



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC
LPQ II: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador

HISTÓRIAS DE VIDA E O ABANDONO DA PROFISSÃO

DOCENTE: entre partidas e chegadas

Geisa Arlete do Carmo Santos

Salvador

2009



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC
LPQ II: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador

Geisa Arlete do Carmo Santos

HISTÓRIAS DE VIDA E O ABANDONO DA PROFISSÃO

DOCENTE: entre partidas e chegadas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:
Dr. Elizeu Clementino de Souza

Salvador
2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

Geisa Arlete do Carmo Santos

HISTÓRIAS DE VIDA E O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE: entre partidas e chegadas

Dissertação apresentada em 14 de julho de 2009, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, perante a Banca Examinadora composta pelos professores:

Elizeu Clementino de Souza – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Eduardo José Reis
Doutor em Educação pela Universidade São Paulo - USP
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Denice Barbara Catani
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade São Paulo - USP

Maria de Lourdes Soares Ornellas
Doutora em Psicologia da Educação pela PUC São Paulo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

À minha mãe, Dulce (memória), na certeza de que essa viagem só foi possível graças à ousadia de um grande amor. Obrigada por ter me dado a vida!

Minha mãe-avó materna, Maria (memória). Que bom seria, se o tempo pudesse parar e a vida recomeçasse com sua sabedoria! Gratidão eterna!

[...] E a linda pequena Tremendo de medo "Mamãe, meus brinquedo meu pé de fulô?" Meu Deus, meu Deus. Meu pé de roseira coitado, ele seca e minha boneca também lá ficou. E assim vão deixando com choro e gemido do berço querido céu lindo e azul... Meu Deus, meu Deus [...] (Trecho de *A triste Partida* música de Patativa do Assaré, 1964)

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, pela vida e pela alegria de viver com o sabor da sua existência.

O coração bateu mais forte, a família esperou o abraço na estação de chegada. Quando o Trem parou, nos olhos, brotaram as lágrimas de emoção e lá ao longe alguém a me esperou e minha mão com firmeza afagou: Daíinha, tia amiga, mãe sincera, acolhimento e credibilidade. Kêu, presença afetiva, mãos dos primeiros passos. Tio Guilherme, o amigo, pai, socorro bem forte nos momentos de angústia. Seu Zé (in memória) - lição de que tudo é possível quando se busca. Meu primo Adalberto (Dal) - o maior incentivador desta fantástica viagem pelo mundo do conhecimento. As palavras somem e perdem o sentido diante da grandeza de me fazer acreditar e ousar caminhar por trilhos nunca imaginados. Muito obrigada!

Bêba (minha tia-avó) com palavras não sei dizer *como é grande meu amor por você!*

A tia Loura, primeiro alimento e, com certeza, primeiro amor!

Aos meus filhos: Lay e Juninho, meu amor eterno e agradecimentos pela oportunidade que Deus me concedeu em tê-los como filhos.

Os meus amados irmãos: Riva, Prequeté, Som, Sá, Pintadinho, Tita, Neso e Joãozinho. (todos com os apelidos do coração) minha eterna gratidão por tê-los como irmãos e serem companheiros de todos os momentos. Amo amar vocês!

Ao meu Buru, amigo, marido, conselheiro, minha gratidão pela companhia e cumplicidade em todos os momentos.

A Man, sobrinhos, sobrinhas, primos e primas meu carinho e agradecimentos pela alegria de tê-los perto de mim. Ser gente e pensar forte é a lição que levarei para sempre dos momentos vividos na essência da família.

Na minha viagem de Trem encontrei catadores de sonhos um em especial transformou minha vida e ampliou meu sonho de ser GENTE.

Ao prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza minha estima e gratidão pela acolhida, amparo, escuta e profissionalismo.

Aos colegas do SINPRO-BA a estima e certeza de grandes amigos. Os frutos mais saborosos são aqueles de uma árvore chamada Vida. Minha alegria por ter sido alimentada com a seiva da sabedoria de vocês! Denice Barbara Catani; Eduardo José Reis; Maria de Lourdes Soares Ornellas; Jacques Jule Sonnevile; Izolda Falcão; Cristina D'avila Maheu; Jussara Secundino e Orlando Batista.

Para sempre agradeço aos amigos e companheiros de todas as horas. Na busca do inteiro nos encontramos e passamos a ser parte de um todo em formação.

Ivone Amorim, Luiza Ramos, Edilane Teles, Izabel Quadros, Cláudia Vaz, Elisete França, Sílvia Passos, César Vitorino, Patrícia Júlia, Rita Silvana, Alice Marques, Ângela Santana, Carlos Ailton e Pedro Franz, agradecimentos pela amizade carinho e atenção.

Cristiane Ferreira, Betânia, Irany, Márcia, Luzeneide Gomes, Luzenilde Gomes, Karém Vanesca, meu carinho e agradecimento; Janete Maciel, Arlete Santos, Vilma Valente, Dilécia Sampaio, obrigada pela amizade e profissionalismo.

Aos estudantes de Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu, Faculdade da Cidade e da Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, Coordenação Pedagógica da Unifacs, meu muito obrigada pelas discussões e amizade.

RESUMO

O trabalho objetiva compreender o abandono da profissão por parte de professores, ao tomar os seguintes aspectos como questões norteadoras: o que caracteriza o abandono da profissão? Como os professores ingressaram e como se constituíram profissionais? Como os professores vivenciam a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade? Para responder a essas questões, a pesquisa parte de levantamentos anteriores em estudos realizados pelo Sindicato de Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA), compreendendo o período de 1995 a 1998, para então se debruçar sobre o abandono da profissão professor no momento presente. Para tanto, no percurso metodológico, a pesquisa utiliza-se do recurso das narrativas das histórias de vida, por intermédio de entrevistas aos docentes que deram entrada a rescisões de contrato no SINPRO-BA, ou seja, daqueles que, de fato, demonstraram o abandono da carreira docente, caracterizados na pesquisa como colaboradores. Na análise, os dados oriundos das narrativas das histórias de vida são cruzados com os chamados “ciclos de vida profissional”, fases definidas por Huberman (2000) para dar conta das causas que levam o professor a encerrar sua carreira antes do tempo, caracterizando o abandono da profissão. Com o intuito de atenuar o percurso narrativo característico do discurso acadêmico, a pesquisa lança mão de uma série de metáforas, notadamente, a metáfora do trem, da sua trajetória, das suas estações, paradas e do ponto de chegada, para sistematizar dimensões concernentes ao abandono da profissão.

Palavras-chave: História de vida. Abandono da profissão. Ciclo de vida profissional.

ABSTRACT

The work aims to understand the abandonment of the profession by teachers, by taking the following guiding questions: What characterizes the abandonment of the profession? As teachers entered and have established themselves as professionals? As teachers experience professional experience regarding the problems of contemporary? To answer these questions, the research part of previous research studies conducted by the Teachers Union in the State of Bahia (SINPRO-BA), comprising the period from 1995 to 1998, and then focus on the abandonment of the profession at the time professor present. Therefore, the methodological approach, the research uses the appeal of the narratives of life histories through interviews with teachers who have entered the termination of the contract SINPRO-BA, ie those who, in fact, demonstrated abandonment of the teaching profession, characterized the research as collaborators. In the analysis, data from the narratives of life histories are linked with the so-called "life cycle" stages defined by Huberman (2000) to account for the causes that lead teachers to quit their careers ahead of time, characterizing leaving the profession. In order to mitigate the narrative path characteristic of academic discourse, research makes use of a series of metaphors, especially the metaphor of the train, its trajectory, its stations, stops and arrival point for systematic dimensions concerning the abandonment of the profession.

Key-word: History of life. Abandonment of the profession. Cycle of professional life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO — “ENCONTROS E DESPEDIDAS”: narrativa de viagem	009
1. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: uma viagem possível	021
1.1. De Volta da Serra para Salvador	023
2. O OLHAR ATENTO, CORAÇÃO A DISPARAR: o apito indica a partida	034
2.1. O caminho da investigação	035
2.2. Livro de bordo: perspectiva de análise	040
2.2.1. Análise de Narrativas das Histórias de Vida	050
2.2.2. Fases para Tratamento das Entrevistas Narrativas	051
2.3. Quem são os passageiros?	054
3. O CAMINHO É LONGO: parada obrigatória	064
3.1. O professor e a docência	065
3.2. História da profissão docente	074
3.3. O abandono e o ciclo de vida profissional	081
4. DIÁLOGOS DAS IDAS E VINDAS: estações e descobertas	091
4.1. Conhecendo o ticket do seu ingresso na docência: causas e referências	099
4.2. Assentado para a grande viagem: a experiência dos primeiros passos	104
4.3. A arte da docência: experiências (in) satisfeitas	109
4.4. A parada do trem: pegando as malas	116
CONCLUSÃO — DEIXANDO O TREM: saindo da estação e olhando para trás — despedidas (sem) com respostas?	121
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS EM VAGÕES	137

INTRODUÇÃO

“ENCONTROS E DESPEDIDAS”: narrativa de viagem

O ensino é uma das mais antigas profissões [...] foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma certa maneira ou de outra, o seu trabalho [...]. O sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, com razão, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados [...] (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 255).

A presente pesquisa, intitulada *História de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas*, decorre da percepção do desencanto pela profissão docente. Ponto de partida são outras pesquisas desenvolvidas sobre as condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino na Cidade de Salvador, realizadas pelo Sindicato de Professores no Estado da Bahia - SINPRO/BA, durante o período de 1995-1998, com vistas a caracterizar o abandono da profissão e a sua relação com as histórias de vida e o ciclo de vida profissional de professores da Educação Básica. Nasce, então, nesse cenário, a presente pesquisa, que aborda o desencanto pela profissão docente.

No Brasil, há uma carência de estudos sobre a saúde do professor, ao se comparar com estudos existentes, em relação a trabalhadores de outras profissões (ARAÚJO, 2003). Vale destacar, entretanto, alguns estudos realizados nesta área por Codo (2006) e Neto (2000), ambos com enfoque na saúde mental, envolvendo os processos de condições de trabalho e as repercussões sobre a saúde do educador. Para Reis (2006)¹, “a ausência de controle sobre o próprio trabalho, frequentemente, contribui para o aumento de sentimentos de insatisfação e eleva a produção dos hormônios do estresse”. As relações entre as condições de trabalho e a saúde dos docentes têm se destacado como um elemento estratégico das lutas sindicais, na defesa de padrões mais qualificados e saudáveis de vida para os profissionais da educação.

Para Noronha, Assunção e Oliveira (2008), uma das condições de trabalho que pode provocar sofrimento e possível abandono da profissão está configurada na sensação de fadiga e de frustração, comumente apresentado nas falas de professores da rede pública de escolas na cidade de Montes Claros - MG. Esteve (1999) explana que o mal-estar docente pode estar relacionado ao volume exagerado de trabalho e às condições existentes, ressaltando as demandas emocionais exigidas pela profissão, a expectativa social de excelência, que implica exigir do docente a reversão da situação de insatisfação na qual se encontra.

¹ Pesquisas realizadas em parceria com o SINPRO-BA. Para maior aprofundamento, ver os seguintes estudos: ARAÚJO, 1995; ARAÚJO, 2004; SINPRO/BA, 1998; NETO, 2000.

Contribuindo com essas análises, o estudo de Neves e Silva (1999) indica que o trabalho docente aponta para a presença significativa do mal-estar vivenciado pelas professoras e evidenciado por sinais generalizados de sofrimento, sufocamento, estresses, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga no trabalho. Pordeus, Palmeira e Pinto (1996) afirmam que a carga horária extensa, à qual os professores se submetem, contribui como fator de risco para o surgimento de alterações vocais.

Embora essas pesquisas contribuam de forma significativa para compreender as condições de saúde e do trabalho docente, evidencia-se a necessidade de se investigar para além da saúde dos docentes, no que tange ao desencanto com a docência. Desse modo, utiliza-se o recurso das histórias de vida e do ciclo de vida profissional. Aqui a pesquisa tem representativa contribuição para o campo dos estudos em histórias de vida, especialmente no contexto dos profissionais que atuam nas escolas da educação básica da cidade do Salvador.

Colaborando com esse referencial, a pesquisa de Lapo (1999) destaca a preocupação com o abandono da profissão, na medida em que o autor desenha o cenário de “professores retirantes” da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. O cenário delineado pela pesquisadora, a partir do contexto da cidade de São Paulo, também instiga a fazer um percurso sobre o abandono da profissão na cidade do Salvador. Contudo, o caminho difere, pois o acompanhando desse “abandono” se dá por meio do Sindicato dos Professores do Estado da Bahia – SINPRO-BA, no período em que os professores fazem suas homologações trabalhistas. Nessa perspectiva, ressalta-se que o trabalho docente possui uma perspectiva binária: por um lado é fonte de realização, satisfação e prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; por outro, pode também se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde (SELIGMANN-SILVA, 1994).

Nesse sentido, compreende-se que o trabalho docente encontra-se diretamente imbricado no eu pessoal e profissional. Nesse sentido, é oportuno sinalizar que, para Nóvoa (2000), a prática do trabalho tem evidenciado que a relação entre as dimensões pessoal e profissional acontece concomitantemente ao processo identitário, visto que é indicotomizável a ação e o pensamento entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. Assim, a tarefa é tentar dissociar a complexidade dos saberes que constituem a identidade docente, em face da

velocidade com que a informação é produzida e socializada, com uma permanente reflexão que envolva ação-reflexão-ação.

É nesse cenário que se estabelece uma interlocução entre o registrado, o conhecimento historicamente construído e o conhecimento internalizado sobre a relação do trabalho docente. É necessário considerar as implicações que esses elementos causam sobre a própria identidade; que, em confronto, a identidade docente influencia e é influenciada pela experiência vivenciada nas últimas décadas, impregnadas de realizações e dores. É, justamente, com respeito à fragilidade da condição docente, frente às demandas e às experiências postas pela atualidade, que se tenciona relatar o relevante papel das associações representativas da categoria, a exemplo do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA)². Durante o período da ditadura militar, o SINPRO sofreu um período de intervenção, seguido de vários anos de eleições manipuladas e, sob o argumento da neutralidade, assumiu a postura dos chamados “sindicatos de carteira”, servindo aos interesses do governo.

A partir de 1979, sob pressão dos movimentos sociais, do sindicalismo combativo do ABC paulista, da ascensão da política de direitos humanos que influenciavam o mundo, ocorre, no país, o início da redemocratização, especialmente, com o processo de Anistia dos perseguidos políticos. Esse ano marca a reconstrução do SINPRO-BA com a participação intensa dos professores, de forma independente, com professores grevistas de algumas das grandes escolas da rede particular de Salvador, negociando diretamente com o sindicato patronal, alcançando resultados favoráveis para a classe, a despeito das demissões registradas no período. O grupo de professores grevistas assume, na figura do professor Aurélio Lacerda, a diretoria do sindicato e, a partir daí, algumas conquistas concretizou-se para a categoria, decorrentes das campanhas por melhores salários e melhores condições de trabalho.

A década de 80 foi marcada por intensas lutas políticas em todo o país e o SINPRO saiu de um modelo de direção presidencialista para o modelo colegiado,

² Veja-se o sítio oficial do SINPRO-BA: <http://www.sinpro-ba.org.br/index.php>. — Este sindicato tem sua gênese na então denominada Associação Profissional dos Professores no Estado da Bahia, no início da década de 60 do século XX, tendo sido fundado no dia 4 de março de 1963, em um período marcado pelas tensões da democracia antecedentes ao Golpe Militar.

inaugurando um novo período em que grandes conquistas foram asseguradas à categoria tanto no âmbito salarial, quanto no âmbito da sua organização como espaço de formação reflexiva, cujo marco foi a realização do 1º Congresso Estadual de Professores — realizado em setembro de 1988, no Colégio 2 de Julho — e da 1ª Jornada Pedagógica — realizada em 1989. Ambos os espaços passam a se caracterizar como instrumentos de reflexão e sistematização da prática pedagógica. Vê-se, portanto, que a década de 80 foi bastante fértil para o povo brasileiro, de forma geral, e para a categoria, em particular.

As conquistas asseguradas, na década de 80, sofrem, no entanto, na década posterior, grande impacto da alta inflação e do desmonte das organizações sindicais, resultante da tendência neoliberal³ assumida pelo país, inicialmente, no governo de Fernando Collor, tendo prosseguimento nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso; considerando-se como opção política e econômica. A década de 90, sem dúvida, re-inaugura uma fase de tensões, discussões e desmonte no mundo sindical, inclusive com o aval do TST – Tribunal Superior do Trabalho. No SINPRO, as tensões explicitam-se no âmbito profissional e no pedagógico. O sentimento da classe trabalhadora, em geral, nesse período, é de descrença e fracasso. Com os docentes, isso não foi diferente, apesar das mobilizações e das greves que marcaram essa década. Em 1998, uma nova diretoria é eleita para o SINPRO, apesar das dificuldades de montar a chapa com o descrédito que se configurava entre a categoria. Assembléias realizadas em garagens demonstraram o baixo grau de mobilização da categoria no período. O principal desafio dessa diretoria foi retomar as negociações com o sindicato patronal e legitimar-se junto a ele e à categoria.

No ano de 2001, com muito esforço, esse objetivo foi alcançado. Nesse período, entretanto, algumas conquistas podem ser apontadas, tais como a realização de jornadas pedagógicas com discussões políticas, conquistas jurídicas e, na área de saúde, conforme destaca Coutinho (2003):

³ Doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do séc. XX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. Desenvolve-se a partir da década de 1970, defendendo a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

No período descrito foi também notável o trabalho desenvolvido pelo nosso Departamento Jurídico, devido à ofensiva sobre os direitos do professorado, assim como se deve destacar o trabalho do Departamento de Saúde, na conscientização e prevenção das doenças ocupacionais, decorrentes da super exploração do trabalho docente.

É, nesse contexto social, político e econômico que tanto marcou a condição e a construção da identidade docente que se destaca o papel do SINPRO como instância capaz de defender os interesses pessoais e profissionais da categoria, sobretudo no que diz respeito a tentar dar suporte e assegurar o bem-estar da categoria. Compreender os aspectos que mobilizam a formação docente, de um lado, e as histórias de vida vinculadas aos aspectos que potencializam o abandono da profissão, de outro, constituem-se em pontos norteadores do objeto de estudo que ora se instaura no tempo histórico dos sujeitos-professores.

Dessa forma, este estudo valida a investigação de uma temática importante para os docentes, especificamente da rede particular de ensino na cidade do Salvador, o qual tem como objeto de pesquisa os professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), nos diferentes ciclos de vida, e busca estabelecer relações de igualdade e/ou diferença que envolve o universo dos sujeitos da pesquisa realizada no Sindicato dos Professores no Estado da Bahia – SINPRO/BA, durante o período de 1995 -1998, intitulada “Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino”, a qual teve como universo 573 docentes da educação básica, oriundos de 58 escolas da cidade de Salvador. O objetivo era estabelecer relações entre as condições de trabalho e as condições de saúde dos trabalhadores da educação. A pesquisa realizada sobre o abandono da profissão e as histórias de vida constitui-se em um ponto significativo para a compreensão dos aspectos que norteiam a docência, ressaltando as contradições e trajetórias partilhadas no que concerne à problemática do desencanto⁴ pela profissão.

⁴ No sentido de: perder o encanto, as ilusões, o entusiasmo com relação a alguém ou algo.

A pesquisa do SINPRO/BA explicitou os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1993), quando afirma que um, em cada dois professores participantes de uma pesquisa da Universidade de Munique, estava exposto ao risco de sofrer um ataque cardíaco; entre docentes da Hungria, constatou-se maior prevalência de distúrbio advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses e doenças dos aparelhos locomotores e circulatórios em docentes; entre educadores franceses, segundo dados oficiais, 60% das solicitações de licença por motivo de doença relacionavam-se a distúrbios nervosos. Além disso, verificou-se, entre pessoas hospitalizadas por doenças mentais, maior incidência de neuroses com depressão por parte dos professores, comparando-se a outras categorias profissionais. Na Inglaterra, um estudo realizado, em 1978, indicou que 25% dos professores não acreditavam na própria permanência na profissão pelos dez anos seguintes, e 20% a 30% deles classificaram-na como causadora de estresse.

O conhecimento da temática sobre os problemas de saúde decorrentes de exposição a agentes estressores, considerado como um processo a ser construído não como um dado exterior ao sujeito-professor resulta da trajetória social e histórica do indivíduo durante toda a sua existência. Por conseguinte, compreender as múltiplas referências do indivíduo, suas características e ritmos constituem-se em condição *sine qua non* para alcançar o movimento que interage com as perspectivas do momento passado, momento presente e futuro, articulando diversas possibilidades e alternativas sobre o ato de viver e ser professor. É imprescindível considerar uma interconexão entre as narrativas docentes, suas relações com as dimensões temporais e a identidade presente nas reflexões registradas a partir das trajetórias construídas, as quais são referendadas em um percurso de aprendizagem coerente com as dimensões pessoal e profissional, de forma indissociável em todas as etapas da vida, de caráter formativo e regulador, bem como restaurador no tempo constituinte e constituído, no sentido de ser e estar no mundo diante do tempo histórico e da própria história. A articulação entre as narrativas e as trajetórias das histórias de vida dos educadores inaugura olhares singulares e estruturantes para o ser professor e compreende essa construção em si e no outro. Este olhar possibilitará aos educadores perceberem-se como estão diante do mundo e com o mundo. O conhecimento e enriquecimento de si mesmo, da sua própria cultura, com a interação de outra cultura, levará, conseqüentemente, a um alargamento do

próprio processo identitário, refletindo-se nos cenários educativos de toda a realidade. Com respeito a essas formas de ver e rever os processos construtivos, Josso (2004) diz que,

[...] a busca de si e de nós nunca está acabada, as narrativas contam os períodos de tréguas ao longo dos quais as pessoas puderam consagrar-se à simples fruição do seu bem-estar, a explorar outras dimensões de si mesmos ou do seu meio humano, utilizando conscientemente os seus recursos (p. 96).

