN ALBERT  
Nome do Investigador



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)