Nesse sentido, é importante sinalizar que a evolução de cada sujeito, no seu processo narrativo, articula movimento regulador do lançar-se para frente, enfrentando as próprias limitações e alterando o estado de inércia que antes era nitidamente enxergado, para inaugurar um movimento de reflexão que programa a sua alteração diante do processo de significação e ressignificação sobre as relações consigo e com o outro e sobre as formas de ler o vivido e compreendido. Dessa forma, Josso (2004) nos orienta, dizendo que,

[...] as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e consciências. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (p. 49).

Depreendo, com a autora, que as narrativas da formação revelam a (inter)relação entre as experiências pessoais e profissionais nos diferentes contextos, desvelando os sentidos, as especificidades de cada experiência vivenciada, os desafios de novas e reveladoras situações que contribuem com a nossa formação docente. Corroborando com essa perspectiva, é importante ressaltar que uma das fases dos ciclos de vida profissional, descrita por Huberman (2000), que permite essa relação é a fase do “pôr-se em questão” que apresenta muitas facetas, de questionamentos do cotidiano em sala de aula e do desencanto com a profissão. É oportuno salientar que o saber e o trabalho interligam-se em um fio condutor, resultando em saberes.

O saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p. 17).

A perspectiva é de conhecer melhor essa fase para entrecruzá-la com as histórias de vida dos professores e conhecer suas facetas. Já a fase do “desinvestimento” reforça o fenômeno da inferiorização no final da carreira.

Esse período, de certa maneira, contribui para o surgimento da fase de “serenidade” que, diferentemente do que se pensa, é uma fase de recuo a qualquer investimento no plano pessoal e profissional, quando a distância é cada vez maior das ambições e ideal do início da profissão. O dito período de “conservantismo” avança no sentido de discordar da evolução do momento e caminha para a marginalização em relação aos acontecimentos da escola. Essa fase não deve ser tomada como regra geral na vida de todos os docentes. Os ciclos de vida profissionais pesquisados por Huberman (2000) possibilitam conhecer por inteiro as fases e discuti-las sem generalizações, visto que poderão ser ou não vivenciadas na sua totalidade ou na mesma ordem pelos docentes. A forma peculiar como cada docente vincula-se com o trabalho e a trajetória da história de vida é que determina o desenrolar do percurso profissional. Perceber a pertinência das histórias de vida do educador, trazendo as implicações que o levaram ao abandono da profissão foi o primeiro passo para considerar a cultura das narrativas para este estudo. Assim, inspirada em Souza (2006), busca-se entender que a pertinência

[...] da narrativa (auto) biográfica inscreve-se num amplo movimento de investigação [...] o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências. A opção e a inscrição desta pesquisa neste campo e nesta abordagem nascem da necessidade de ampliar os estudos sobre histórias de vida e mais, especificamente, sobre as narrativas (p. 49).

Essa reflexão destaca a importância da narrativa (auto)biográfica. Desse modo, essas considerações movem-me a continuar articulando as marcas das histórias de vida de cada sujeito com a sua experiência profissional, aspecto que instaura uma qualidade, para além dos muros das instituições. É oportuno pensar sobre as

seguintes questões norteadoras que sustentam a pesquisa: o que caracteriza o abandono da profissão? Como ingressaram e como se constituíram professores? Como os professores vivenciam a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade?

Já houve tempo em que se considerava o magistério, ou mais especificamente, o trabalho docente, um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação deveriam se dedicar quase estoicamente. Como as circunstâncias da conjuntura sócio-político-econômica eram outras, a acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino na contemporaneidade, apresenta, a cada dia, novas exigências. O sistema educacional brasileiro, rapidamente massificado nas últimas décadas, não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Para Bourdieu (1989),

[...] a razão de ser de uma instituição e de seus efeitos sociais, não está na “verdade” de um indivíduo ou de um grupo, mas no campo de forças antagonista ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e se redefine continuamente, na luta e através da luta, a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (p. 89-90).

As condições baixas, nas quais se exerce a docência, são definidas na luta e por meio das lutas que envolvem com relevância as diferentes perspectivas sociológicas, psicológicas, econômicas e culturais. Já para Nóvoa (1995), a crise da profissão docente arrasta-se há longos tempos e não se vislumbra perspectivas de superação em curto prazo. As conseqüências do mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade de trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticas que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Para contemplar os objetivos da pesquisa e analisar como ingressaram e como se constituíram professores, bem como conhecer como os professores vivenciam a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade e identificar os fatores que caracterizam o abandono da profissão — e porque a abandonaram —, encontro ancoragem nas narrativas das histórias de vida. Intento refletir sobre para compreender o ciclo de vida profissional e o abandono da profissão, de maneira a pensar sua significância nas entrevistas narrativas dos professores colaboradores desse estudo.

A pesquisa começa a ser desenhada como um bordado de vários riscos e rabiscos. Vou à busca da coleta de material, a fim de refletir o desencanto e abandono da docência. O Sindicato de Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA) é o local indicado, por se tratar do sindicato de professores da rede particular de ensino e que já possui pesquisas sobre as condições de trabalho e saúde dos docentes. As constantes idas ao SINPRO-BA, no período de novembro de 2007 a março de 2008, com carga horária semanal de 40 horas, tornam o sentimento de busca e instigação mais desafiador, no sentido de investigar sobre os fatores que contribuem para o abandono da profissão.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. Como o leitor há de perceber, lança-se mão de metáforas para dar conta do percurso da pesquisa, notadamente, a metáfora do trem, sua trajetória, suas estações, paradas e ponto de chegada.

No Capítulo 1, intitulado “Trajetória pessoal e profissional: uma viagem possível” empreende-se um cruzamento da trajetória individual de formação da docente-pesquisadora, autora do presente trabalho, com um histórico da formação docente no Brasil, bem como ainda com o percurso das lutas da categoria dos professores por melhores condições de trabalho, tanto no Brasil, como em Salvador. Ao final do capítulo, são trazidas ainda informações sobre o histórico da gênese das preocupações que originaram a presente pesquisa.

No Capítulo 2, intitulado “O olhar atento, coração a disparar: o apito indica a partida”, é apresentado o enquadramento geral da pesquisa. Inicialmente, é feita breve discussão do percurso teórico, bem como apresentação do histórico acerca de pesquisas realizadas sobre o tema do abandono da profissão por parte dos docentes. A pesquisa é contextualizada com relação à pesquisa anterior do

Sindicato de Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA), sendo feitas as primeiras considerações sobre a temática em questão. Além disso, são empreendidas considerações sobre a adequação do recurso metodológico de lançar mão às narrativas das histórias de vida, por intermédio de entrevistas aos docentes que deram entrada a rescisões de contrato no SINPRO-BA, ou seja, daqueles que de fato demonstraram o abandono da carreira de docente, caracterizado na pesquisa com a metáfora dos “passageiros do trem”. No decurso deste capítulo, as fases de tratamento das entrevistas narrativas são ainda detidamente descritas.

Na seqüência, o Capítulo 3, que leva o título de “O caminho é longo: parada obrigatória” dedica-se, primeiramente, ao tratamento da formação da identidade pessoal e profissional do professor, desde a realização de um sonho profissional que muitos carregam desde a infância, passando pelos saberes que são ensejados pela profissão, até chegar ao que é denominado de “crise de identidade” profissional. Em seguida, para compreender esta crise, é empreendido um breve histórico da construção da identidade profissional no Brasil, ao tempo em que são trazidas já análises das narrativas das histórias de vida dos passageiros-colaboradores. O capítulo finaliza com a descrição detalhada dos chamados “ciclos de vida profissional”, definidos por Huberman (2000) para dar conta das causas que levam ao professor encerrar a sua carreira antes do tempo, caracterizando o abandono da profissão.

Por sua vez, o Capítulo 4, “Diálogos das idas e vindas: estações e descobertas.” dá conta propriamente da análise das narrativas da história de vida dos colaboradores. Trata-se dos motivos que os levaram a ingressar na carreira, cruzando estas informações com os ciclos de vida profissional de Huberman. Analisam-se as causas relatadas para a crescente insatisfação com a profissão, até chegar à culminância do abandono da carreira.

Por fim, na Conclusão, com o subtítulo sugestivo de “Deixando o trem: saindo da estação e olhando para trás - despedidas (sem) com respostas?”, são sistematizados os resultados da pesquisa, de forma a explicitar as possíveis contribuições da presente pesquisa para um maior conhecimento sobre as causas que ensejam o abandono da profissão docente no momento contemporâneo. Ouso acreditar que possa ter contribuído para diminuir o desencanto, mesmo com todas as dificuldades de pesquisadora iniciante. Que parta o trem!

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL: uma viagem possível

As itinerâncias, as aprendizagens e o desejo do conhecimento, como uma das possibilidades do desenvolvimento pessoal e profissional, são o caminho que busco para reafirmar a minha identidade profissional, bem como, cada vez mais, melhor compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador. Um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão (SOUZA, 2006, p. 19).

Depreendo, com Souza (2006), a importância do tempo, a memória e as narrativas da trajetória pessoal e profissional na construção do ser professor. A narrativa a seguir é a minha história. Certamente, existem exageros registrados pela emoção. Contudo, creio que estes exageros expressam a essência do meu amor maior pela vida que se constitui no meu ser. A trajetória começa quando preciso sair do meu habitat natural, para uma grande cidade, para Salvador. De Volta da Serra⁵ para Salvador! É assim que inauguro esse primeiro momento da minha história de vida e o caminho para a profissionalização. Assim, “procuro despir-me do que aprendi... Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que pintaram os sentidos... Desencaixotar minhas emoções verdadeiras desembrulhar-me” (PESSOA, 1997, p. 118). É nessa perspectiva de desembrulhar-me que tenciono cruzar minha trajetória de vida e o percurso profissional com a intenção de ancorar os significados de tornar-me professora.

A pesquisa ganha forma com a contribuição da minha itinerância profissional. A curiosidade intelectual e a afetividade sempre estiveram presentes no processo construtivo dos saberes da docência. Para Souza (2006, p. 16), “o conhecimento de si propiciado pelas narrativas inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência”. Percebo que, ao se contar para si e para o outro, apresenta-se um caminho fecundo de construção da própria existência, que vai da trajetória de vida pessoal para a profissional na qual é possível de se reconhecer e de se reinventar. Para Delory-Momberger (2008, p. 22), “a escrita biográfica não dissocia jamais a relação consigo mesmo da relação com o outro”. Ao tecer as relações, intento reconhecer a compreensão da minha narrativa pessoal e o possível eco que desabrocha a partir da narrativa do outro. Delory-Momberger (Id.) sublinha: “A narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”. Atentar para a narrativa e a escrita de mim e a escuta sensível da narrativa do outro pode caracterizar uma nova maneira de produzir conhecimento, atravessando de uma forma diferenciada os rigores engessados da escola tradicional.

⁵ Povoado onde nasci e vivi até os oito anos de idade, localizado na zona rural do município de Santa Luz, na Bahia, distante de Salvador 258 km.

Ao cruzar minha história pessoal e profissional com as de outros professores, intento descobrir o porquê do desencanto pela docência, estabelecendo a tríade das histórias de vida, o abandono da docência e o ciclo de vida profissional. Ao mesmo tempo, objetivo conhecer como estes sujeitos ingressaram e se constituíram professores, como os professores vivenciam a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade, identificando que fatores caracterizam o abandono da profissão e por que a abandonaram. A metodologia de pesquisa funde-se, no contexto das histórias de vida, com a abordagem (auto)biográfica e a técnica da entrevista narrativa aberta. Desse modo, encontro, na minha trajetória profissional, a ancoragem para continuar pelos trilhos das narrativas das histórias de vida, a começar pela minha.

1.1 DE VOLTA DA SERRA PARA SALVADOR

A docência é externada, ainda criança, quando brincava de ser professora com as lesmas e as árvores da caatinga e que foram, muitas vezes, as grandes cúmplices, ao simular aulas de leitura em que as árvores já sabiam ler e as lesmas não. Era o cenário perfeito e, a cada dia, desejava que todos os alunos tornassem-se muito inteligentes. Apesar de não saber o significado, repetia sempre essa palavra: — Vamos estudar para nos tornar inteligentes! Penso que o desejo de ser professora aparece muito cedo e a dificuldade no processo de alfabetização propicia a fuga para o universo imaginário do jogo simbólico. Intento narrar uma breve lembrança da infância: a escola também era a casa da professora e a ida para a escola era bem “legal”.

Andávamos muito e brincávamos o tempo todo pelas veredas por onde passávamos, nas quais a flora úmida pelo orvalho da noite anterior molhava nossas pernas como se fora mergulhada em água. A chegada à escola era bem complicada, pois tínhamos que “carregar” água para abastecer a casa da professora. Começava aí meu tormento. Toda vez que colocava a lata na cabeça não conseguia sustentá-la e o chão era o local certo, nem água nem lata. O castigo vinha rápido, a escola passou a ser o lugar em que eu não desejava estar. Portanto, passei a sair de casa para ir à escola e ficava escondida no mato; só voltava para casa ao ouvir as vozes

dos colegas que retornavam. Ao chegar a casa, minha avó sempre mandava fazer a lição. Como ela mesma dizia: “quem não tem leitura é fácil de ser enganado”. Era atenta para que eu aprendesse e um dia me formasse. Assim, o tempo passava e eu continuava sem ir à escola. A essa altura, todas as crianças já estavam lendo. E minha avó pensava que eu também já lia. Deixou de chamar o compadre para ler as bulas, agora sua neta podia fazer isso. Como não tinha coragem de dizer a verdade, fingia ler e repetia as mesmas orientações do “compadre” que antes era o leitor oficial de todos da circunvizinhança.

Um belo dia, ao chegar da “escola”, encontro minha avó sorridente dizendo que meu primo tinha chegado e que ela queria que eu lesse para ele. Senti o chão tremer, cheguei a ficar tonta. Sabia que meu primo era um excelente estudante, orgulho de toda família e, por ser mais velho que eu, eu lhe devia respeito. Com orgulho, minha avó me chamou e disse: “mostre para seu primo que você já sabe ler”. Pegou a bula do remédio e me entregou. Um tanto sem jeito, repeti o que sempre fazia e ela sorriu satisfeita. Logo se afastou para cuidar dos afazeres e eu fiquei com meu primo. Ele sábio não me envergonhou, mas, ao se certificar que minha avó estava ocupada, segurou na minha orelha e disse que eu não lia nada e poderia até matar minha avó. Como que, por encanto, me dei conta de que só tinha ela na vida: como viveria se ela morresse?

Não sei quanto tempo passou, mas quando meu primo regressou para Salvador, levou-me junto com minha avó. Como nunca tinha viajado, avistei o trem de longe, que parecia uma grande cobra. Quando chegou junto de nós, na estação ferroviária, senti as pernas tremerem e a cabeça fez um barulho esquisito. Meu primo, muito atencioso, explicava-me tudo sobre a viagem. Embarcamos e, a cada estação, em que o trem parava e ele explicava com detalhes tudo sobre aquela estação, até chegar ao destino em Salvador. Atenta, não esquecia nada. Passei o dia inteiro de “café com pão, bolacha não” — onomatopéia que exemplificava o barulho do trem.

Chegamos a Salvador e fiquei encantada com tantas luzes, pois era acostumada com candeeiros. Fui matriculada numa escola chamada Navarro de Britto (Queimadinho — Liberdade). O primeiro dia de aula foi cheio de vergonha. Ao chegar, fui encaminhada para uma sala, sentei no fundo. A professora corrigia o dever de casa no quadro negro e de repente perguntou: — Quantas são as

estações? Ninguém respondeu. Eu levantei com o coração disparado erguendo as mãos e disse: — Vinte! Oh! Como me senti a tal. Ignorava as risadas, pensava comigo mesma. Vou contar para todos em casa que acertei o que a professora perguntou.

O tempo passou, passei para outra turma, com uma professora diferente. Esta explicava tanto que até eu compreendia e, para minha surpresa, um belo dia ela começou a falar sobre as estações explicando sobre o movimento de rotação e translação. Falando da existência de quatro estações. O que para mim foi uma grande surpresa. Ao mesmo tempo, pensava: — A professora é muito boazinha, só que ainda não conheceu as estações que já conheço! Ficou para mim a reflexão da importância do professor na vida do educando e a transformação dele que pode fazer; ficou o respeito ao contexto e à formação que passa pelas várias camadas de tinta (comparo a tinta ao conhecimento dos vários professores) que marcaram minha vida, tanto positiva quanto negativamente.

A relação ensino-aprendizagem e, em especial, com o humano que tenho a minha frente denota que de nada valerá o conhecimento se não for para me aproximar do outro. “A vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente recorda e como recorda para contá-la” (MARQUEZ, 2004, p. 3). A 5ª série, no Colégio Celina Pinho (Curuzu — Liberdade), foi muito diferente. Conheço novos professores, colegas e agora já me sinto mais forte e, quem sabe mais feliz: sei ler, escrever e contar. As primeiras narrativas aparecem com o chamado caderno de confidências que as colegas possuem e que traz perguntas sobre nossa vida. Foi um período bem interessante, deixava de ser menina para ser adolescente cheia de planos e sonhos. A chegada à 8ª série vem com a certeza de que quero ser professora.

Cursei o magistério na década de 80, período marcado pelas mudanças no cenário político-econômico e social. Souza (2003) sinaliza que,

A demarcação da década de 80, como tempo/espço de análise, afirma-se por várias questões: [...]. Queda do Muro de Berlim, “colapso do socialismo real” e, por conseguinte, a gênese das teses da crise das classes. [...] As políticas de formação, empreendidas historicamente na sociedade brasileira, no sentido de que as mesmas reafirmam as desigualdades e contribuem para uma formação centrada na racionalidade técnica, sendo profundamente marcadas pela consolidação da crise de identidade dos profissionais

da educação e de uma respectiva descaracterização do trabalho docente (p. 432).

Em meio à turbulência de transformações, tornei-me professora primária. O encantamento pela profissão foi do tamanho do meu desejo. No pico dos conflitos e das mudanças, o primeiro emprego aconteceu. No exercício da docência, ainda no segundo ano letivo, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica da escola em que trabalhava. Entre alegria e surpresa, passei ao contexto de articuladora dos planejamentos com os docentes e fui desafiada a conquistar a confiança dos colegas professores, dos pais e dos estudantes. Penso que, nesse movimento, dei os primeiros passos em direção à escuta dos professores que, na maioria das vezes, demonstravam desânimo, revelado nas conversas cotidianas. A frase “Não me seqüestre! Sou Professor!” aparecia estampada nas camisetas dos colegas que demonstravam insatisfação pelo salário que recebiam. No Sindicato de Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA), os anos 1980 foi o momento de “organização, lutas e conquistas”!

Esta década foi marcada por muitos avanços na organização e na luta do povo brasileiro e em especial no Estado da Bahia, pelo seu Sindicato bastante fortalecido. Uma onda de greves parecia mostrar que a classe trabalhadora buscava resgatar seus direitos, golpeados duramente pela ditadura militar. No plano político nacional, realizaram-se eleições diretas para governadores e prefeitos das capitais, criando-se espaço para uma grande mobilização popular, talvez a maior na história política do país. Para os profissionais da escola que eu coordenava, as condições de salários e respeito aos direitos trabalhistas continuavam sem solução. Colegas de outras escolas organizavam movimentos e chamavam o sindicato, que passava a fazer as negociações.

Tentativas para animá-los caíam por terra. Questionava meu papel e queria fazer diferente. As narrativas dos colegas de trabalho despertavam em mim uma sensação de mal-estar. As relações de afetividade e cumplicidade amenizavam, contudo não era o bastante para tirar os professores da crise em que se encontravam — o que de certa forma revelava o desejo que expressavam em sair da profissão.

Nos doze anos de exercício da docência e da coordenação pedagógica, já na década de 1990, as mudanças dos anos 80 continuavam ditando transformações, dentre elas, a necessidade de cursar o ensino superior. Para mim, em especial, esse era o momento muito angustiante, pois as escolas começavam a selecionar a partir desse critério, sendo que, na escola em que eu trabalhava essa era uma função desempenhada por mim, apesar de que eu ainda não possuía o tão sonhado diploma do curso de Pedagogia. Em 1994, entro para faculdade e vivencio as discussões sobre a formação de professores. Passo a articular os saberes da experiência com os conhecimentos teóricos discutidos na faculdade. Entendia o estágio supervisionado como algo que não me revelaria nenhum novo saber. Enganei-me! Lá estava eu sem muito jeito para lidar com os estudantes da rede pública de ensino. Observava as professoras e, no horário do intervalo, conversava com elas. Em meio a muitos assuntos, um se destacava: a insatisfação por ser professora; aconselhavam-me a mudar de profissão enquanto era jovem. Explicitavam com negativas sobre as doenças que adquiriram e os baixos salários. Parece que o tempo não passou! Ao escrever sobre essa passagem de minha vida, pergunto-me: como nos tornamos professores? Tomo como referência Nóvoa (2000, p. 16), quando diz que “a identidade [...] é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Para Nóvoa, o processo identitário caracteriza a forma como cada um se sente e se diz professor dentro da complexidade da apropriação e do sentido da sua história pessoal e profissional. Pensar a formação — a trajetória da história de vida — foi a oportunidade ímpar ao construir o “historiar”⁶ em 1997, já na conclusão do curso de Pedagogia. Percebi o quanto foi importante para minha vida pessoal e profissional a retrospectiva, através das reflexões e análises realizadas no espaço das lembranças para a elaboração desse instrumento formativo e desafiador (meu memorial).

As lembranças transportaram-me de volta aos vagões de um trem que imaginava ter esquecido e a certeza de que somos frutos de uma história em construção contínua. Na escrita das narrativas (auto) biográficas, voltei no tempo,

⁶ Material elaborado sob a orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, em 1997, na disciplina de Supervisão Escolar, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Bahia. Tomo o termo “historiar” como referência pelas marcas positivas da construção e as reflexões sobre as narrativas de formação da qual o efeito das experiências formadoras foram contextualizadas nas escritas sobre o processo de formação e a entrada na profissão.

senti o cheiro da casa onde morava, a lembrança da primeira escola que se revelou a maior incentivadora para que me tornasse professora (desejava tornar-me professora e lecionar na zona rural onde nasci com o claro objetivo de tratar do ensino/aprendizagem diferentemente daquele a que fui submetida), as reflexões sobre as lembranças da infância, da escola, dos professores, dos colegas, familiares, amigos, a entrada no mundo das letras e a difícil alfabetização. Tratava-se do desafio de fazer a tessitura entre minha identidade pessoal e profissional, com os vestígios da história de vida revelados pelo sentimento de busca e transformações. Recorro a Delgado (2006), quando diz que,

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual história e memória, alimentam-se. [...] Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. É a humanidade em movimento. São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam (p. 44).

É nesta perspectiva que o diálogo entre minha história pessoal e profissional encontra nas narrativas um espaço importante para a compreensão dos aspectos que norteiam as trajetórias docentes, seus encantos e desencantos, sua vivacidade e sua doença; um espaço capaz de reconstruir caminhos marcados por rupturas e desejos adormecidos. Os reencontros com as histórias de vida e o conhecimento de si provocam nos docentes as marcas significativas do processo, em face do reencontro com o sentido de pertencimento a partir das próprias descobertas.

A conclusão do curso de Pedagogia carregou consigo a certeza de que queria ter uma escola. Em sociedade com uma amiga, o sonho foi realizado: a escola foi o maior laboratório de formação e aprendizagem. Paralelo aos desafios do cotidiano de uma escola fui em busca da pós-graduação. Ao término da pós, já comecei a vivenciar o exercício de consultora educacional. O trabalho de formação com professores no interior do Estado da Bahia por três anos propiciou uma retomada à uma velha discussão sobre as condições de trabalho dos professores. O cotidiano dos docentes revelava muita insatisfação e, mesmo acolhendo e concordando com o fato de que a realidade apresentada era bastante difícil, minha escuta era sempre no sentido de pedir para não desistirem.

O fato de estarmos vivendo em uma sociedade do conhecimento mostrava o contexto de que a corrida por informações era intensificada e foi nesse querer ir além que fui convidada para trabalhar no curso de Pedagogia em uma faculdade particular. A disciplina de Estágio Supervisionado e Didática oportunizava trabalhar diretamente com o cotidiano da docência no espaço escolar. Nova descoberta, um encontro com outra realidade: a de professores em formação. Souza (2006) sinaliza que,

[...] O diálogo intertextual construído através do acolhimento e da polifonia de vozes das pessoas, com quem aprendo na minha itinerância, faz-me cotidianamente apreender e potencializar sentidos autoformativos sobre a vida, a formação docente e a profissão. É com base nessas marcas que venho construindo e reconstruindo o “modo de textura” da vida e da profissão, em grande parte somando, partilhando, aprendendo, ensinando, crescendo e me transformando com as mudanças [...] (p. 15).

Com Souza depreendo o sentido de autoformação e a base de uma itinerância no percurso da formação. As queixas e dificuldades que eram trazidas pelos estudantes demonstravam insatisfação ao retornar do espaço de estágio escolar com as narrativas sobre o desencanto dos professores regentes e os aconselhamentos para investir em outra profissão. Alcei vôo também para a pós-graduação em uma universidade particular, no curso de Coordenação Pedagógica e Docência para o Ensino Superior. Esse percurso foi maravilhoso e tive a oportunidade de trabalhar com professores experientes e com aqueles que desejavam se tornar profissionais do ensino superior.

As oportunidades e experiências novas continuam acontecendo em minha vida. Nesse período de muitos acontecimentos e novos espaços de trabalho, reforça-se a necessidade de correr para o mestrado, já que a trilha profissional estava posta e, diante da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, era indispensável a continuidade dos estudos. Lá estava eu diante de um novo desafio! Candidatei-me a uma vaga em uma disciplina como aluna especial; fui aprovada e me encantei com as discussões sobre o espaço de formação do educador no ensino superior. Uma das propostas desta disciplina (Formação do Educador) era trabalhar o relato de aprendiz para registrar uma memória significativa.

Neste reencontro com as histórias, memórias e identidades, recordo da minha primeira professora, D. Angelina⁷, e da maneira como ela ensinava sem recorrer a nenhum material didático que a ajudasse na alfabetização das crianças. Ela trazia consigo a força para continuar um trabalho de forma quase intuitiva. Penso o quanto era difícil compreender os momentos em que ela me colocava de castigo, ato praticado com frequência na época. Penso que a falta de jeito da professora Angelina despertou em mim o desejo de ser professora para atuar de forma diferente. Registrei a atividade e fiz apresentação em formato de narrativa; os professores e colegas gostaram e eu fiquei com a certeza de que trabalharia com histórias de vida.

Passo, então, o dia a dia tentando articular minha atividade profissional com a pesquisa que pretendia realizar. Embarco no que Josso (2004, p. 41) chama de “as experiências formadoras como processo de conhecimento” e vou percebendo que esse momento de minha vida me oferece outra perspectiva sobre o que já conheço. Assim, Josso (2006, p. 41) sinaliza que “[...] formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação”. Na busca pela aprendizagem, vou trilhando novos caminhos e novas descobertas e, dessa forma, retomo minha trajetória de vida. Ao mesmo tempo em que envolvo meu percurso pessoal e profissional, reflito o início da viagem e inicio pelo processo de minha alfabetização e fico a imaginar que caminhos teria percorrido se não tivesse o desafio de querer ser professora. Nesta análise, retomo a pesquisadores como Tardif (2002) e Huberman (2000), que fazem incursão sobre a docência, os saberes e a história de vida. Para Tardif (2002, p. 15), é “impossível compreender a natureza do saber dos professores”, complementando que se trata de saberes profundamente sociais, ao tempo em que os professores os incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-los e para transformá-los. Para Huberman (2000), o que propicia desvelar a escolha pela profissão é o desejo de ser e contribuir para a formação de outros.

⁷ D. Angelina é hoje aposentada como merendeira. Tentou aposentar-se como professora leiga, mas isso não foi possível; como também trabalhava como merendeira, aposentou-se nesta categoria.

Vejo a docência como se estivesse entrando na docência; continuo cheia de planos, sonhos e descobertas. Durante as aulas a que assisti como aluna especial, na Disciplina Formação do Educador, foi comentado pelos professores regentes sobre o abandono da profissão pelo estresse, medo e pânico da Escola. Em uma reportagem da Folha, do dia 27 de setembro de 2005, lida em sala, dava-se ênfase na citação de um professor que dizia: “Só de ouvir eles (os alunos) me chamando de professor, já entrava em pânico”. Percebi, a partir daí, que já estava envolvida no processo e a visão dos professores assustados, desestimulados, doentes e com medo, apareciam com frequência nas narrativas dos estudantes do curso de Pedagogia, no qual eu trabalhava como professora de Estágio Supervisionado, Didática, bem como nas discussões das aulas na pós-graduação.

A narrativa dos estudantes e minha escuta como professora estimulou-me a buscar resultados diferentes dos que ouvi na época de estudante e que me silenciavam. Ao contrário, fez-me centrar no objeto de pesquisa, de forma a ir recortando meu processo de profissionalização e minhas experiências, com a certeza de que a educação passa por reformas na formação de professores. Nesse sentido, Josso (2004) afirma que,

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinada aprendizagens (p. 44).

Estabeleço, com a pesquisadora, as transformações vividas, ao mesmo tempo em que busco, nessa breve retomada de minha história de vida profissional, a singularidade das experiências no contexto, para situar-me no imbricamento com a pesquisa denominada: *Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas*. Sinto-me estimulada com a idéia e a temática da pesquisa que, após alguns meses, se confirmou, durante a palestra do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, proferida em 2005, na Fundação Visconde de Cairu⁸, na qual ele, em

⁸ Instituição centenária de 103 anos de existência e que em 2004 incluiu na sua história o Curso de Pedagogia.

alguns momentos, fez referência à questão do abandono da profissão e o estresse dos professores.

Desse modo, a temática ganha forma e a pesquisa inicia-se com o desafio de buscar o que já existe de publicações ou outras pesquisas em relação ao discutido nessa pesquisa. A busca em fontes diversas, tais como o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento dos Professores do Ensino Superior (CAPES), os Anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), os Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), os Anais do Encontro de Pesquisas Educacionais do Norte e Nordeste (EPENN), os Anais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA); no portal Google acadêmico; bem como em Universidades Federais e Estaduais, não ampliou as publicações já encontradas por Lapo (1999). Nasce o cenário da pesquisa que se desenvolverá no SINPRO-BA, sendo que, nessa trajetória em construção, busco a articulação da experiência acadêmica com a prática profissional, indicando o grau de importância da referida pesquisa para a sociedade. O desejo⁹ pessoal e profissional de transformar este cenário motiva-me a buscar profissionais que estejam abandonando a profissão. O Sindicato de Professores no Estado da Bahia é o primeiro local de pesquisa; contudo, em contato com os professores que estavam saindo da docência, fui surpreendida ao perceber que também professores da rede pública de ensino estavam abandonando a profissão tanto pelo desencanto quanto pela doença.

Destarte, a pesquisa não vai caminhar só pelo desencanto dos docentes das escolas particulares, já que, ao identificar esse desencanto também nos da rede pública de ensino, estes passaram a fazer parte da pesquisa. Portanto, professores de escolas particulares e escolas públicas constituíram e contribuíram de forma bastante significativa para o desenvolvimento deste trabalho, tendo sido, inclusive, recomendado pelos professores avaliadores da Qualificação, ocorrida no dia 30/10/2008, a entrada desses profissionais, já que, mesmo ambos trabalharem em

⁹ Esse termo pode ter dois significados: o primeiro como apetite, de princípio que impede um ser vivo à ação; um outro conceito mais restrito, de apetite sensível, pelo qual corresponde ao latim *cupiditas*. Nesse sentido, para Aristóteles, o desejo é “o apetite do que é agradável” (DICIONÁRIO de filosofia, p. 282). Tomo como referência o conceito de Aristóteles por se tratar de uma temática que instiga a busca de maneira bastante agradável.

situações e realidades diferentes, enfrentam quase que o mesmo perfil de estudantes, como afirma uma professora que não quis identificar-se, mas que estava no SINPRO no período da pesquisa: “Na escola particular o aluno é cliente, já na escola pública ele tem que passar de qualquer jeito, pois também é cliente; portanto pública ou particular, não existe solução”. A professora refere-se ao lado empresarial das instituições, visto que, na pública, se ganha “por cabeça” e, na particular, desagradar ao estudante e a seus pais, significam perdê-los.

Deixo, então, as primeiras provocações para uma reflexão mais ampla: como ficam os profissionais quando são obrigados a fazer algo em que não acreditam? Qual é o sentido de trabalho¹⁰ para esses professores? Qual é o grau de satisfação para a realização do professor?

Descortinam-se assim algumas inquietações que me fizeram trilhar os caminhos desta pesquisa. Na tentativa de apresentar os passos desta caminhada, apresento o percurso feito durante a investigação e as opções escolhidas para estudar as narrativas e suas implicações.

¹⁰ Do latim, *labor* — atividade destinada a utilizar as coisas naturais ou a modificar o ambiente para satisfação das necessidades humanas. *Dependência* do homem, no que diz respeito à sua vida e aos seus interesses. Portanto, caminharei no sentido de trabalho como satisfação para as necessidades.

CAPÍTULO 2

O OLHAR ATENTO, CORAÇÃO A DISPARAR...

O apito indica a partida

Estou a tentar explicar em que consiste escrever, ter um determinado estilo. É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhes apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com eles, ou seja, servir-nos deles não para nos apropriarmos, mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é assim como um analista, a quem o todo é destinado (SARTRE, 1970, p. 89).

2.1 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Vou trilhando o caminho da pesquisa na expectativa das descobertas. “Estou a tentar explicar em que consiste escrever [...] os sentidos ocultos que nos chegam através da nossa história [...]” (SARTRE, 1970, p. 89). Nesse sentido, a formação docente e profissional é atravessada pelas histórias de vida de cada um. Histórias que se entrelaçam na dimensão e nas fronteiras sutis entre elas. Situar o percurso da docência com o que foi mais formador é fundamental para o balanço do que a vida deu, ensinou e permitiu. Nesta pesquisa, pensar a docência é pensar numa viagem pelo percurso das histórias de vida nos caminhos trilhados por um trem que parte de uma estação com destino a ser escrito entre passageiros e os caminhos das subjetividades de cada um.

A idéia de investigar as histórias de vida de professores nasce da constatação de desencanto¹¹ expresso num discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes. Para Tardif (2005), o trabalho docente,

[...] não acontece senão através dos quadros organizacionais e dos processos temporais dos quais não é mais que o produto ou o resultado objetivo; ele possui também sua própria dinâmica interna, que provém principalmente do fato de ser uma atividade com finalidades e orientada por objetivos (p. 13).

O autor discute os saberes da docência no âmbito epistemológico da prática profissional e aborda a origem dos saberes e as fontes sociais a que são integrados. Daí a importância dos quadros organizacionais e dos processos temporais nos quais o trabalho docente apresenta-se de forma a atingir os objetivos propostos, numa visão mais integradora, de maneira a conhecer as próprias limitações. Pesquisas realizadas anteriormente às de Lapo (1999) referem-se a estudos realizados no Brasil sobre ex-professores, intituladas de: *O professor primário da Guanabara:*

¹¹ No *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, **desencanto**, 1ª. pessoa do singular indicativo do verbo **desencantar**, diz respeito ao desencantamento, a quebra do encanto, é o descobrir, encontrar, achar (algo muito escondido ou abandonado), diz ainda respeito a tirar a ilusão de algo que foi perdido. Ou ainda, como diz no *Dicionário de Português*, Desencanto diz respeito ao “Ato ou efeito de desencantar; desencantamento. / Decepção, desilusão”. Explicam que a palavra “Desencanto” significa “cada um no seu canto, cada um no seu lugar — o Mundo Racional”.

evasão e permanência, de autoria de Hedy S. R. de Vasconcelos (1972) e *O ex-professor e o trabalho docente*, de Sandino Hoff (1980). Em ambos a questão salarial aparece como destaque para a fonte de insatisfação com o trabalho docente e um dos principais fatores que por vezes culmina no abandono da profissão¹².

Para Esteve (1992, p. 41), os fatores mais significativos como fonte de estresse dos professores são: o salário, a falta de coerência nas relações com os alunos e a sobrecarga no trabalho. A pesquisa de Lapo¹³ (1999) mostra a preocupação com o abandono da profissão. O cenário desenhado, na cidade de São Paulo, pela pesquisadora também me instiga a fazer um percurso sobre o abandono da profissão na cidade do Salvador. Contudo, o caminho difere, pois estarei acompanhando esse “abandono” por meio do Sindicato dos Professores do Estado da Bahia – SINPRO-BA, que nos possibilitou acompanhar e aplicar questionários com professores em situação de saída de escolas particulares e públicas da cidade do Salvador. Refiro-me a professores da Educação Básica ao Ensino Superior, contudo, meu interesse de estudo são os professores da Educação Básica que deixaram a docência da rede pública/particular e que fizeram as homologações trabalhistas neste sindicato — os docentes trabalham nos dois segmentos educacionais. A cartografia dos docentes é a de que estão em crise e desencanto

¹² O levantamento de referenciais sobre a temática, realizado para contextualizar a pesquisa sobre o *Abandono da docência e a história de vida*, propiciou encontrar as pesquisas referentes à temática em questão. Como já foi sinalizado, apenas dois estudos foram encontrados no período de 1972 e 1980: *Ser professor primário da Guanabara: evasão e permanência*, de Hedy S. R. de Vasconcelos, e *O ex-professor e o trabalho docente*, de Sandino Hoff. Na pesquisa de Vasconcelos (1972), realizada em 1970 no Estado da Guanabara, a autora chama de “evadido” o docente que abandonou a profissão, o magistério primário sem abandonar o funcionalismo público e de “permanecente” aquele que continua na sala de aula. Segundo a autora, a quantidade de evadidos, definitiva e temporariamente, excede o número de exonerações (1972, p. 10). Objetiva com a pesquisa caracterizar o perfil etnográfico dos docentes que permaneceram e os que evadiram e buscar a origem da evasão. A pesquisa de Hoff (1980) acontece no final da década de setenta, na Região Norte do Paraná (Maringá) sobre a “representação que esse profissional faz do campo pedagógico, a partir de sua prática pensada à distância” (1980, p.13). O abandono está presente em todo texto, contudo o foco de análise se volta para o “sistema capitalista como quadro de formação, atuação e possível reflexão do professor como profissional e do seu *modus vivendi*, como pessoa; o sistema educacional capitalista, em seu aspecto administrativo vigente no Paraná” (HOFF, 1980, p. 14).

¹³ A pesquisa de Lapo (1999) revelou o abandono de professores da rede estadual de ensino e teve como objetivo “Compreender o abandono da rede estadual de ensino por parte dos professores implica uma análise que contemple diferentes perspectivas, já que se apresentam como um jogo de forças internas e externas, onde o embate entre os limites e as possibilidades do professor (pessoal e profissional) e da educação (instituição social e local de trabalho) resultará, ou não no abandono” (1999, p. 3). Segundo a autora, a pesquisa foi iniciada com um levantamento estatístico realizado junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que apresentou na íntegra o panorama da Evasão docente do Magistério Público do Estado de São Paulo (1990-1995) (LAPO, 1999, p. 4).

pela profissão. Os dilemas vividos pelos professores, as cobranças e os desrespeitos parecem que culminam com o estresse e o abandono¹⁴.

Na partida para uma nova estação, emerge a necessidade de descobrir o que se tem por trás das cortinas do abandono e, para chegar a um diagnóstico, foi necessário um período para observação e familiarização com o ambiente da pesquisa. De novembro de 2007 a março de 2008, vivi intensamente o espaço do SINPRO-BA com visitas de oito horas diárias de observação, nas quais oportunamente apliquei os 500 (quinhentos) questionários e obtive o retorno de 260 (duzentos e sessenta) questionários (apesar de eu estar no local, alguns professores não devolveram o material). Com eles, conheci o perfil etnográfico dos professores: nome, idade, formação e tempo de formação, rede de ensino – particular ou pública, tempo de profissão, como se deu a escolha pela profissão e finalmente se poderia conceder-me uma entrevista. Dentre os professores que responderam ao questionário, 29 (vinte e nove) estavam em situação de abandono; 17 (dezessete) por questões de saúde e 12 (doze) por desencanto com a profissão. Os que estavam com problemas de saúde alegavam ter ficado doentes no exercício da docência, contudo não comentaram sobre desencanto. Diferentemente dos 12 (doze) que expressavam muita tristeza com a docência e diziam não querer nem ouvir falar que um dia passaram por todos “aqueles absurdos”. Para a temática em discussão, estes últimos seriam os colaboradores da pesquisa. Contudo, apenas 8 concederam entrevista. Durante 9 (nove) meses peregrinei para realização das entrevistas com os professores e apenas 6 (seis) acolheram-me para contribuir com seus relatos. Ainda no SINPRO-BA, observei que alguns profissionais respondiam às perguntas sem nenhuma expressão, o sentimento de desencanto foi observado em quase todos os professores que respondiam ao questionário. Uma professora, que não quis se identificar devolveu-me o questionário, dizendo: “Você é corajosa! Está pronta para ouvir? Fazer uma pesquisa assim é o mesmo que levantar a tampa do formigueiro e o pior é que não existe saída”.

¹⁴ “Ato ou efeito de abandonar(-se), ato ou efeito de deixar, de largar, de sair sem a intenção de voltar; partida, afastamento. Abandono, do latim *Derelictio*, (s. m.) 1ª pess. sing. pres. ind. de abandonar, que quer dizer Acto ou efeito de abandonar; Desprezo em que jazem as pessoas ou as coisas; Renúncia, cessão, desistência; Negligência agradável no discurso, no estilo, nas maneiras, no trajar, etc. ou ainda (v. tr.) deixar ao desamparo; deixar só; Não fazer caso de, Renunciar a, Fugir de, retirar-se de, Deixar o lugar em que o dever obriga a estar, Soltar, largar; e, (v. pron.) Dar-se, entregar-se, Desleixar-se, não cuidar de si” (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*).

Fiquei mais desafiada a encontrar os fatores que causaram o desencanto pela profissão docente. Para a realização desta pesquisa, foram necessárias diversas visitas ao SINPRO–BA. A começar em 07/04/2006, quando fiz os primeiros contatos e conheci o Sindicato mais de perto. Fui bem recebida e adquiri muito material para leitura. Dentre muitos, um se destacou, por se tratar da publicação *Condições de Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino*, dos professores em Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista – BA, que tem como foco a saúde dos docentes e contou com uma equipe multidisciplinar com profissionais das áreas de saúde e educação.

O contato com os pesquisadores aconteceu via telefone, correio eletrônico e encontros presenciais como forma de fortalecer a escrita. Os dados são usados como ponto de partida da primeira estação que define um percurso com classes de passageiros, cargas e vagões em trilhos desconhecidos. Para conhecer os passageiros — que serão os colaboradores e companheiros nessa encantadora viagem —, busco situar-me no local onde a pesquisa será desenvolvida, e ganho velocidade em trilhos já definidos pelos caminhos das histórias de vida. Já que acredito que essa abordagem não é uma simples trajetória, mas uma complexa construção de experiências recorro a Josso (2004) quando ela afirma que “as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber se situar”. Desse modo, a vida dos professores é marcada pelo conjunto de experiências, tensões e saberes. A autora trata da abordagem biográfica numa perspectiva do caminhar para si e a busca através da investigação-formação. Souza (2006, p. 93) ratifica que “o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana”. Igualmente, essa experiência passa a ganhar espaço na constituição das identidades dos passageiros, com suas experiências e saberes diferenciados pelos desconhecidos trilhos do desencanto pela profissão docente.

Foi pensando nessas experiências formadoras que busquei aprofundar, nessa viagem, o caminho da confirmação ou negação do abandono da profissão e, através das histórias de vida, trilhei pela escuta sensível das narrativas dos passageiros sobre questões relevantes a sua vida pessoal e profissional. Por meus limites, sei que não esgotarei a temática em questão. O percurso começa a ser mapeado, os

passageiros definidos e o trem parte da primeira estação e começa a se aproximar da pesquisa sobre as *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino* e se arrisca pela descoberta de novas e o reconhecimento das velhas e conhecidas estações das histórias de vida.

O caminho das entrevistas parecia não ter fim. O marca e desmarca de horários e dias davam-me certa insegurança, que cheguei a pensar que jamais conseguiria terminar esse procedimento. Fui a locais de todas as formas, desde aconchegantes aos imprevisíveis, como a uma delegacia de polícia, a uma loja, a um escritório, a casa de pessoas amigas e a própria residência dos colaboradores. Peregrinei com alguns que diziam conceder a entrevista e, com marcações e horário exatos, eu chegava, e diversas desculpas aconteciam. Por fim, resolvi encarar o desafio de buscar outros colaboradores e, assim, consegui terminar a tão temida tarefa das entrevistas. Os dados para análise são outra história que será tratada adiante, nos próximos capítulos.

2.2 LIVRO DE BORDO: PERSPECTIVA DE ANÁLISE

A questão do abandono da profissão docente indicou, desde o início da pesquisa, que o estudo das narrativas das histórias de vida procurava descobrir em que ciclo de vida profissional é mais forte o sentimento e o desejo de abandonar a profissão. Cada história apresentava-se por uma trajetória de vida profissional refletida na vida pessoal, sendo que os sentimentos em relação às lembranças das vivências educacionais misturavam-se nos momentos das narrativas. No intento de reconstituir as memórias em suas singularidades das histórias de vida de cada docente, ancorei, por meio das experiências desses passageiros, nas narrativas que expressam sentimentos e dores pela profissão. Delgado (2006, p. 9) escreve que “a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”. Nas recordações e memórias, os docentes entrelaçam a vida pessoal e profissional nos valores, na família, nos interesses pessoais, nas opiniões, amizades; enfim, em tudo que, de certa forma, contribui para o seu modo de ser, agir e pensar.

Busco, nas narrativas, conhecer os diferentes percursos e os desencantos que sofreram os passageiros. Penso que, para mostrar os diferentes percursos profissionais e o desencanto pela profissão docente, é importante compreender o sentido de cada narrativa e a intensidade com que essas lembranças foram vividas. Sobre isso, Souza (2006, p. 57) esclarece: “A perspectiva de compreensão do universal singular que habita em cada um de nós me fez ampliar a visão sobre as histórias tecidas e construídas através das narrativas [...]”. Tal concepção sobre as narrativas denota o conhecimento de si e o caminhar para si no conhecimento das histórias de vida. Pesquisadores como Souza, Josso, Catani, Pineau, Passeggi, dentre outros, fazem uso da metodologia das histórias de vida e, dentre os citados, podemos acrescentar Nóvoa, que é destacado por experiências pioneiras no seu país. Nessa viagem pelas histórias de vida, penso que Moita (2000) expressa bem esse momento, quando afirma que “[...] só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos”. Ainda em sintonia com a pesquisadora, acredito que, a partir da história de vida, pode ser identificada a continuidade e a ruptura, das coincidências no tempo e no

espaço, as transformações, preocupações e os interesses, bem como os quadros referenciais presentes nos vários espaços do cotidiano, ao serem identificados para fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode apresentar nas relações entre as várias dimensões de sua vida (MOITA, 2000, p. 116-117).

As histórias de vida põem em evidência quem somos como pessoas e profissionais e, ainda, nossas ações pedagógicas que se mostram diante da itinerância do percurso pessoal e profissional. Nóvoa (2000) enfatiza que:

[...] apesar de todas as fragilidades e ambigüidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes [...]. O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores (p. 19).

O movimento biográfico no Brasil é visualizado na pesquisa realizada pelas professoras Belmira Oliveira Bueno, Helena Coharik Chamlian, Cyntia Pereira de Sousa e Denice Barbara Catani. Apresenta-se como campo fecundo de escrita e pesquisa realizadas, ao mesmo tempo em que mostra o crescimento do movimento autobiográfico no Brasil, suas contribuições e publicações. Na cartografia da temática, há a pesquisa, de autoria das professoras referidas: “Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)” (BUENO, CHAMLIAN, SOUZA e CATANI, 2006).

[...] trabalhos da área de Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. Dois recortes foram efetuados, um temporal e outro temático, para focalizar o período compreendido entre 1985 e 2003 e privilegiar dois temas: formação de professores e profissão docente. O objetivo principal foi o de mapear a produção nacional, buscando identificar as temáticas que emergiram com maior força, apontando aspectos lacunares e indicando direções para futuros estudos na área. As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas.

Ressalto que as autoras optaram por uma exposição que se orienta pela cronologia de aparecimento dos trabalhos, em cuja seqüência buscaram identificar e destacar as tendências e temáticas que mais se caracterizaram em cada década/período. Oportunamente, enfatizaram não esgotar as muitas análises que esse conjunto de trabalhos comporta; ao contrário, a perspectiva foi a de oferecer um primeiro mapeamento, na tentativa de dar uma primeira ordenação a essa produção com vistas a suscitar novos exames. As narrativas das histórias de vida favorecem o transparecer das emoções, dos fatos e das experiências que são singulares e plurais nas vivências e decisões de cada professor. Para Araújo (2004),

[...] a pesquisa sobre a subjetividade tem a intenção de nos situar perante as histórias de vida no campo educativo. Com a sua construção/reconstrução, trata-se de ouvir as vozes das pessoas com vidas comuns, na tentativa de descobrir os percursos e subjetividades individualizadas, focar as vidas daqueles ou daquelas que foram marginalizados pelas estruturas de poder. Esta é uma procura que lhes dá expressão e encontra os seus sentidos, sem que isto signifique procurar glorificá-los (p. 315).

Depreendo que os modos de subjetivação estão, intrinsecamente, relacionados com relações de saber, fazer e poder nas narrativas de professores. Para me concentrar nas histórias de vida, tomo como desafio o processo da trajetória profissional imbricada no pessoal. Além disso, mediante a forma como a pesquisa procura desvendar os fatores de desencanto e abandono da profissão, inter cruzar as histórias de vida e o ciclo de vida profissional. Busco respostas para as inquietações que aparecem nesta estação, ao trilhar por caminhos que, na interface da tríade das histórias de vida, abandono da profissão e o ciclo de vida profissional, ancoram na abordagem das histórias de vida e das narrativas (auto) biográficas, como referência epistemológica e metodológica, para investigar a complexidade da subjetividade dos passageiros que comigo fazem esta viagem. Para Delgado (2006),

[...] o passado espelhado no presente reproduz, através de narrativas, a dinâmica da vida pessoal em conexão com processos coletivos. A reconstituição dessa dinâmica, pelo processo de recordação, que inclui ênfases, lapsos, esquecimentos, omissões, contribui para a reconstituição do que passou segundo o olhar de cada depoente (p. 16).

Nos relatos dos professores, por meio de narrativas (auto) biográficas das histórias de vida justifica-se um tempo e ampliam-se as possibilidades deles se reconhecerem no processo, tendo em vista as experiências vividas e as narrativas construtivas de formação da identidade pessoal e profissional, nas quais se reconhecem, já que,

[...] tempo e memória são processos interligados. Todavia, o tempo da memória ultrapassa o tempo da vida individual e encontra-se com o tempo da história, visto que se nutre de lembranças de família, de músicas e filmes do passado, de tradições, de histórias escutadas e registradas (Id. p. 17).

Dessa forma, é preciso ponderar que a abordagem das histórias de vida, mesmo com coerência ao objeto de estudo, possui alguns limites e dificuldades no que se refere à subjetividade de cada professor que ora se apresenta nas entrelinhas das entrevistas narrativas. As narrativas de vida são bem utilizadas hoje no universo científico, mas precisamos ficar atentos para os possíveis descuidos. Nesse sentido Bourdieu (2000, p. 183) chama atenção para o fato de que “a ilusão biográfica traz tomar por vida o que ela representa na linguagem cotidiana: um caminho ou uma ‘caminhada’”. Acrescenta, ainda, que pode se tornar uma “ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixa de reforçar” (Id. p. 185).

É necessária uma atenção especial do pesquisador às histórias de vida dos passageiros colaboradores, que devem compreender o momento de sensibilidade ao narrarem sobre sua vida. O pesquisador deve atentar para os instrumentos usados para a coleta das informações, de forma a possibilitar uma escuta sensível, se escrita ou oral. Delgado (2006), ao tratar desse tema, afirma que,

[...] é um procedimento metodológico que busca pela construção de fontes e documentos, registros através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas e consensuais (p.15).

Para a autora, os procedimentos metodológicos na construção dos questionários passam, também, pelas dimensões de tempo e espaço, dentre outros, de maneira que, nos diversos tipos de entrevista existentes, optei pela entrevista narrativa por se tratar de uma técnica específica de coleta de dados (BAUER, 2002, p. 90), com narrativas mais aprofundadas e abertas, que visam a reconstituir o percurso de vida pessoal e profissional, com caracterização do perfil e da gênese, das lembranças da infância, do processo de escolarização e da formação pessoal e profissional, da entrada na profissão até os dias atuais com o desencanto e abandono.

Delgado (2006, p. 21-23) identifica as histórias de vida como sendo de três tipos: “depoimento bibliográfico único, pesquisa bibliográfica multiplicada e pesquisa bibliográfica complementar”. Na pesquisa bibliográfica múltipla, trata-se de um conjunto de depoimentos de história de vida, de pessoas anônimas que atuaram em um mesmo movimento social. Para Alberti (2005), “o entrevistador deve manter-se neutro, cultivar a flexibilidade e manter-se livre para rever roteiros”.

Compreendo que a entrevista narrativa seja a escolha mais apropriada para o objeto de pesquisa em questão por se tratar da tríade: histórias de vida, abandono da profissão e ciclo de vida profissional. Assim, recorro a Josso (2004), quando afirma que,

[...] as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar dos acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (p. 44).

Na concepção da autora, o ciclo de vida é marcado por transformações, rupturas, enfrentamentos e aprendizagens. Estes registros transparecem nos relatos e são fontes de conhecimentos. Na pesquisa, a opção é feita pelas histórias de vida e deu-se pelo desejo de se aprofundar mais o conhecimento de si através das entrevistas narrativas. Segundo Bauer e Gaskell (2002),

[...] As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de

vida humana uma necessidade de contar, contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (p. 91).

Nos estudos de Bauer e Gaskell (2002, p. 95), encontro referência ao uso da entrevista narrativa como método de pesquisa qualitativa, “[...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas [...]”. Shutzen (1977, apud BAUER; GASKELL, 2002, p. 94) descreve o contar histórias como “exigências inerentes à narração” nos escritos sobre a técnica para, a partir dela, sistematizar algumas orientações e características da entrevista narrativa.

A técnica apresenta-se como uma fecunda metodologia para coleta de dados (tomo a liberdade de substituir o informante por narrador e entrevistador por pesquisador-ouvinte), uma vez que tem como objetivo provocar e fazer emergir no narrador os sentimentos mais profundos em relação a sua história de vida. O narrador conta a história de um acontecimento do qual participou sem nenhuma interferência do ouvinte, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria, pois

[...] comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. [...] Contar histórias implica estados intencionais que aliviam acontecimentos, [...] é uma habilidade relativamente independente da [...] competência lingüística (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Assim, o narrador pode tomar as decisões no campo das dimensões simultâneas e diacrônicas da história, na qual se apresenta como autor e ator do enredo da narrativa e que se permite que seja visto. Ainda de acordo com os autores,

[...] é através do enredo que as unidades individuais [...] adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas a listagem de

acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo quanto no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de sentido do enredo (BAUER; GASKELL, 2002, p. 92).

O pesquisador-ouvinte não dirige a entrevista com uma lista de perguntas, definindo tópicos, temas e seqüências das falas, tampouco traz para a entrevista termos e linguagens diferentes daqueles usados pelo narrador (procedimentos usualmente realizados pelos pesquisadores quando utilizam a entrevista como técnica de geração de dados da pesquisa). A entrevista narrativa distingue-se das demais ao assumir como compromisso ouvir a voz do narrador com o mínimo de interferência do ouvinte. Explicito, a seguir, as etapas da entrevista narrativa segundo o modelo de Bauer e Gaskell (2002, p. 97).

Quadro 1 — Fases e procedimentos para entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Elaboração do campo
1. Iniciação	Formulação de questões exmanentes ¹⁵ Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar pelos sinais de finalização
3. Fase da pergunta	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por que” Ir de perguntas exmanentes para imanentes ¹⁶
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por que” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: BAUER; GASKELL, 2002, p. 97.

O pesquisador-ouvinte assume, na primeira fase, a função da escuta com atenção para depois convidar o narrador a contar uma história vinculada aos

¹⁵ Refletem o interesse do pesquisador-ouvinte.

¹⁶ Organização das informações trazidas pelo narrador.

interesses da pesquisa e a encorajá-lo a construir um enredo com introdução, desenvolvimento e conclusão. Os gestos e pequenas falas devem confirmar a atenção do pesquisador-ouvinte pelo que está sendo narrado. Dessa forma, demonstram interesse e escuta. O papel do narrador é o de contar uma história e explicitar os sentidos possíveis para ele. Após encerrar a narrativa, o pesquisador-ouvinte inicia a fase seguinte da entrevista com perguntas chamadas exmanentes, que têm a intencionalidade de direcionar para o foco da pesquisa. O que aconteceu antes e depois deve contribuir com as questões que servem à essa fase de explicitação de novos dados para a pesquisa. Nessa fase, o pesquisador-ouvinte deve ser capaz de transformar as questões da pesquisa presentes no desenho para a entrevista com questões elaboradas a partir da linguagem usada pelo narrador. O vocabulário utilizado deve contemplar a forma de dizer do narrador, embora haja uma relação das questões exmanentes com as imanentes, estas podem sobrepor-se ou não.

Diante da fecundidade da entrevista narrativa para a explicitação dos posicionamentos do narrador, encontro desafios concernentes à competência do pesquisador-ouvinte que precisa de tempo para organizar-se na escuta do narrador e tomar decisões sobre as questões que devem ser feitas na segunda fase da pesquisa, diante do relato. Na fase de conclusão, já com a câmera filmadora desligada, faz-se uma etapa mais informal da entrevista, na qual se sugere o uso de perguntas do tipo “por quê?”; e, finalmente, recomenda-se o registro imediato por parte do pesquisador-ouvinte em um caderno de anotações das memórias, o que deverá ajudar a qualificar a transcrição das gravações e análise de dados posteriores.

Não se pensa em um pedaço das histórias de vida, mas das memórias a partir de lembranças ativadas por meio das entrevistas narrativas. Assim, enfatizo a referência explicitada por Bauer e Gaskell (2002), quando afirmam que,

[...] a entrevista narrativa está relacionada com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha [...] as narrativas se tornaram um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais. A discussão sobre narrativas vai, contudo muito além do seu emprego como método de investigação. A narrativa como forma discursiva, narrativa como história, e narrativa como história de vida (Id. p. 90).

Nesse sentido, é relevante ressaltar que, nas narrativas dos professores com situações referentes ao contexto do cotidiano, no trabalho docente, aparecem e são envolvidas questões caracterizadas por interações entre seres humanos, uma vez que elas estão no próprio centro do trabalho docente. Os professores utilizam, no dia-a-dia de suas atividades, conhecimentos práticos tirados das suas vivências, saberes do senso comum, competências (TARDIF, 2002). Ou seja, suas técnicas não se fundamentam absolutamente nas ciências, mas sim nos saberes cotidianos, na linguagem natural. Percebe-se, portanto, a necessidade do pesquisador de se fazer presente para que a relação de confiança e escuta aconteça, lançando mão da sensibilidade, no sentido de perceber as emoções nas expressões e gesticulações.

Pensar sobre a narrativa das histórias de vida é viver a própria história sob o olhar de uma nova perspectiva, com a inclusão de emoções ou dores da trajetória, a exemplo da alegria ou da tristeza de algumas passagens, de encanto ou desencanto. Tenho a certeza do quanto são emocionantes as idas e vindas das narrativas das histórias de vida. Os professores passageiros desta viagem já foram apresentados na aplicação do questionário e demonstraram o desejo de conceder a entrevista em local, dia e hora, marcadas de acordo com sua disponibilidade, em casa, no trabalho e em locais de estudo (faculdade e biblioteca).

A escolha pela metodologia das histórias de vida é a mais apropriada, por se tratar de uma metodologia qualitativa e que contribui para relacionar os conceitos das experiências humanas. Para Poirier, Valladon e Raybaut (1999),

[...] As histórias de vida querem fazer falar os “povos do silêncio” através dos seus representantes mais humildes [...], se inscreve na linha de uma dinâmica dos processos de criatividade literários e científicos: a preocupação de se aproximar mais do real concreto (p. 12).

Compreendo a construção contínua do processo identitário como uma busca individual de cada um. E, na busca de deixar falar os “povos do silêncio”, nesse recontar-se, se escreve uma nova história. Para Catani (2003), esse acentuar-se no próprio reconhecimento implica que,

[...] Parte do reconhecimento de que a escrita das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação, uma vez que tais produções, diferentemente de outros documentos, aportam uma dimensão diversa de significações, [...]. Trata-se dos sentidos atribuídos pelo sujeito que experimenta a vida escolar e/ou reconstrói suas trajetórias de formação. [...] As relações entre memória ou história ou, entre escrita de si e reinterpretação de si [...] e escrita autobiográfica (p. 32).

Vejo que, ao acentuar o reconhecimento das narrativas autobiográficas como sendo uma via de possibilidades para o conhecimento de si e o ato de reconhecer as dimensões de significados e sentidos atribuídos à escola, inauguram-se olhares e elementos que, certamente, permitem atentar sobre a pluralidade de experiências significativas e para a formação e o reconhecimento do espaço escolar. Sobre isso, Ferreira (1994) escreve:

[...] A história busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica através de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente (p. 8).

Atento para essas questões referentes à história e à memória — visto que me ancoro nas histórias de vida para que os passageiros dessa viagem possam contar-se para si os sentidos da própria construção pessoal e profissional no itinerário do processo de formação e profissionalização —, Souza (2006) chama a atenção para o seguinte:

[...] a perspectiva de compreensão do universal singular que habita em cada um de nós me faz ampliar a visão sobre as histórias tecidas e construídas através das narrativas [...], de forma mais próxima e direta, as mediações entre estruturas e ações, [...] e entre a história individual (p. 57).

Tomo como base essas afirmativas para voltar às lembranças de um tempo, não muito distante, sobre as histórias de vida e as experiências formadoras, de quando escrevi meu *Historiar* e que, por meio desta escrita, reelaborei muitos conceitos e refleti os momentos de inquietações vividos na condição de docente,

chegando a pensar que existia o divisor de vida pessoal e profissional. E, a partir desse registro fidedigno da minha autobiografia, pude trilhar por caminhos que considero de aprendizagens significativas sem dissociações do pessoal e do profissional. Moita (2000) explicita:

[...] Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (p. 115).

Evidencio, nessa afirmativa, a paixão pelas histórias de vida e a alegria de vivenciar essa viagem através das entrevistas narrativas que vão além das histórias de vida simplesmente e atingem a completude de envolver as emoções que diferem em cada um de nós pela sua itinerância. Na escolha das entrevistas narrativas e do uso das histórias de vida, intento conhecer os fatores e os motivos que levam ao abandono da profissão e identificar esses fatores a partir da trajetória de vida dos professores de acordo com o testemunho dado nas entrevistas narrativas de vida pessoal e profissional, aspectos que serão desvelados na estação da parada seguinte.

2.2.1 Análise de Narrativas das Histórias de Vida

No intento de escutar as vozes dos “povos do silêncio” (cf. POIRIER, VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 12) das histórias de vida, tomo como âncora para o tratamento dos conteúdos das narrativas dos professores colaboradores as indicações de análises de um *corpus* que trata de um conjunto de fatos sem reduzir a riqueza das significações. (Id, p. 107). Para os autores, a análise é aberta por se tratar de um quadro que não está fixado previamente, sendo o objetivo pôr em evidência as singularidades das histórias de vida que constituem a essência das respostas dos envolvidos. Na prática de análise proposta pelos autores (Id, p. 108),

eles esclarecem como sendo um trabalho minucioso e uma passagem delicada para a síntese. Entende-se a análise de conteúdo como tributária do *corpus*¹⁷. Nesse sentido, o quadro abaixo é apresentado em uma série de operações práticas que passam pela construção de grelhas, permitindo a observação e a apresentação resumida e significativa dos conteúdos.

A seguir, caracterizo, detidamente, as fases de tratamento das entrevistas narrativas, segundo a análise dos conteúdos descritos e trabalhados por Poirier, Valladon e Raybaut (1999).

2.2.2 Fases para Tratamento das Entrevistas Narrativas

Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 107-129) identificam 6 (seis) fases para o tratamento adequado das entrevistas narrativas, correspondendo, a cada uma delas, um conjunto de conceitos e classificações, conforme segue:

1) *pré-análise: primeira fase do trabalho*: nesta fase ocorre, primeiro, a *classificação dos documentos*, que é um trabalho de ordenamento material — a cada documento deve ser dado um número de ordem, acompanhado da ficha sinalética do narrador e da entrevista. Em segundo lugar, há a necessidade da *transcrição* — da forma de registro depende a flexibilidade da utilização; as gravações exigem incessantes paragens; o texto oral deve ser transcrito tal qual, não se devendo, em caso algum, modificá-lo, nem alterar o estilo, mas simplesmente decifrá-lo. É necessário, por parte do pesquisador, *a escuta atenta e a leitura repetida* — os problemas da análise de conteúdo das histórias de vida são tanto mais difíceis de resolver quanto o método utilizado; a transcrição deve ser digitada e paginada; aqui se pode escolher entre duas técnicas: a que consiste em deixar grandes margens no texto, para que haja espaço para as notas que vão surgindo a cada leitura. Essas notas podem ser de duas ordens: as que esclarecem

¹⁷ Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 108) explicam o conceito de *corpus*, como sendo: “entendido como material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido”.

o sentido da narrativa atual e as que a situam no conjunto do *corpus*; a preparação do texto é, pois, uma leitura atenta em busca das significações;

2) *classificação do corpus: segunda fase do trabalho*: primeiramente é dada atenção à *história autobiográfica*, que é um conjunto de indicações sobre os eventos e as reflexões subjetivas — cada história de vida constitui um caso particular, emergindo elementos característicos que permitem esquematizá-la sem que haja traição do dito/informado/narrado; na seqüência, trata-se da *elaboração dos perfis biográficos*, nos quais o perfil pessoal é constituído pelo desenho da história de vida. As *fichas individuais* são categorias descritivas que permitem a localização dos temas e a evidência da saturação da informação. As datas devem ser, minuciosamente, reveladas, caso se queira sobrepor os perfis biográficos. Nesse sentido, cada rubrica tem a sua tonalidade própria, denotando o objetivo da mera informação. A rubrica pessoal, por sua vez, terá uma dimensão mais subjetiva. O procedimento que consiste em estabelecer perfis pessoais pode aparecer como redutor e é o em certos aspectos, mas só ele permite que cada investigador tenha um conhecimento global do conjunto das histórias de vida e da totalidade de cada uma delas. Apesar disso, o perfil pessoal constituído pelo investigador afasta-se, com certeza, da autenticidade do testemunho oral, de forma que, talvez, seja necessário parar a análise neste ponto, apresentando uma coleção de personagens.

3) *compreensão do corpus: terceira fase do trabalho*: trata-se, aqui, do levantamento da terminologia própria da população, isto é, do universo particular do discurso. Dessa forma, surge o *thesauros*, que é um inventário lexical organizado, que recenseia, reagrupando os termos em torno de uma palavra-base temática. É a primeira etapa da *análise categorial*, de onde se dão os descodificadores-chave, que são o fundamento epistemológico do inquérito por histórias de vida. A tarefa é passar da linguagem falada para o texto escrito, de um *corpus* volumoso, desorganizado e multiforme, para uma apresentação reduzida e ordenada. Além disso, trata-se de passar a linguagem do *corpus* para uma linguagem oficial, repertoriando as formas naturais que cada um utiliza para exprimir a sua própria vida. As histórias recolhidas são fruto, muitas vezes, de uma memória que se quer fechada sobre si própria, com os seus estereótipos, que não são nem os da sociedade global, nem os dos inquiridores. Por isso, o inventário está ligado ao procedimento de escuta e leitura atenta, devendo o pesquisador procurar o sentido,

em primeiro lugar, no próprio *corpus*. O levantamento requer que se volte ao texto constantemente. Os termos carregados de sentido, pessoalizados, devem fazer referências ao vivido coletivo que se quer explorar.

4) *organização do corpus: quarta fase do trabalho*: fazer o levantamento do vocabulário, de modo que se penetre no universo do discurso dos narradores. A etapa precedente permitiu fazer o levantamento e o ordenamento do vocabulário, penetrar no universo do discurso dos narradores. Agora, surge a questão do sentido; do desmantelamento de um *corpus*, sua reconstituição coerente, significativa e legível a partir do conjunto. Para tanto, deve-se usar *grelhas de análise*, cujo objetivo é a categorização que, por sua vez, fornece, de forma condensada, uma visualização abrangente e simplificada dos dados brutos. Trata-se de estabelecer soma e relação entre as diferentes histórias do *corpus*; de classificar sem deformar a narrativa, sem deixar de fora a grelha de análise. As grelhas de análise vão ser elaboradas em função da perspectiva teórica que determinou as orientações.

5) *organização categorial: quinta fase do trabalho*: esta fase retoma o *corpus* no seu conjunto e o reparte segundo as diferentes categorias. Nesta análise de conteúdo, o texto escrito é definido com precisão com relação à unidade de demarcação de um enunciado, pois, na análise automática, o tratamento da frase por frase é o mais empregado. Por natureza, a narrativa oral exige que a unidade de registro e a unidade de sentido coincidam. Na prática, cada uma dessas categorias temáticas se junta aos fragmentos com relacionados a estas mesmas categorias. A soma desses inventários permite reconstituir a análise do discurso e conservar na íntegra a formação original.

6) *somatório das histórias de vida: sexta fase do trabalho*: aqui é feita a *análise horizontal*, segundo a qual cada história de vida é analisada em si mesma; a acumulação das narrativas do *corpus* corresponde à sucessão dos tratamentos e resulta do encadeamento trecho a trecho da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial. Este é o núcleo central, que faz a unidade das narrativas e que nos autoriza uma análise global. Uma etapa do trabalho consiste em selecionar as citações mais significativas e fazer o levantamento ou referência por ocasião da organização categorial. Conforme os autores: “Quando o *corpus* só contém poucas histórias de vida, é possível em vez de fazê-las entrar nas grelhas de análise aplicar estas ao texto – tendo o cuidado de deixar margens largas, que permitam precisar a

referência categorial de cada fragmento. As grelhas de análise vão então servir para construir um fichero às respostas temáticas, fichero em que se apoiará o trabalho final” (POIRIER; VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 125).

2.3 QUEM SÃO OS PASSAGEIROS?

Na confirmação das passagens, os colaboradores¹⁸ são identificados como profissionais da educação e professores na cidade do Salvador. Conhecê-los é o início de uma viagem pelas histórias de vida desses profissionais que, ao desencantarem-se pela docência, permitiram-se recomeçar. Márcio, Roberta, Ivone, Suzete, Áurea, Gleydes e Mônica.

Márcio é o caçula, de quatro irmãos, nasceu em Belém, Pará. É solteiro, tem trinta e dois anos. Em sua família, a predominância é para a música, a militância comunitária da mãe sempre foi ponto forte, enquanto a maior característica do pai é a de ouvir e permitir que todos tenham voz. Não existe nenhuma tradição para educação no meio familiar. Existem freiras na família e um bispo. As formações estão voltadas para Administração, Química, Análise de Sistema, dentre outras. A mãe é caracterizada como uma educadora nata e foi ela a maior incentivadora para ele ficar tanto tempo na educação. Saiu de casa aos dezessete anos e entrou para Universidade em São Luiz do Maranhão. cursando Bacharelado em Filosofia, iniciou muito cedo sua caminhada pela docência, bem antes de concluir o curso universitário em uma escola particular. Passou três anos como seminarista, o que lhe oportunizou, mais tarde, trabalhar com a disciplina Cultura Religiosa. Transitou durante um bom tempo nas escolas particulares com as disciplinas Filosofia e Ensino religioso ou Cultura religiosa. Afirma ter “caído de pára-quedas” na Educação, permaneceu na profissão por quatorze anos. Diz que sua “passagem” pela sala de aula deve-se ao fato de: “acredito no ser humano, no processo de evolução que, também, acontece por minha contribuição”. Encontra-se em fase final da Monografia para a conclusão do curso de Jornalismo. Já atua como jornalista e

¹⁸ Os colaboradores autorizaram o uso dos nomes originais.

se diz realizado. Tem uma banda, canta na noite e é compositor. Diz ter “fechado o ciclo em educação”.

Roberta é a mais velha de três irmãs, nasceu em Itabuna, Bahia, só por uma questão hospitalar, pois morava em Ilhéus. Tem trinta e seis anos e dezoito anos de docência, é mãe de duas crianças lindas. (Observei a fotografia sobre a mesa do escritório durante a entrevista). Aos dezesseis anos veio morar em Salvador para estudar (“como toda adolescente do interior faz”). Fez Magistério, apaixonou-se. A mãe era professora e contou para Roberta que sua brincadeira favorita, na infância, era botar as bonecas sentadas, preparar o lanche e dar aula como se fosse a professora. Seu pai era cacauicultor, viveu os bons momentos antes da “vassoura de bruxa.”¹⁹ No terceiro ano do curso de Magistério, já estava trabalhando, entrou como estagiária e foi contratada. Fez vestibular para Pedagogia, cursava a noite e trabalhava um turno no período diurno. Trabalhou como coordenadora durante onze anos, num total de dezoito anos dedicados, totalmente, à educação. “Minha saída da área de educação se deu pelo descontentamento financeiro” trabalha, atualmente, com *buffet* e afirma: “trabalhei com minha mãe, que é dona de um *buffet* e fui convidada para trabalhar na coordenação de três camarotes do evento no Festival de Verão de Salvador em 2008²⁰ e ganhei, em quatro dias, três vezes mais do que ganharia na escola [em um mês]”.

Ivone, mãe de dois filhos, tem 35 anos e 10 de docência. É filha adotiva e seus pais adotaram mais um filho que é especial. Fez licenciatura em Letras, estudou na UNEB²¹, em Santo Antonio de Jesus. É Carioca ama o Rio de Janeiro, estudou lá até a sétima série e veio para Salvador por conta da saúde do pai que desejava morrer em sua cidade natal. Os primeiros contatos com a escola foram com a professora de banca. Trabalhou como monitora e, depois de formada, continuou, em Santo Antonio de Jesus, trabalhando por várias cidades do Recôncavo, tais como, Cruz das Almas, Ubaíra, Nazaré, dentre outras. De 2000 a 2008, uma estranha mudança ocorreu com a clientela da escola pública: “comecei a perder o tesão pela educação. Como professora concursada percebi que era e é tudo um grande

¹⁹ Doença que ocasionava a morte dos pés de cacau.

²⁰ Festa que acontece em Salvador-Ba no verão antecedendo o carnaval.

²¹ Universidade do Estado da Bahia.

fingimento a educação onde eu trabalhava. Colegas doidos por aula vagas, muitas faltas, faz de conta, desencanto, [...] não via resultado no meu trabalho. Então resolvi fazer a troca²². Hoje, trabalha no Comércio, mas voltado para moda. Pretende fazer vestibular para administração. Acredita que irá aprimorar-se para a nova empreitada. Afirma que se sentia uma “extraterrestre” na escola onde trabalhava.

Suzete, trinta e sete anos, um filho, casada, fez Magistério, viveu a docência por 20 anos. Sonhava, desde criança, em ser professora, mesmo sendo um sonho difícil para a mãe aceitar por ser uma profissão de salário baixo; mesmo assim, comprou-lhe um quadro e giz. Suzete não desistiu! Afirma ter tido uma infância maravilhosa e foi marcada por vários professores, inclusive a professora Edna da “banca”, estudou ainda com sabatina e palmatória, a que atribui o não gostar de matemática. Quer muito cursar o nível superior, porém não teve condição (“como é que ia pagar”?) Pretende, no futuro, cursar Administração, e desabafa: “não quero saber de escola nunca mais, o que vivi foi o descaso dos descasos com o ser humano, sem tempo para nada. Quando fui pedir minha demissão da escola em que passei onze anos, quase que os donos me bateram. Fui maltratada e nem me perguntaram o porquê de estar saindo! Cansei de receber meu salário se é que posso chamar de salário receber depois que paga tudo e por pedaços de R\$10,0 ou R\$20,0. Hoje sou valorizada! Trabalho feliz!”

Áurea é a segunda de três irmãos, tem 37 anos, 17 anos de docência, casada, mãe de duas filhas biológicas e um filho do coração morou no Rio de Janeiro por uns tempos com a mãe e as tias. Fez magistério mesmo sem desejar, sua mãe era professora e dona de uma escolinha; aos 14 anos começou ajudá-la na escola. Trabalhou como instrumentista hospitalar, gostou muito, contudo se sentia explorada pelo retorno financeiro pequeno. Foi recepcionista em uma clínica odontológica, também “guardadeira”²³ e professora de jovens em situação de risco em um bairro de alta criminalidade de Salvador. Decidiu parar e realizou o sonho do ensino superior cursando Biologia Licenciatura. No terceiro semestre começou a trabalhar

²² Troca, no sentido de saída da educação. A professora não gostou do nome abandono.

²³ Termo usado pela colaboradora para dizer que cuidava de crianças em situação de risco.

na área pelo REDA²⁴, acredita ter “tomado gosto” por educação quando ainda menina ajudava a mãe. Fez concurso para a Polícia Civil e foi aprovada²⁵. Desabafa: “o professor tem nível superior, é qualificado. Entendeu? Ele é mal remunerado, ele é mal reconhecido. Eu ganho um salário que a minha colega está lá trabalhando, atuando e ganha muito mais do que eu. Eu acho isso desleal, eu acho isso desumano. Entendeu? Isso é desigualdade.” E continua: “hoje o fato de eu ir pra polícia também contribui, porque eu quero a minha estabilidade. Eu quero dizer assim, eu ganho melhor”.

Gleydes é filha de dona Dulcinéia e seu Humberto, tem um irmão (Junior). Entrou na escola muito cedo por ter sua mãe como professora primária. Aos 36 anos, viveu o exercício da docência por 8 anos. Já construiu uma boa caminhada, tem uma ONG. Pretende construir uma biblioteca em uma comunidade carente. Fez o curso de magistério por estímulo da mãe. Estagiou, mas não se “empolgou”, nesse período assumiu a sala de aula totalmente diferente de quando se graduou em História, quando não teve a oportunidade de estagiar: a professora regente não deixou assumir a sala em momento algum. Para ampliar a sua formação especializou-se em História da África. Hoje, é escritora concursada da Polícia Civil. Desabafa: “não acredito que o ser humano trabalhe sem reconhecimento econômico, social e moral. Infelizmente, a questão de ter saído da educação foi essa. Fui procurar um trabalho que me desse um pouco mais para poder estudar”.

Mônica, moça bonita de olhar brilhante filha de Dilma e Raimundo Nonato mãe de Filipe e Illy. Remeteu-se à infância como um período de muito dengo e medos. Afirmou que foi uma criança nervosa, mas o tempo foi passando e superou esses momentos da infância. Tornou-se uma dedicada profissional, mãe e companheira. Viveu muitos desafios e obstáculos. A certeza de vencer sempre esteve presente nos momentos considerados “atrapalhados”. Para ela, a família foi quem estimulou para a docência. Formou-se com 20 anos, ficou por 12 anos na docência. Mônica em um dado momento relatou que a pressão com o professor é demasiada: “os diretores pressionam os coordenadores que cobram dos professores, a chamada

²⁴ Sigla do regime especial de contratação de trabalho temporário pelo Governo do Estado da Bahia. Os profissionais são selecionados por meio de provas pelo Estado da Bahia.

²⁵ No período da entrevista Áurea estava se preparando para os três meses de curso na ACADEPOL

hora das 'conversas' eu acredito que a educação deixa a desejar, mas não é culpa do professores; também, não é dos pais acho que todos precisam se unir e ver o que é possível fazer". Acrescentou que ficou muito triste com a postura que a escola em que seu filho estuda tomou. Pois, com ela, isso não acontecia e descreveu: "Eu tenho um filho de 17 anos que estuda na escola X e eu fui chamada, por 2 (duas) vezes, na escola, uma por ele ter chegado atrasado e outra por que ele estava conversando. Não concordei com o 'castigo' que foi dado. Mandaram ele de volta pra casa, pra ele foi ótimo, pois passou o dia na internet". Por essa e por outras a colaboradora acredita que está bem com o que faz hoje.

A trajetória parece longa e situá-los nas intenções dessa viagem é a primeira tentativa para me aproximar deles. Inicio com a narração da minha história de vida pessoal e profissional, numa breve exposição, para me apresentar. Sou professora do ensino superior, apaixonada pelo espaço da sala de aula. Nos últimos tempos, tenho me dedicado à pesquisa sobre os fatores de desencanto com a docência e o abandono da profissão. Sou interiorana, fui alfabetizada aos nove anos, criada por avó analfabeta, mas com a sabedoria do amor. Não herdei nenhuma referência para ser professora; porém, o desejo de ser diferente de minha primeira professora da roça me fazia desde cedo fingir ser professora para as árvores, lesma da caatinga e percorrer o caminho da docência a iniciar pelo magistério, passando pelo curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar; especialização em Educação Infantil e, atualmente, tenho a felicidade de ser estudante regular do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, na linha de pesquisa II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Quero muito conhecê-los, para, juntos, viajarmos nesse primeiro e tímido percurso pelo universo das histórias de vida. Sinto necessidade de apresentar aos passageiros a cartografia da educação contemporânea ao processo de ensino que, para Tardif e Lessard (2005), é definido como,

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho (p. 17).

Se o ensino é visto de maneira ocupacional, as escolas e faculdades particulares passam a demitir, muitas vezes, em grupo, os profissionais, por se

considerar “que o tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para [...] o trabalho produtivo ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17).

Tento pensar como as idéias difundidas a respeito dos professores são polêmicas no sentido de se restringir à docência a um simples ato de ensinar, e os professores, como os demais trabalhadores, criam modos de resistências em função do desinteresse e, no caso específico, Cunha (1999) afirma que:

[...] historicamente, o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a idéia de que sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representavam. O caráter pragmático e utilitarista desse conhecimento poderia até ser objeto da escolarização como decorrência da construção teórica, mas não como princípios (p. 128).

Com respeito à especificidade do trabalho docente como centro do desenvolvimento intelectual, Enguita (2000) considera que o professor é um trabalhador que produz mais do que recebe, sinalizando para o fato de que “[...] a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUITA, 2000, p. 35).

Parece, cada vez mais, comum esse processo na profissão docente de profissionais com funções que não são as suas e sem controle sobre seu trabalho. Nóvoa e Finger (1995) chamam a atenção para a crise que se arrasta há anos e sem perspectiva de superação em curto prazo, acrescentando as conseqüências para a desmotivação pessoal e profissional com os altos índices de absenteísmo e abandono, insatisfação, indisposição, sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores. E é pensando no cenário descrito por Nóvoa e Finger (1995) que tomo essas referências para situar os passageiros e juntos encontrarmos fatores do abandono e desencanto pela profissão.

É nesse momento que a tarefa de garimpar os passageiros professores para a aplicação do questionário inicia-se. Entre uma conversa e outra, vou aplicando questionários com professores que chegam para fazer suas homologações. Com alguns, consigo conversar um pouco e, em outros momentos, isso não é possível. Percebo que passo a ser também atriz social desse mesmo contexto. Sou acolhida e acolho. Narro minha história e ouço outras semelhantes de muitos outros. A cada final de dia, o grupo do SINPRO brinca comigo dizendo: “*hoje foi um dia muito bom para você!*”. Concordo e continuo a aplicar os questionários. Os relatos dos professores sobre as insatisfações, desencanto e abandono da profissão traziam para mim um sentimento de vazio muito forte. Nos diálogos com os colegas de profissão, vejo a demonstração estampada da dor e do desencanto por uma profissão que, por algum tempo, teve espaço ou não na sua trajetória. Ao ouvi-los em uma sensível escuta, meu sentimento foi de ampará-los e mostrar-lhes que nem tudo estava perdido. Os meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março foram intensos, quase sem intervalo de atendimento. Agradeço sempre aos que responderam ao questionário e também aos que demonstraram não quererem ser incomodados naquele dia.

Dos 500 (quinhentos) questionários aplicados, 260 (duzentos e sessenta) foram respondidos. Dentre estes, 68 (sessenta e oito) são do sexo masculino e 192 (cento e noventa e dois) são do sexo feminino. Embora não trate da questão de gênero, é importante para a pesquisa ressaltar que este universo feminino começou a carreira, na sua maioria, no Curso de Magistério. As suas histórias de vida apresentam muitas semelhanças: são mães, esposas, donas de casa e profissionais. Quanto ao nível de escolaridade, dentre os professores, apenas 14 (quatorze) possuem o Magistério, 32 (trinta e dois) estão cursando o nível superior, 108 (cento e oito) possuem o nível superior completo, 101 (cento e um) já cursaram uma especialização, 3 (três) já concluíram o mestrado e 2 (dois) estão no doutorado. Na área de atuação, dentre os que responderam ao questionário, 78 (setenta e oito) profissionais atuam na educação infantil, 101 (cento e um) atuam no fundamental I e II, 67 (sessenta e sete) atuam no ensino médio e 14 (quatorze) no ensino superior. Em se tratando do tempo na profissão, 54 (cinquenta e quatro) professores estão na faixa de tempo de trabalho entre 1 a 9 (um a nove) anos, 61 (sessenta e um) estão entre 10 e 15 (dez e quinze) anos, 63 (sessenta e três) entre 16 e 19 (dezesesseis e

dezenove) anos, 67 (sessenta e sete) entre 20 e 29 (vinte e vinte nove) anos, 15 (quinze) entre 30 e 35 (trinta e trinta e cinco) anos na docência.

Meu interesse de análise são os professores colaboradores, que possuem entre dez e quinze anos na profissão. Isto porque se trata de uma fase do ciclo de vida profissional que Huberman (2000) caracteriza como a fase do *Pôr-se em questão*. Esta fase refere-se à etapa de vida do professor que entra em crise com sintomas existenciais que são extensivos ao profissional. Nesse sentido, Esteve (1991),

[...] caracteriza esse momento do professor como sendo de muitos excessos pela rapidez com que as coisas são transformadas e retrata a situação dos professores perante a mudança social. É comparada à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação [...], colorida e florescente, oculta a anterior, clássica e severa (p. 97).

Penso que, qualquer que seja a decisão do professor, ele não será tão rápido quanto o necessário para evitar o desconforto e o desequilíbrio pessoal e profissional. Arrisco lembrar que, para uma tomada de decisão, seja indispensável considerar os fatores de grande influência e determinantes sociais, pessoais e profissionais de busca para se desfazer o desconforto do desencanto provocado pelas mudanças da vida moderna. O que, de certa forma, exige rupturas e vínculos estabelecidos no percurso de vida profissional e do processo de possíveis conflitos e frustrações. Ao discutir sobre o ciclo de vida profissional dos docentes, tenciono compreender as questões relacionadas ao trabalho docente, no que se refere às práticas exercidas. Freud (1978) descreve que,

[...] A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintos persistente ou constitucionalmente reforçado. [...] A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade. E essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (p. 144).

Creio que essa aversão ao trabalho, discutida por Freud, possa gerar, também, desconforto, por se perceber que é criado pela sociedade e pelos homens na

condição de escolha da profissão que implica diretamente na forma como cada ser gera seus projetos de vida e formação. Destaco que a pesquisa refere-se a um grupo de professores que homologaram suas rescisões após sua demissão de instituições onde trabalhavam com a Educação Básica e, nesse período, também encontrei os passageiros colaboradores com a já organizada saída da docência. Vale ressaltar que as respostas dadas à questão inicial do questionário aplicado sobre a escolha pela profissão são confrontadas com a da realidade vivenciada, sendo que 27 (vinte e sete) professores responderam que optaram pela profissão por admiração à profissão docente, 175 (cento e setenta e cinco) afirmam que estão na profissão por vocação e 48 (quarenta e oito) por outros motivos, dentre estes, a influência da família, dos amigos e por não terem outra opção. Pretende-se trabalhar o conceito de vocação.

A seguir a transcrição dos dados obtidos em tabela para melhor visualização.

Tabela 1 — Perfil Etnográfico

1.	Quantitativo de aplicação dos questionários	
1.1	Aplicados	500
1.2	Respondidos	260
2.	Sexo dos entrevistados	
2.1	Feminino	192
2.2	Masculino	68
3.	Nível e etapas de escolaridade	
3.1	Superior	108
3.2	Especialista	68
3.3	Magistério	32
3.4	Mestrado (concluído)	3
3.5	Doutorado (em curso)	2
4.	Etapas do exercício profissional	
4.1	Ensino Fundamental	101
4.2	Educação infantil	78
4.3	Ensino Médio	67
4.4	Superior	14
5.	Tempo de profissão docente	
5.1	20 e 29 (vinte e vinte nove) anos	67
5.2	16 e 19 (dezesesseis e dezenove) anos	63
5.3	10 e 15 (dez e quinze) anos	61
5.4	01 a 09 (um a nove) anos	54
5.5	30 e 35 (trinta e trinta e cinco) anos	15
6.	Fatores determinantes na escolha da profissão	
6.1	Vocação	175
6.2	Motivos diversos	48
6.3	Admiração	27

Nessa perspectiva, penso que a escolha da profissão, como realização ao longo da vida, passa pelo processo de crescimento pessoal e profissional. Assim, pode ser compreendida do ponto de vista de cada um que se coloca na perspectiva do projeto de vida, e como cada um dispõe das crises que são inevitáveis entre as determinações de seus contextos e as emergências interiores que os encaminham e atropelam para nomear os modelos valorizados. Entendo que a escolha pela profissão e o abandono dela passa por uma decisão individual e solitária, podendo, para alguns, envolver questões pessoais que culminam com as insatisfações referentes ao trabalho docente. Lapo (1999) explicita que,

[...] o trabalho docente se constitui como um conjunto de ações específicas que são empreendidas pela pessoa do professor durante sua vida profissional. Essa vida não está, no entanto, desprendida da vida privada, nem da Instituição onde se desenvolve e nem do contexto mais global. A educação, instituição na qual o professor trabalha, está inserida num contexto mais amplo, muito complexo e que está passando por profundas transformações (p. 25).

Compreendo que, entre a escolha pela profissão e a necessidade de trabalhar, o professor acabe enfrentando um dilema diante do contexto educacional, já que, de um lado, sofre com a pressão dos dirigentes para segurar o estudante na instituição e, do outro, o desrespeito dos estudantes com a pessoa do professor. Esteve, ao tratar da função do docente, alerta para essas transformações no papel desafiador que é enfrentado na atualidade, papel que exige,

[...] do professor que seja um companheiro e amigo dos alunos ou pelo menos, que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal; mas, ao mesmo tempo, exige que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior. Exige-se do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno, permitindo o nascimento e a evolução de sua própria autonomia; mas, ao mesmo tempo, pede-se que ele produza uma integração social, na qual cada indivíduo se acomode às regras do grupo (ESTEVE, 1999, p. 32).

Dessa forma, esse dilema, no contexto do trabalho docente implica um olhar dialógico sobre as relações entre professores e estudantes para que a garantia da autonomia não seja renunciada na práxis docente. Na próxima estação, a docência será desenhada e bordada sob os olhares dos passageiros colaboradores.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO É LONGO: parada obrigatória

A formação, do ponto de vista do sujeito, para se nomear como tal, exige de quem aprende criatividade e tempo para converter as vivências, as atividades em experiências e integrá-las significativamente à história de vida tal como ela começa a ser contada [...]. A conversão em experiências das vivências e atividades que a compõe, trata-se do próprio núcleo da transformação porque dando importância e sentido às suas vivências quem aprende enceta um processo de interiorização das aprendizagens concretizadas por ele em seu percurso biográfico e em algumas de suas buscas (JOSSO, 2006, p. 30).

3.1. O PROFESSOR E A DOCÊNCIA

As experiências de formação contribuem, significativamente, para a construção dos saberes na trajetória de vida pessoal e profissional. Posto isso, percebo a necessidade de articular os conhecimentos que são indispensáveis para a rede construtiva do docente. Tardif (2002) considera o saber e o trabalho como o primeiro *fio condutor* para se compreender a articulação entre o saber dos professores em sua relação com o trabalho. Dessa forma, admite que esses profissionais utilizam diferentes saberes em função do seu trabalho e das situações, dos condicionamentos e recursos a ele vinculados. Nas afirmativas, posso pensar que o saber está diretamente condicionado ao trabalho e que os professores constroem seus saberes de acordo com o vivido e experienciado, construído e retroalimentado no processo formativo do trabalho docente.

Tardif (2002) assegura que os docentes possuem saberes plurais e temporais, os quais são adquiridos/construídos no contexto das suas caminhadas pessoais e profissional. Pensar como foram adquiridos/construídos os saberes dos nossos passageiros e sua articulação no exercício da docência fez-me atentar para as marcas que se registraram ao longo das diversas transformações ocorridas nessa caminhada. Começo a abrir os olhos e enxergar a docência por meio de uma cortina imaginária do chamado status do exercício profissional. Concordo com Tardif e Lessard (2005) quando afirmam que

[...] o docente se parece com um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante. Sua identidade profissional é definida pelo que exerce e o status que possui na organização do trabalho. É, contudo, inegável que a docência também comporta diversos elementos “informais” indeterminados, incertezas, imprevistos (p. 43).

Depreendo, com os autores, que o trabalho docente propicia a vivência desse *status*, atravessando, por muitos obstáculos, para a realização de um possível trabalho satisfatório e compensador que garanta ir além da sobrevivência, de uma vida saudável e harmônica. Destaco o que poderia ser obstáculo: as incertezas e instabilidade. As incertezas constantes desafiam o profissional a trabalhar em

instituições diferenciadas para garantir e assegurar seu lugar ao sol e honrar com suas obrigações. Suscita, daí, a necessidade de perceber esse profissional com seus saberes singulares e plurais em constantes mudanças e - parece-me - que estes obstáculos provocam o desencanto com o trabalho docente percebido nas conversas cotidianas dos professores. Os passageiros dessa viagem, em sua maioria, expressam desânimo ao falar da profissão. Questiono o que incomodaria tanto um professor a ponto de fazê-lo abandonar a docência ou trocar de profissão?

Ainda, acompanhando o pensamento de Tardif, encontro em Moita (2000, p. 115-116) uma possibilidade de diálogo, quando afirma que a identidade profissional

é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola.

Na escuta dos passageiros, percebo que, nesta construção da identidade profissional ao longo das suas vidas, alguns se sentem muito incomodados com o desrespeito pela pessoa do professor, os baixos salários, o desprestígio e a desvalorização da profissão docente. Ainda que esta seja uma evidência grande nesta viagem, penso que não seja algo generalizado, pois encontro muitos professores encantados com a profissão. Neste veio, Tardif e Lessard (2005) ampliam meu olhar, quando sinalizam que, para a construção da identidade profissional, os saberes dos professores são apoiados em dois grandes pilares: os que emergem do seu trabalho e os que emergem da sua formação. Destaco o primeiro, que tem relação direta com a experiência e, sobre este, Souza amplia que: “[...] a identidade profissional assenta-se em saberes científicos e pedagógicos e tem como referência axiomas éticos e deontológicos” (SOUZA, 2006, p. 41).

Nos trilhos da viagem, vou percebendo que estes saberes movimentam-se continuamente, dando direção à construção e reconstrução de novos saberes e, conseqüentemente, o processo identitário tanto pessoal quanto profissional passa por esta dinâmica. Parte deste processo está expresso de modo bem singular por cada passageiro colaborador dessa viagem. Como exemplo, tem-se a representação da profissão docente na arte das brincadeiras de criança. Os colaboradores viajam

na infância e apresentam nesta memória a expressão do desejo de tornar-se professora. Sobre isto, reportam-se narrando,

Era meu sonho ser professora, desde pequena, eu botava a bolsa do lado, minha, mãe comprou um quadro, um giz, aí eu fazia de conta que estava com a sala cheia de alunos, dando aula, no quadro, sempre. (Suzete).

Minha brincadeira predileta na minha infância, minha mãe conta isso até hoje, era botar as bonecas e brincar de escola. Desde pequenininha que minha mãe conta isso assim que eu fazia, era minha brincadeira assim favorita mesmo (risos) era botar as bonecas todas sentadas, preparava lanche, fazia coisas pra elas e dava aula como se eu fosse realmente a professora (Roberta).

Na fala dos colaboradores, essas brincadeiras fazem parte da grande pergunta infantil: o que vou ser quando crescer? Para algumas delas, correspondia a uma grande felicidade de realização o “tornar-se professora”. Essa mesma pergunta é reforçada pelos pais e adultos do convívio, pois corresponde à profissão que ira exercer. A escola também amplia, quando professores e colegas perguntam: o que você vai ser quando crescer? Partilho com Souza (2006, p. 15) a visão de que: “A dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido”. Geralmente, o vivido na infância ganha uma dimensão pelo *status* da profissão escolhida e o estímulo atribuído pela perspectiva financeira na visão do adulto. A criança quer mais é ser comparada a pessoas de sua admiração e as marcas são atribuídas no processo de formação.

No contexto desta pesquisa, percebi que para alguns colaboradores o querer ser professor nunca existiu, tendo ingressado na docência pela facilidade em conseguir emprego. Entendo que a docência possua seus encantos e entendo, também, que, nem sempre, estes encantos são percebidos, sentidos e vividos pelos profissionais que escolhem a docência. Parece-me que uma das causas disso está presente nas marcas da desvalorização que começaram a ser registradas nos anos 70, ganharam asas nos anos 80 e que se proliferaram até a atualidade, demarcando os excessos do neoliberalismo²⁶. Nos relatos dos colaboradores, leio as insatisfações e os possíveis desencantos pela profissão:

²⁶ Sistema econômico que prima por total liberdade da economia.

Agora, em 2008, eu comecei a perceber uma mudança muito grande na clientela. [...] Eles não valorizam a educação e aí você começa a, eu comecei a perceber que o meu trabalho não tava me dando satisfação. O meu cristal tava ficando completamente opaco e eu perdendo o tesão completamente pela profissão” (Ivone).

O ano passado (2007) minha mãe pegou um evento chamado Festival de Verão que tem sempre aqui na Bahia. [...] Eu ficava lá coordenando, [...] Então assim, eu trabalhei três dias, quatro dias pra pagar três vezes mais do que eu ganhava na escola. Eu falei não, peraê tem alguma coisa errada. (Roberta).

[...] eu fui tão maltratada na hora que eu disse que não ficava mais eles só não me bateram não sei nem porque, e falaram que eu não poderia fazer isso, que eu tinha que esperar eles acharem alguém para colocar no meu lugar, e, não perguntaram os meus motivos, quer dizer porque eles eram daqueles patrões que... só queria o nosso trabalho e receber (o salário) a gente tinha que esperar quando sobrasse, quando eles pagassem as dívidas, as contas deles o que sobrasse eles pagavam um pouquinho, como eu cansei de receber o salário de 20, de 10 reais, “dele” mandar trazer aqui na minha casa. (Suzete).

Você em sala de aula, às vezes, fecha a porta e dava um sorriso pra mim mesmo e pensava assim: gente acho que eu nasci pra isso. Nunca vou admitir isso pra minha irmã. [Risos] Da mesma forma que às vezes eu chegava lá, saía da sala de aula, fechava a porta e dizia: meu Deus onde eu vim cair. Eu quero sumir desse planeta! (Márcio).

Nessas narrativas dos colaboradores estão presentes vários fatores que contribuíram para a insatisfação. Dentre estes, a desvalorização profissional expressa nos baixos salários, a falta de perspectiva dos estudantes e no desrespeito pela figura do professor são os de maior destaque. Para Esteve (1999, p. 31), a “situação é agravada pelo fato de que o professor depara, freqüentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos”. A exigência de desempenhar os vários papéis traz para os profissionais um desconforto e estresse que sugerem nas entrelinhas as marcas deixadas pelos anos no exercício da docência, no que se refere às mudanças ocorridas com demasiada exigência em relação ao professor. Sobre isto, Tardif e Lessard (2005) explicitam que,

[...] a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, [...] e esse trabalho é

executado normalmente dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme. [...] Apóia-se amplamente sobre rotinas e tradições: os professores entram nas classes, tomam a palavra, apresentam a lição do dia, [...] o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares (p. 42).

Nessa perspectiva, complemento que a arte da docência é vista como um conjunto de práticas e técnicas inovadoras que possibilitam aos estudantes uma maior compreensão dos conhecimentos necessários à formação. Mesmo assim, permanece uma imagem do professor como uma máquina reprodutora e transmissora de informações. Esta máquina não sente dores nem alegrias, não tem horários estabelecidos para os procedimentos e fazeres. Esta imagem, de certa maneira, causa muito desconforto no exercício da docência. Contreras (2002, p. 18) acentua isso, ao afirmar que: “No que se refere aos professores, por exemplo, nos anos 80, [...] seus baixos salários foram corroídos por uma inflação galopante, levando-os ao multiemprego e ao abandono da profissão”. Percebe-se, na afirmativa, o modelo de uma sociedade neoliberal, identificando-se nas políticas de formação o descaso pela figura do professor e pelo profissional em formação, visto que os cursos de formação aligeirados contribuem para um modelo de profissional reduzido a competências técnicas. Evidencio, no contexto das políticas de formação, uma preocupação exagerada com a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que isso aconteça de forma maquiada e disfarçadamente empobrecida para a formação. Tenho confirmado esse aligeiramento nos cursos de licenciaturas, de onde estudantes saem sem o devido preparo para o enfrentamento da sala de aula. Ainda em sintonia com os escritos de Contreras (2002) que, almejando embarcar nessa viagem, evidencia que,

[...] Uma das idéias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição de profissional. Seja como expressão de uma aspiração, como descrição das características do ofício de ensinar ou como discussão sobre as peculiaridades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes, o tema profissionalismo parece bastante instalado no discurso teórico, bem como nas expressões dos próprios docentes sobre seu trabalho (p. 31).

Neste veio, tomo como referência a expressão profissionalismo, para tentar compreender o real significado do que seja e a forma como está sendo tratada no meio educacional. Encontro, com respeito ao profissionalismo, no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, como sendo relativo à profissão ou quem faz alguma coisa por ofício. Se pensarmos a docência como ofício, também estaremos reduzindo essa formação e profissão à racionalidade técnica. Nesse sentido, para Lelis (2008),

[...] a literatura internacional da última década sobre a profissão e a profissionalização dos docentes foi extremamente estimulante, tanto do ponto de vista dos perigos que envolvem o controle político do trabalho docente tendo, por conseqüência, a separação das atividades de concepção e de execução, quanto do ponto de vista das ideologias que subjazem ao princípio da racionalidade técnica presente na própria definição da profissão docente (p. 55).

A este princípio da racionalidade técnica complemento à idéia de que paira sobre o exercício da docência um modelo de cooperação entre professor e aluno, no que se refere à comunicação estabelecida para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Vejo, com alegria, esse modelo, pois passa pela questão relacional que pode exercer grande influência no processo de aprendizagem de ambos. Neste sentido, pontuo os saberes docentes como elementos fundamentais neste modelo. Encontro em Freire (2000) e Tardif (2002) uma interface nas idéias acerca dos saberes docentes. Para Tardif (2002) esses saberes passam por reconhecimentos e o conhecimento do saber fazer, referindo-se às competências e às habilidades que os professores mobilizam, diariamente, nas salas de aula e nas escolas, ao que o autor acrescenta os conhecimentos científicos codificados, como os encontrados nas disciplinas universitárias e enfatiza, ainda, o conhecimento técnico, como sendo os saberes de ações, de habilidades de natureza artesanal adquiridos através de uma longa experiência de trabalho. Para Freire (2000),

[...] Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. [...] Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (p. 153).

Com respeito a esta abertura respeitosa aos outros e aos próprios professores comento que circulam políticas, muitas vezes, desiguais permeadas por fortes relações de poder, não só por parte dos docentes, mas também dos dirigentes e responsáveis pelas políticas de formação.

Para Souza (2003), esta mesma aventura docente, entendida como trajetória histórica dos professores, é desvelada no cotidiano e,

[...] o acelerado desenvolvimento do neoliberalismo e da economia na globalização marcam problemas no desenvolvimento pessoal/profissional dos professores/professoras e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e proletarização do trabalho docente, incidindo sobre a “figura” do professor (p. 432-433).

Nóvoa (2000) e Souza (2003) desenham esta crise de identidade como advindo de um processo histórico. Constatam que, nos anos 60, os professores foram ignorados, parecendo não possuírem existência própria; nos anos 70, foram esmagados sob a acusação de contribuírem com a reprodução das desigualdades sociais; e, nos anos 80, são marcados pelas avaliações institucionais e o controle sobre o fazer docente, já que passa a ser questionada a competência técnica e o compromisso político dos docentes. Neste veio histórico, está a profissionalização — não se emprega o termo no sentido de qualificação, mas como sendo posição social e ocupacional. No cerne desta discussão, Souza (2006), assegura que

[...] a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveram de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (p. 61).

Promovendo então o encontro entre Souza e o percurso histórico apresentado destes últimos 40 anos (1960 – 2000), verifico que as representações sobre a identidade docente apóiam-se numa história marcada pela ignorância,

discriminação, controles ditatoriais e dúvida sobre a competência pessoal e profissional.

Para evocar as lembranças no que concerne à linha histórica do processo identitário e as experiências formadoras que, para Josso (2004), implicam em uma articulação consciente e elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação e com o intento de aprofundar mais sobre a docência e a questão da identidade, remeto-me a Catani (2003), quando diz que,

[...] as práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo de seu desenvolvimento [...]. A transformação produtiva dos saberes e práticas de formação, no meu entender, deve necessariamente incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento (p. 29).

Evoco, neste estudo, os processos formadores dos docentes por meio das narrativas dos docentes e de suas histórias de vida. Estas histórias se encontram no mesmo vagão: o do desencanto com a docência. A este desencanto que me inquieta e impulsiona é que dedico à pesquisa e a escuta das práticas em termos precisos da experiência de cada um.

Penso que o primeiro passo a ser dado para analisar a prática docente e os desencantos dos professores devem ocorrer a partir de uma crítica deliberada das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, relegando o que eles realmente são e fazem. Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, que antes de tudo foi considerado como um trabalho orientado por uma ética do dever, como fonte do conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica. Tardif e Lessard (2005) também chamam a atenção para as descrições referentes ao trabalho docente, como se fundamenta e as opções conceituais referentes à natureza dessa atividade. Enfatizam a docência como qualquer trabalho humano e que pode ser analisado, inicialmente, como uma atividade. Propõem que trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo que favoreça o elemento humano na fecundidade da abordagem interativa da docência e é nessa perspectiva que ousou

inserir a importância da abordagem (auto) biográfica das histórias de vida nos relatos narrativos dos passageiros desse trem que se encontra nos trilhos do caminho para a elaboração de conceitos e reflexões sobre o trabalho docente e seus desafios.

Para Codo (2006), o trabalho docente tem tudo para ser o melhor, pois se trata do mais delicado em termos psicológicos. Sabendo-se que o objetivo maior do professor é a aprendizagem dos educandos, nesse objetivo, em particular, penso que o professor está voltado para a formação do educando, os cuidados são inúmeros. Contudo, ocorre-me o questionamento: se os cuidados são inúmeros, é um trabalho delicado e não é fragmentado, o desafio de cuidar é grande, então me pergunto: Quem cuida dos docentes? Na tentativa de resgatar a resposta, sinto a necessidade de compreender melhor as dimensões que permitem a análise deste trabalho numa perspectiva conceitual, crítica e sociológica. Trago, então, de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 48; 50-51), três delas: o trabalho docente visto como atividade; o trabalho docente associado ao status; e o trabalho docente visto a partir da experiência. Pretendo, então, adentrar nestas três dimensões. O trabalho docente visto como atividade é assim conceituado:

Ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros exercícios, normas, etc. Nesse sentido a atividade docente se refere ao saber fazer como procedimentos metodológicos para ampliar a aprendizagem da classe estudantil. Já o trabalho como status — o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que definem os papéis e as posições dos atores — sua identidade não é simplesmente “dada”, mas é também uma “construção” que remete às ações. Por fim a dimensão experiência me diz que “a maioria dos docentes descreve suas práticas não em termos de funções, mas em termos de experiência”. Por um lado, eles são submetidos a um *status* que impõe regras e distribui proteções que, na maior parte, eles aceitam e defendem, mas que definem apenas bem parcialmente o que eles fazem e o que são [...] (DUBET et al., 1994, p. 16-17).

A busca pelo conceito de docência faz-me passear por pesquisadores que tratam da prática, da experiência, do *status*, oportunizando-me conhecer o trabalho

docente sob os diversos ângulos da sua dimensão. Para Esteve (1999), esse conceito passa pela condição atual do professor, assegurando que,

[...] estudar a situação actual dos professores, situando-a num processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação. [...] oferecer aos professores uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu próprio trabalho, clarificando os objetivos, as metas, e os valores educativos prioritários, bem como o modo de se adaptarem às mudanças que a sociedade exige (p. 95).

Refletir essa condição amplia a possibilidade de análise de como chegamos a esse momento que parece não ter fim. É importante perceber que, nos últimos tempos, a imagem dos professores e do ensino encontra-se desgastada, embora todos saibam que o desencanto que atinge os profissionais de educação acontece mediante um novo papel social que precisa se definir diante do contexto de insegurança que atormenta os docentes. O fantasma da demissão é comum na maioria das instituições de ensino, o que, de certa forma, desgasta o docente que passa a não ter um porto seguro nas instituições particulares, como no passado acontecia, quando a maioria das saídas se dava com a aposentadoria; contudo, nas instituições públicas, não existe o mesmo fantasma; no entanto, o desrespeito, o descaso e a falta de apoio geram descontentamento e estresse, o que de certa maneira conduz ao desencanto. Creio que aqui desvelamos certa inquietação sobre o professor e a docência.

3.2 HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

O trabalho docente é compreendido pela função histórica desempenhada no decorrer do processo identitário. A educação brasileira nos últimos cinquenta anos recebeu influência dos diversos movimentos educacionais internacionais, pautando-se nas especificidades de nossa história política, social e cultural em determinados períodos. No Brasil, as primeiras práticas docentes foram influenciadas pelo contexto religioso, visto que a presença da igreja era marcante. Os jesuítas trouxeram os métodos pedagógicos, que funcionaram em absoluto durante 210

anos, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que, por sua vez, trouxe o chamado caos absoluto para o sistema educacional. Não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras.

A primeira escola elementar edificada foi em Salvador, tendo como mestre o padre Vicente Rodrigues com apenas 21 anos. Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus em terras brasileiras. Dedicou-se por mais de 50 anos ao ensino e à propagação da fé religiosa. Os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. No período Pombalino após Portugal perceber que a educação no Brasil estava estagnada, instituiu o “subsídio literário” para a manutenção dos ensinos primários e médios. Os professores geralmente não tinham preparação para a função. Já que eram improvisados e mal pagos, ficavam longos períodos sem receber seus vencimentos. Eram nomeados por indicação ou concordância de bispos e se tornavam “proprietários” vitalícios de suas aulas régias. No período Joanino, a educação continuou a ter uma importância secundária. No período Imperial, na tentativa de suprir a falta de professores, instituiu-se o Método Lancaster ou do “ensino mútuo”, que treinava um aluno para ensinar um grupo de dez alunos, sob a rígida vigilância de um inspetor.

No período da Primeira República, percebe-se, na organização escolar, a influência da filosofia positivista. Uma das intenções desta Reforma era o ensino formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. O período da Segunda República traz uma novidade para a realidade brasileira, ou seja, é necessário investir em mão de obra especializada e para tal a educação é o caminho. No Brasil colônia, a mulher devia aprender apenas as “prendas domésticas” ou ir para o convento. Com a chegada da corte real portuguesa, tem início a instrução laica da mulher, ainda no âmbito doméstico. Novaes (1995) informa sobre as mestras:

[...] mestras de meninas e admitidas a exames, na forma indicada para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da Província em Conselho, julgar necessário esse estabelecimento [...] as senhoras que possuam honestidade, prudência, conhecimentos e se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o cozer e o bordar (p. 19).

O curso oferecido às mestras era restrito às quatro operações aritméticas, à leitura e escrita. A geometria era só para os meninos. Por que sabia menos, a professora também ganhava menos, ainda que a Lei já consagrasse a igualdade de salários e o ingresso da mulher aos Liceus, ao Ginásio e à Academia era vedado. Para Saffioti (1976, apud NOVAES, 1995):

[...] As poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos [...] Se os homens eram incapazes de ministrar o ensino das primeiras letras, lastimável era o ensino das escolas femininas, cujas mestras sempre estiveram mais ou menos marginalizadas do saber (p. 20).

As primeiras escolas de magistério surgiram em Niterói, na Bahia e no Rio de Janeiro e eram, exclusivamente, para o sexo feminino, sem nenhuma proposta e corpo docente habilitado para essas escolas. Estas escolas eram as únicas oportunidades de escola para o gênero. Afinal a mulher era considerada um ser biologicamente inferior, incompleto como uma criança. O magistério era visto como prolongamento da função materna e única profissão socialmente aceita. O magistério, entendido como uma extensão das atividades maternas passa a ser visto como tarefa essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita, pela sociedade, para a mulher. Essa é uma tentativa de reduzir a professora à condição de tia, caindo em uma armadilha ideológica, segundo a qual se tenta dar a ilusão de adocicar a vida da professora, amaciando a sua capacidade de lutar. Só nas décadas de 1930 e 1940 são criadas as faculdades de educação. A escola nova já havia disseminado a crença de que o fracasso do ensino ligava-se ao despreparo do professor.

No mapeamento da profissão docente, explícito a forma singular do tornar-se professor no contexto da contemporaneidade em meio às turbulências vividas nas histórias da profissão. Remeto-me às citações de Roberta e Suzete, quando elas falam do desejo de ser professoras e a singularidade de cada uma no tornar-se professora. Para as colaboradoras, o sonho de ser professora nasce na infância e é representado nas brincadeiras de criança e nas imitações do ser professora. Em ambas, aparece o sentido da profissão como sendo uma profissão de acolhimento e

profissionalismo: Suzete finge uma sala cheia, no seu imaginário, enquanto Roberta usa suas bonecas para essa simulação.

No decorrer das entrevistas, percebi que a profissão docente não era o sonho de todos os professores entrevistados. Atribuo a não atração pela profissão ao fato da desvalorização social da docência. A escolha pela profissão e o entusiasmo pela educação se manifesta através do interesse pela sala de aula, o que de fato é demonstrado nas cenas dramatizadas por Roberta e Suzete. Nesse sentido, para Moita (2000) sinaliza que,

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma, é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, ao modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (p. 114-115).

Verso com a autora sobre a compreensão de como cada pessoa se forma e as trocas necessárias para essa formação, de forma que, nos relatos dos colaboradores, encontramos a confirmação na complexidade do processo vivido.

Formei-me em Magistério e estagiei na escola Getúlio Vargas. Adorei meu estágio as pessoas lá eram super atenciosas comigo e me deram muita força, inclusive por que meu pai era professor de lá, minha família também todo mundo é professor, meu avô que era médico e professor. (Mônica).

Cursei História por estímulo de minha mãe e uma amiga minha, sou pós - graduada em História da Cultura Afro – Brasileira, fiz o magistério, estagiei e assumi a sala de fato não vou dizer que me empolguei. Não queria fazer vestibular, mas, Escola Técnica Federal meu sonho era ser Eletro-técnica quando comecei a fazer o magistério foi porque minha mãe queria que eu seguisse o caminho dela e também eu não tinha muitas escolhas [...] Resolvi seguir o que minha mãe e minha amiga queriam. “Eu fui o que minha mãe queria que eu fosse” (Gleydes).

No terceiro ano de magistério, eu já tava trabalhando na área. Tinha um estágio, mas desse estágio eu já fui logo contratada, eu fiz um estágio de um mês e já fui contratada nessa escola. Bom, e aí eu continuei na verdade acabei o magistério, fiz vestibular pra

Pedagogia, [...] cursei e fiquei o tempo inteiro cursando e trabalhando. Então eu trabalhava durante o dia e estudava de noite (Roberta).

Eu me formei em Magistério. E foi a escola que me marcou muito, era uma das melhores escolas tanto que pra eu conseguir essa vaga meu pai passou de 3 horas da manhã ate 10 horas na fila pra poder conseguir essa vaga, porque era uma dificuldade. Era a única escola no momento que oferecia o curso de magistério, eu só fiz o magistério (segundo grau completo). Tinha vontade de fazer uma faculdade, mas com tantos gastos. (Suzete).

Fiz vestibular, passei e aí eu fui morar em Santo Antonio de Jesus. Estudei na UNEB. A universidade era pequena e tinha três cursos de licenciatura: Letras, História e Geografia. Então eu cursei Letras, fiz monitoria, iniciei uma Pós lá, foi a primeira, eu não terminei quatro. a gente tava ali no curso por gostar e tinha a questão do sonho, de que vai resolver e a educação vai melhorar e esse pessoal novo que ta saindo da universidade vai fazer e acontecer, vai criar, vai modificar. Eu fui vendo que a prática docente não é bem assim (Ivone).

Eu me recordo bem que eu não queria fazer magistério. Eu dizia pras minhas colegas assim: eu faço qualquer coisa, menos magistério. Eu não penso em ser professora. Minha mãe que era professora, tinha feito magistério, e ai, ela resolveu colocar uma escolinha. Eu fiz o 1º ano de magistério, logo no 2º ano eu já ensinava com a minha mãe, eu comecei ensinar cedo, eu tinha 14 anos. Ensinava aqueles meninos, ajudava. (Áurea).

Terminei meus estudos do segundo grau, com dezessete anos, e entrava na universidade. Fui meio precoce, aí terminei Filosofia entre trancos e barrancos, aquela coisa: tem que trabalhar. Antes de terminar o curso de Filosofia eu comecei dando vários cursos pra poder chegar à sala de aula. E aí comecei a trabalhar numa escola. Minha experiência foi ali, naquele momento. Eu não tinha formado ainda era um menino. Era explorado até o último sangue, mas feliz, porque tava trabalhando, tava na minha área, eu estava acreditando nos processos todos, filosóficos, peripapéticos, aquilo que eu estudava na universidade eu podia colocar fazer link's de discussão. Pra mim, era um paraíso assim. Foi um dos momentos mais felizes da minha vida, como professor, era um período de poesia (Márcio).

Em se tratando da escolha pela profissão, a entrada na profissão desencadeou outros sentimentos, que foram evidenciados pelos docentes, no decorrer do exercício. Roberta demonstra que o trabalhar muito rápido tornou-se sua motivação inicial para “ajustar” a vida pessoal; para Gleydes, a profissão só aconteceu para realizar o sonho da mãe, reforça a idéia que seu sonho não seria a docência. Tomo como referência (MOITA, 2000, p 115), quando assegura que “o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a

identidade de uma pessoa”. Inicialmente Áurea não demonstrou interesse pela docência; no entanto, ao se permitir envolver pela necessidade da mãe se envolveu no processo de sua formação, como compartilha a autora quando se refere à dinâmica de construção de identidade.

Ivone, ao optar pela licenciatura em Letras, acreditou no sonho de transformar a educação e se dedicou para contribuir para tal; no entanto, logo percebeu que não era tão fácil e que, mesmo com todo o seu querer, o cotidiano diferenciava dos ensinamentos da Faculdade e isso trouxe muito desconforto, logo percebendo que seu cristal²⁷ começava a embaçar.

Áurea não desejava ser professora de maneira nenhuma, porém a condição de auxiliar da mãe lhe mostrou muito cedo o contrário do seu desejo inicial. Gostava de ser professora e, apesar das diversas atividades que exerceu, a docência se tornou significativa.

Penso que a experiência vivida ao longo da formação tenha possibilitado a transformação. Ao narrar seu processo inicial de formação, Márcio relata que viveu os melhores momentos da profissão logo no início, antes mesmo da formatura, quando foi convidado para ensinar e teve a oportunidade de “linkar” com os ensinamentos que tinha na faculdade. A escolha por filosofia se deu pela rebeldia e que a poesia aconteceu ainda no período de estudante. Percebi que os colaboradores, ao se narrarem, auto-revelavam-se, de forma que busco em Souza (2006, p. 115) a confirmação disso: “As narrativas tratam de buscas e de formas de saber-viver que são desenvolvidas pelos sujeitos como possibilidades de compreensão dos sentidos da sua existência”. Nesse sentido, a busca e a forma de saber-viver dos colaboradores correspondem ao sentido que dão a sua trajetória de vida e formação. Tomo a narrativa de Freire (2000) como possibilidade de fortalecer as narrativas dos colaboradores ao se descreverem:

[...] Sou um professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer

²⁷ Símbolo utilizado no diálogo durante a entrevista para comparação ao mal-estar que começou a surgir.

forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela me some se não cuido do saber que devo ensinar se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (p. 115 -116).

A busca de sentido para Freire é revelada pela antítese em meio aos questionamentos do ser professor a favor da esperança, do ser que não desanima apesar de tudo. Fico instigada a viajar nas histórias de vida dos colaboradores, que levam em seus vagões histórias das histórias de vida de docentes que, no momento de desencanto pela profissão, embarcam nessa viagem para narrar lembranças de uma vida construída e reconstruída pelos caminhos da formação e profissionalização. A partir das diferentes trajetórias das histórias de vida, busco compreender os bastidores do trabalho docente que, para Nacarato, Varani e Carvalho (2001), favorecem uma reflexão crítica sobre alguns elementos que são considerados como geradores das tensões nos quais o professor está imerso, como as condições de trabalho do docente, as experiências da sociedade para com o trabalho do professor, a imagem do professor vinculada pela mídia. Salientam as experiências como estudantes e professoras, e como têm percebido os cenários e roteiros diversos e convivido com eles. Enfatizam que alguns vêm se cristalizando e outros se modificando e ainda destacam, dentre os fatores que determinam as condições de trabalho docente: as condições físicas da escola e as relações entre seus atores; as condições profissionais dos docentes; o sistema burocrático imposto ao trabalho docente; os controles externos sobre o trabalho docente e as implicações do projeto político pedagógico.

A intenção é compartilhar, durante a viagem, as histórias de vida dos docentes e comparar o ciclo de vida profissional com o desencanto pela profissão e o que realmente acontece para tal desencanto, visto que nos bastidores se explicitam, de diversas maneiras, fatores que dificultam o trabalho do docente. Nesse sentido, Esteve (1999) sinaliza,

[...] Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes (p. 107).

Na citação de Esteve, percebe-se a fragilidade dos docentes e as diversas situações que podem ser o início do desencanto, por conta dos professores terem se tornado reféns de alguns estudantes que não se vêm no processo de formação e atribuem seu fracasso aos professores. A colaboradora desabafa:

Tava tirando muita energia minha e é uma coisa muito difícil você se deparar com 5 alunos que querem estudar e exige de você uma reciprocidade na questão do conteúdo, da mediação e 55 que não te deixam trabalhar. Isso tava me deixando muito angustiada e muito decepcionada. (Ivone).

No desabafo de Ivone, é reconhecido o descaso e a falta de comprometimento dos estudantes, que ampliam o desrespeito e não são punidos. Afinal, vivemos um tempo em que tudo é possível. Esteve (1999, p. 32) explica que “a acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor como figura humana desse sistema queixa-se de mal estar, cansaço, desconcerto”. O mal-estar sinalizado por Esteve é apresentado por Ivone como sendo a angústia e decepção — o que de maneira geral contribui para o desencanto com a educação

3.3 O ABANDONO E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

Huberman (2000) descreve sete fases pertinentes ao ciclo de vida profissional de professores, dentre as quais: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento. Baseando-me nestas etapas,

elenco as seguintes fases: a diversificação na carreira, o pôr-se em questão e o desinvestimento, as quais serão consideradas como unidades de análise na pesquisa. Busco aprofundar-me no Pôr-se em questão. Contudo, é interessante explorar as demais fases para conhecimento e articulação.

A fase denominada *A entrada na carreira* trata dos aspectos que envolvem a “sobrevivência e descoberta” e compreende os três primeiros anos de ensino e as motivações para atuar em sala de aula. O enfrentamento com a realidade da sala de aula constitui-se em um momento complexo para o profissional, por não condizer com o que idealizou, associado à dificuldade de estabelecer uma conexão entre a transmissão de conhecimentos e a prática pedagógica. Aparecem, ainda, a “indiferença, a agitação e a frustração”. Há aqueles profissionais que se sentem frustrados por não serem atendidos nas suas expectativas iniciais; encontram-se também as limitações impostas pelas instituições que podem ocasionar hesitações e desencanto (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A fase de estabilização consiste na tomada de responsabilidade e identidade profissional, sendo a etapa decisiva de afirmação do *eu*. Há o abandono pela busca de outras possibilidades, ao tempo em que se procura a afirmação da profissão através da formação pedagógica, já que o professor encontra-se voltado para suas ações didáticas. Nesse período, aperfeiçoa o repertório e as “competências”, assim como repete o princípio de “pertença a um corpo profissional e a independência” (HUBERMAN, 2000, p. 40). Existe, por parte do educador, um certo prazer advindo do domínio já adquirido ao longo da carreira e uma certa flexibilização das ações no contexto da sala de aula.

Enquanto a *fase da estabilização* consiste na afirmação do *eu* profissional, a etapa nomeada a *fase de diversificação*, passa pela “experimentação e diversificação” (HUBERMAN, 2000, p. 41), que consiste no fazer pedagógico, suas experiências pessoais e as novas formas de gerir o seu espaço em sala de aula. Nessa fase, o professor emana uma perspectiva de motivação receptiva a uma dinâmica, nega-se a cair na rotina e mantém-se entusiasmado pela docência, buscando, cada vez mais, novos desafios.

O *pôr-se em questão* trata da fase de inquietações e questionamentos na profissão. Para Huberman (2000, p. 43), “é uma fase de múltiplas facetas [...]”. Para

uns é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula”. É nessa fase que o desencanto aparece na profissão e faz com que alguns professores se sintam fracassados diante das rotinas do trabalho e das mudanças referentes às estruturas que contribuem para o surgimento da crise diante do julgamento de vida profissional. Passam a avaliar o que foi feito durante toda sua trajetória profissional, mediante os objetivos dos primeiros anos de docência e as dúvidas e indecisões existentes para um novo percurso.

O pesquisador afirma que a faixa etária dos 35 aos 50 anos de idade é marcada por momentos de intervenções e balanços na carreira. Contudo, as inquietações, no que diz respeito ao desencanto, não são vividas da mesma maneira por homens e mulheres. Percebe-se que os homens possuem preocupações maiores com a “progressão da carreira”, enquanto que para “as mulheres parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho” (HUBERMAN, 2000, p. 43).

Na *fase da serenidade e distanciamento afetivo*, “trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” (Id, p. 43). A condição da serenidade não é atingida por todos diante das diferentes formas de questionar-se, ou seja, consiste na aceitação de si pelas próprias convicções e não pelas avaliações de outros. O professor ganha uma “sensação de confiança e de serenidade” (Id. p. 44) crescente, implicando na autonomia sobre as aspirações iniciais, as possíveis realizações na jornada profissional e as metas a atingir no futuro. Outro aspecto relevante nessa fase está no “distanciamento afetivo face aos alunos”, aspecto mais acirrado nos docentes mais velhos, devidos aos impactos das diferentes gerações.

No *Conservantismo e lamentações*, os professores são conservadores, rígidos e chegam lá por vários caminhos, dentre os quais, as atitudes negativas com o ensino, as políticas educacionais e as divergências com os pares mais jovens. É importante ressaltar que o *conservantismo* encontra maior ênfase nos professores mais jovens e menos comprometidos, aspectos retratados pela “influência do meio social e político” (Id. p. 45). Contudo, demonstrações referentes à idade e conservadorismo retratam maior incidência em rigidez e dogmatismo nos

profissionais mais velhos. Apesar dessa percepção, necessita-se de uma visão contextualizada de cada profissional a partir da sua história e do meio em que interage.

O *desinvestimento*, para Huberman (2000, p. 46), é explicitado pela “literatura clássica no domínio do ciclo da vida humana [e] evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional”. Ou seja, os professores tendem, nos percursos iniciais da carreira ter um ponto vista mais positivo sobre o investimento no trabalho, aspecto que sofre recuo no final da carreira profissional e, em alguns casos, no meio da carreira, devido à impossibilidade de alcançar as ambições traçadas como metas. Movidos pelas decepções no âmbito do exercício do trabalho docente, passam a desinvestir na profissão, preferindo desenvolver atividades oriundas de outros campos que, naquele dado momento, produzam prazer. No entanto, o desinvestimento é um processo que acontece no decorrer da carreira, pois “a existência de uma fase distinta de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino” (HUBERMAN, 2000, p. 46).

Embora essas fases sejam relevantes para a pesquisa, não pretendo analisar todas as fases do ciclo de vida profissional dos professores pesquisados e discutidos por Huberman. Tomo-as como referência para aprofundamento da fase de diversificação na carreira, os questionamentos do ser professor frente aos problemas da contemporaneidade e a desistência da profissão. Para discutir melhor a docência, amparo-me nos relatos e sonhos de profissionais que, diante do conflito, buscam por uma transformação e justificam: “é um prazer enorme ver brotar o conhecimento e facilitar o aprendizado. Contribuir com uma boa formação cidadã” (Valdimeire G. Santos²⁸, 40 anos e 12 de profissão). Uma profissão que encanta e estimula. Nas palavras da professora Valdimeire, percebi o brilho que brotou dos olhos no momento em que respondia ao questionário. Ocorre o mesmo com as respostas dadas diante do questionamento de como foi à escolha pela docência. A resposta sai sem dificuldade: *por vocação!* Também verifico isso em Verônica

²⁸ Os excertos aqui apresentados compreendem a fala de professores na faixa etária de 10 e 15 anos de docência. Os outros excertos utilizados foram também coletados no período de novembro de 2007 a março de 2008.

Domingues (30 anos e 10 de docência), quando diz que “no começo, por ideologia, depois, confirmou-se o desejo de atuar na área, pois acredito que em formação constante contribuo com o outro e acima de tudo comigo mesma”. Nas palavras da professora Verônica, fica claro o cuidado consigo mesma, o que de certa forma demonstra a necessidade que se deve ter com seus “quereres” e alimentar o sonho de ser e estar bem. Por fim, atitude semelhante também se verifica nas escritas da professora Carla, “minha mãe foi professora, minha tia tinha escola” (Carla Fernanda Vieira, 32 anos e 15 de profissão). As três professoras encontram-se na fase da diversificação e demonstram muito comprometimento com a profissão e o próprio bem estar.

Pôr-se em questão é uma fase de muitas facetas, também de questionamentos do cotidiano em sala de aula e do desencanto com a profissão. É oportuno salientar que o saber e o trabalho interligam-se em um fio condutor, resultando em saberes. “O saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17). Minha perspectiva é a de conhecer melhor essa fase para entrecruzá-la com as histórias de vida dos professores. Já a fase do Desinvestimento reforça o fenômeno da inferiorização no final da carreira.

Esse período, de certa maneira, contribuiu para o surgimento da fase de “serenidade” que, diferentemente do que se possa pensar, é uma fase de recuo a qualquer investimento no plano pessoal e profissional, quando a distância é cada vez maior das ambições e do ideal do início da profissão. O dito período de “conservantismo” avança no sentido de discordar da evolução do momento e caminha no sentido da marginalização em relação aos acontecimentos da escola. Penso que essa fase não seja regra geral na vida de todos os docentes, do que são testemunho alguns profissionais, como Sumaia Carvalho Maluf²⁹, de 45 anos e 27 de profissão, que, mesmo com todo esse tempo de profissão, afirma que continua apaixonada pelo espaço da sala de aula e enfatiza que tem muito a contribuir no

²⁹ Sumaia colaborou com a pesquisa respondendo ao questionário e se disponibilizando para qualquer necessidade, embora afirmasse a todo instante que não sairia jamais da profissão.

contexto educacional, afirmando não lhe faltar o prazer e a vontade de aprender sempre.

As palavras de Maria Cristina da Rocha Ribeiro³⁰, de 47 anos e 28 de profissão também vão neste sentido: “adoro lidar com gente, principalmente crianças e idosos”. Percebo que o ser professora aconteceu bem cedo para as duas, que afirmam ter sido sempre professoras, pois, desde criança, nas brincadeiras, sempre eram as professoras. Os ciclos de vida profissionais abordados por Huberman (2000) possibilitam conhecer por inteiro as fases e discuti-las sem generalizações, visto que poderão ser ou não vivenciadas na sua totalidade ou na mesma ordem pelos docentes.

A forma peculiar como cada docente se vincula com o trabalho e a trajetória da história de vida é que determinam o desenrolar do percurso profissional. Perceber a pertinência das histórias de vida do educador, trazendo as implicações que os levaram ao abandono da profissão e/ou *à dor, e a delícia de ser o que é*, foi o primeiro passo para considerar a cultura das narrativas para este estudo. Assim, inspirada em Souza (2006), busco entender a pertinência que a

[...] narrativa (auto)biográfica inscreve-se num amplo movimento de investigação [...] o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências. A opção e a inscrição desta pesquisa neste campo e nesta abordagem nascem da necessidade de ampliar os estudos sobre histórias de vida e mais, especificamente, sobre as narrativas (p. 49).

Essas considerações movem-me a continuar articulando as marcas das histórias de vida de cada sujeito com a sua experiência profissional, aspecto que instaura uma qualidade, para além dos muros das instituições. É oportuno sinalizar as seguintes questões norteadoras: o que caracteriza o abandono da profissão? Como os sujeitos ingressaram e como se constituíram professores? Como os professores vivenciam a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade?

³⁰ Maria Cristina também estava no Sindicato e respondeu ao questionário, se disponibilizando para contribuir com a pesquisa.

Já houve tempo em que se considerava o magistério, ou mais especificamente, o trabalho docente, um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação deveriam se dedicar quase estoicamente. Como as circunstâncias da conjuntura sócio-político-econômica eram outras, a acelerada mudança do contexto social em que exercemos o ensino apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Assim, Bourdieu (1989) sinaliza para,

[...] a razão de ser de uma instituição e de seus efeitos sociais, não está na “verdade” de um indivíduo ou de um grupo mais no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferenças posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e se redefine continuamente, na luta e através da luta a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (p. 89-90).

As condições sob as quais se exerce a docência são definidas na luta e através das lutas que envolvem com relevância as diferentes perspectivas sociológicas, psicológicas, econômicas e culturais. Para Nóvoa (1995), a crise da profissão docente arrasta-se há longos tempos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As conseqüências do mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade de trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticas que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Para contemplar os objetivos da pesquisa e analisar como ingressaram e como se constituíram professores, bem como conhecer como os professores vivenciam a experiência profissional frente aos problemas da contemporaneidade e identificar os fatores que caracterizam o abandono da profissão e porque a abandonaram,

encontro ancoragem nas narrativas das histórias de vida, intentando fazer uma reflexão para compreender os ciclos de vida profissional e o abandono da profissão, de maneira a pensar sua significância em procedimentos realizados nas entrevistas narrativas dos Professores colaboradores desse estudo. Essa é uma viagem de grandes descobertas.

Para Huberman (2000), o que propicia desvelar a escolha pela profissão é o desejo de ser e contribuir para a formação de outros. Vejo a docência como a *entrada na carreira*, cheia de planos, sonhos e descobertas. Contudo, os passageiros colaboradores, em uma parcela bastante significativa, explicitam a fase do *pôr-se em questão*, ciclo de vida profissional em que o docente questiona a tudo e a todos sem haver uma consciência clara do que se interroga.

É todo um complexo de coisas que eu comecei a perceber que não satisfazia a mim, prioritariamente né. E aí eu comecei a perceber os colegas, o dia a dia, a forma como meus colegas trabalhavam e eu percebi como professora do Estado da Bahia, concursada, eu percebi que na verdade a educação, pelo menos onde eu estava trabalhando, era um grande fingimento. Era professor procurando aula vaga, é professor infeliz, é professor que não cumpre conteúdo programático. (Ivone).

Uma atitude, como a narrada pela colaboradora, contribui para reforçar e instala uma chamada crise existencial, de forma que o professor passa a examinar o que foi feito na vida profissional e pessoal, a ponto de não se perceber preocupado com a formação de outrem, apresentando-se, como consequência, uma ligeira impressão de descaso com relação ao outro. Nem sempre se compreende o sentido e a necessidade do formar-se e contribuir com a formação de outras pessoas. Vale salientar que essa fase não acontece de maneira igual para todos os docentes; portanto, não se deve generalizar. Ouso pensar que o fato de encontrar dificuldades e aparentemente “cobradores” de qualidade e de diversificados saberes dos professores desencanta e pode acabar com a preciosa carreira, que nesse momento é analisada sob a ótica do desânimo, sem o entusiasmo necessário para as chamadas fases de contentamento, inovações, experimentação e a competência pedagógica sempre crescente.

Após o Exame de Qualificação, feito no dia 30/10/2008, avancei nas entrevistas (até aquela data só tinha conseguido duas). Pensei que não conseguiria concluir esta fase, pois foram muitas marcações e desmarcações, e as entrevistas não aconteciam. Foi, então, que comecei a voltar aos questionários para garimpar outros colaboradores, já que não conseguia encontrar os contatados no início. Depois de me desesperar um tanto, pedi ajuda e fui socorrida por colegas que conheciam os colaboradores e fizeram as mediações. Com um número significativo de entrevistas realizadas, era chegada a hora das transcrições. Inicialmente, pensei em realizar as entrevistas e passar para um profissional fazer as transcrições. Contudo, depois de algumas transcrições feitas, percebi que deveria transcrevê-las, pois “coisas” faltavam quando lia e não encontrava partes das entrevistas, de forma que, com essa ação, apareceu a inquietação sobre as análises — o que, de certa forma, me provocou uma sensação de incômodo e desequilíbrio diante do desabafo dos colaboradores: a pressão que vivenciaram nas escolas onde atuavam como docentes. Daí a minha angústia na análise e interpretação das entrevistas, pois os professores estão, de modo geral, envolvidos na crise da docência, o que foi comprovado diante dos relatos das entrevistas.

O problema mais grave hoje que eu vejo na profissão e eu pude acompanhar isso muito de perto como coordenadora, eu acho que está ligado à remuneração que foi justamente uma das causas que me fez me afastar da educação né. Os professores hoje pra que eles possam ter uma renda melhor, o quê que eles fazem? Eles trabalham em duas escolas, em três escolas. Então isso cai muito a qualidade do ensino porque é humanamente impossível um professor trabalhar de sete a às doze em uma escola com vinte e cinco crianças em classe, sai doze, engole uma comida pra estar uma hora na outra escola e trabalhar até seis da tarde. Então assim, o problema maior que eu diria assim, que eu pude presenciar eu acho que é isso, porque a pessoa na busca de um reconhecimento melhor financeiro termina tendo que se sobrecarregar e aí a qualidade cai. Porque a qualidade cai? Porque esse profissional não consegue investir em um curso. Não consegue estudar, não consegue se dedicar. Então assim, uma aula que ele vai dar amanhã sobre o projeto, sei lá, a visita do ramister, por exemplo, que era um projeto que a gente tinha na escola, se ele precisava ler dois livros pra dar essa aula, ele não lê. Então ele chega na sala muito no improviso sabe, muito. (Roberta).

A partir da resposta dada durante a entrevista de Roberta, torna-se fácil compreender as considerações levantadas pela colaboradora e, sobretudo, mostra-se a carga excessiva de trabalho sob a qual vivem os docentes para se manterem com um status sem a devida qualidade de vida, sem tempo para criar aulas diferentes ou para atender as especificidades da docência. As responsabilidades que são jogadas para a escola caem nas costas dos professores que não conseguem conciliar os conteúdos com os projetos exigidos pela instituição e as possíveis atividades de ambos. Na próxima estação estarei apresentando uma análise mais aprofundada das entrevistas que respondem à temática da pesquisa e suas questões. Trata-se, de fato, de uma estação de descoberta.

CAPÍTULO 4

DIÁLOGOS DAS IDAS E VINDAS: estações e descobertas

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (SOUZA, 2006, p. 61).

A cartografia até aqui desenhada expressa o desejo de ampliar conhecimentos sobre a temática da pesquisa. Ouso acreditar que, mesmo com as dificuldades de pesquisadora iniciante, posso contribuir para se pensar sobre as causas do desencanto com a docência, na medida em que se pesquisa, analisa e compreende tal questão.

A formação da identidade docente ocorre ao longo do percurso profissional e remete a uma observação cuidadosa das memórias e das experiências expressamente significativas, experiências estas que são invocadas nas lembranças vivas da docência nas narrativas dos colaboradores Roberta, Mônica, Gleydes, Ivone, Áurea, Suzete e Márcio. Retomo a viagem atenta e sensível da escuta. Para entender o significado do narrado, remeto-me a Souza (2007), quando afirma que,

[...] a lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (p. 63).

Nota-se, então, que há uma ligação entre a memória e o processo de constituição identitária, considerando a memória como um elemento constituinte da identidade, visto que se trata, nesse percurso, de refletir e compreender a si e aos outros que, mesmo imperceptíveis, compõem as lembranças do professor, fazendo a diferença na história da coletividade. A metodologia das histórias de vida possibilita ao pesquisador contato com diferentes memórias, as quais constituíram o professor, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, como também permite ao professor-narrador a organização de um diálogo interior com sua própria pessoa, de forma que tome consciência de sua existência e passe a compreender, assim, sua trajetória de vida profissional.

Complementando Souza, Goodson (1995) sugere reflexões estimulantes, ao chamar a atenção para a história de vida dos professores. Para ele, a construção de um currículo adequado passaria pelo conhecimento sobre as prioridades dos professores, as quais só se revelam a partir da história de vida destes. É, portanto, nas narrativas que eclode o sentido dos professores como sujeitos de um fazer e de

um saber de que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento profissional construído ao longo da carreira, mediado pelas condições de trabalho, pelos valores e pelo contexto social em que vivem.

Outro argumento utilizado por Goodson, para “ouvir a voz dos professores”, está no seu entendimento de que a forma de conceber a prática é um reflexo do quanto investimos o nosso “eu”, a nossa experiência e o nosso ambiente sócio-cultural no ensino. É este investimento do eu, no ensino, que permite ao professor ter um saber. E é este saber profissional que possibilita ajustar a docência aos interesses e às necessidades educativas dos alunos. Nessa perspectiva, a atuação do professor está condicionada à sua formação e ao sentido que ele atribui à sua profissão, aspecto altamente relevante nesta pesquisa. Goodson afirma, ainda, que o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas influenciam na sua forma de conceber o ensino e sua prática educativa. Nessa perspectiva, a lembrança e a análise das histórias de vida dos professores podem ajudar a entender o indivíduo na relação com a história do seu tempo, esclarecendo, assim, as escolhas, os investimentos e as opções com que se depararam, bem como as percepções e imagens que constroem sobre a sua profissão.

Para contextualizar estes argumentos, busco na experiência descrita pela professora Roberta a transposição do sentido dado à formação e sua atuação na prática. Este é o exemplo de uma docência com investimento na formação:

[...] sempre fazendo curso, viajando. Eu passei seis anos [...] que todo mês de junho eu ficava em Salvador, as férias de julho eu passava em São Paulo fazendo curso. Sempre fui uma pessoa que procurei investir muito nessa coisa da minha profissão. Como eu estava solteira, isso era fácil, e meu pai e minha mãe sempre me deram muita força nisso. Tinha curso em Belo Horizonte eles compravam passagem, me mandavam, ficava em hotel e assim fui investindo realmente muito nessa área. Saí da faculdade fiz a pós-graduação. (Roberta)

A narrativa da professora Roberta explicita a importância de investir na formação continuada e o caminho para trilhar uma docência reflexiva. Os cursos contribuíram de forma significativa para a profissional que ela se tornou. Nos

Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002, p. 26), a formação continuada é vista como “[...] um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios são colocados à escola e exigem do trabalho educativo outro patamar profissional”. A professora Roberta viveu essa política de formação intensamente. Também fica comprovada, em seu grande investimento profissional, a maneira como coordena os professores: “[...] eu sempre trabalhei nessa área de grupo de quatro anos até sete, tanto como professora como coordenadora. Fiz um curso de pós-graduação em Alfabetização, Leitura e Linguagem, então, esse foi um curso que me ajudou muito a redefinir algumas diretrizes na minha área como coordenadora”. Nestas últimas palavras fica evidente que a sua atuação profissional esteve direcionada pela sua formação e colaborou sobremaneira na sua prática educativa.

Noutro veio, a professora Mônica revela sua forte dedicação à sala de aula. Entretanto, é evidente sua frustração quanto ao devido retorno financeiro: “[...] eu parei porque achei que tava na hora de começar a ganhar mais um pouquinho porque infelizmente o magistério é gostoso, é gostoso trabalhar com crianças, sempre gostei, mas a minha vida não estava dando mais pra viver com o salário de professor”. Mônica demonstrou gostar muito da docência, contudo o salário não era suficiente para manter sua família e ainda sem sair da docência começa a exercer outra atividade para poder se manter na profissão, conforme narrou:

[...] aí comecei a trabalhar com artes, fazer chapéu pintado pra vender e fazer bijuterias. Levava pra escola mostrava pra minhas colegas. Como ensinava numa escola particular a gente não tinha acesso a ficar vendendo. Eu sempre marcava pra na hora da saída mostrar e aí eu comecei a ver outro lado meu, um lado artístico esse lado de fazer essas peças de bijuterias, de fazer trabalho manual que me identifica muito também e aí eu comecei a perceber que o trabalho que tinha com meus alunos e o que começava a fazer com arte não davam para: corrigir provas, elaborar provas, dá atenção ao aluno e ao mesmo tempo estar ligada a outra atividade fui ficando meio dividida, [...] abri uma loja perto da minha escola onde eu ensinava aí foi dando certo. [...] Meu Deus não posso deixar minha escola, meus alunos de lado e eu tenho que dar continuidade também ao meu trabalho aí fui ficando dividida [...] dando aula ao mesmo tempo, aí ficou difícil conciliar como dizem que quem engorda o cavalo é o olho do dono eu tive que escolher, pra mim foi muito difícil os primeiros tempos porque eu gostava muito do que fazia. (Mônica)

A narrativa de Mônica é emocionante quando fala da escola e dos estudantes, ao tempo em que se refere à nova profissão e à necessidade de melhorar sua vida financeira.

A professora Suzete narrou, com tristeza e uma espécie de desabafo, a falta de respeito das mães, dos alunos e dos pais em relação ao trabalho docente e a constante falta de educação dos estudantes. O sentimento de desesperança é a tônica de sua fala:

[...] ainda têm aqueles meninos, que não têm educação, que chegavam à escola querendo bater nos professores mesmo em escola particular a maioria das mães não admitem o que os filhos fazem, acha que errado é o professor, muitos ainda vem e lhe agriem, então isso tudo com esse salário, com essa falta da carteira assinada, é... rebeldia dos alunos quando a gente vai botando na balança, botando, pouquinho a pouquinho a gente vai desestimulando, eu já ia para a escola sem estímulo nenhum, eu não tinha mais aquela vontade de ir, eu já acordava cansada. (Suzete)

Para Suzete, o sentimento de desesperança e o mal-estar instalaram-se e somou-se a um alto grau de insatisfação, a ponto de sentir-se cansada ao acordar. Desestimula-se quando começa a perceber que a docência perdeu o encanto inicial de quando sua alegria e realização estavam no encanto de ser professora,

[...] eu me formei em 1988 e foi uma formatura tão linda! Ave Maria, eu tava me sentindo, era a melhor coisa que eu tava fazendo na minha vida! Aquela era a profissão escolhida e minha mãe fez tudo direitinho. Foi tudo lindo, lindo! Lá estava eu com minhas colegas.

Para Esteve (1999, p. 44), “o encontro com uma prática do magistério bastante distante dos ideais pedagógicos assimilados durante o período de formação inicial vai levar os professores a reações diversas”.

Gleydes, no seu garimpar pelo reconhecimento, transformou o exercício da docência em beleza magistral. Sua dedicação aos estudantes lhe propiciou bons momentos no seu fazer docente. A maneira como ministrava suas aulas a diferenciava dos demais docentes da escola. Na narrativa, a colaboradora se deixou invadir pela emoção da docente que foi.

[...] eu realmente gostava da sala de aula tudo meu era assim, um filme? Pipoca para aprender, não tinha dinheiro? Comprava lingüiça, cortava tudo comprava um monte de pão. E fazia tudo para que aprendessem. Aqui em casa eu já fiz comida. Trouxe cinco (5) alunos, a gente cozinhou e levou para o colégio. Comeu o colégio inteiro e outra coisa não é só a questão da festa, porque além da festa, nós tínhamos os alunos que eram monitores. Eu identificava dentro da sala os alunos que tinham mais facilidade de lidar com o público. Mostrar os trabalhos a história do país, a cultura a demografia então começava a separar, você fica com essa tarefa, você recepciona, você coloca o pessoal sentado. Dividia todas as tarefas. Os alunos que tinham mais desenvoltura para falar apresentavam dança, mas em forma de paródia dentro do assunto que era exposto. Eles faziam peças teatrais desenvolviam trabalhos escritos e todos os professores prestigiavam a sala olhando os trabalhos desenvolvidos. [...] Outra coisa trabalhava com os hinos, eu acho um absurdo não se trabalhar com hinos, a falta de patriotismo hoje está muito grande, muitos alunos não conhecem o Hino da Bandeira, o Hino 2 de julho, o Hino 7 de setembro, o Hino nacional. Eu colocava isso em sala e trabalhava sempre de forma criativa. [...] quando eu chegava na sala os alunos começavam a falar: professora eu li sobre no meu trabalho, aí outro dizia professora eu vi uma parte do trabalho que tinha isso e isso, aí eu disse olha o trabalho surtindo efeito porque eu levava o aluno a escrever, olha a pesquisa e de alguma forma a resumir e interpretar. No início da aula, eu pedia que eles falassem da vida deles se eles eram casados, se tinham filhos, onde trabalhavam, parou de estudar quando. (Gleydes)

O excerto de Gleydes colabora para legitimar as diversas formas que o docente na sua prática usa para transformar o processo de aprendizagem e contribuir com a formação dos estudantes. Codo (2006) sinaliza que,

O professor precisa que os alunos estejam do seu lado, se estiverem contra ele, funcionarão como obstáculos a qualquer conteúdo a ser assimilado. [...] É ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. [...] se os alunos não se envolverem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura (p. 50).

Para Codo (2006), os alunos precisam estar do lado dos professores e se estiverem contra, funcionará como um obstáculo para a aprendizagem. Ivone questionou o contexto da escola ao tempo em que demonstrava muita insatisfação com a desvalorização da educação. Fez uma narrativa que denunciou o descaso e a maneira como os alunos vêem a educação.

Os alunos não vêem a educação como meio de crescimento. Eles não têm essa visão, eles não fazem questão. Pelo o menos a clientela de escola pública. Eles não valorizam a educação e eu comecei a perceber que o meu trabalho não estava me dando satisfação. O meu cristal estava ficando completamente opaco e eu perdendo o tesão completamente pela profissão. Tentava fazer cursos e você aprende uma coisa no curso quando você vai pra prática você não consegue porque os meninos têm uma resistência e eles não querem e você não pode ficar o tempo todo só fazendo mediação de texto legalzinho, fazendo mediação disso e daquilo só pra agradar os meninos. É todo um complexo de coisas que eu comecei a perceber que não satisfazia a mim, prioritariamente. E aí eu comecei a perceber os colegas, o dia a dia, a forma como meus colegas trabalhavam e eu percebi como professora do Estado da Bahia, concursada, que na verdade a educação, pelo o menos onde eu estava trabalhando, era um grande fingimento. Era professor procurando aula vaga, professor infeliz, professor que não cumpre conteúdo programático, professor que falta muito, que, apesar dos vários cursos, não vê a avaliação como um feedback do seu trabalho pra melhora do processo educacional do aluno e eu comecei a ver que eu era uma extra-terrestre. (Ivone)

Os aspectos assinalados por Ivone foram desvelando o complexo caminho utilizado por alguns profissionais no “faz de conta” da prática docente e que possibilita um repensar para a colaboradora a ponto de se sentir diferente ou, quem sabe, como ela mesma se denominou: “uma extraterrestre”. Pereira (2003), aborda as frustrações vividas pelos professores,

[...] o professorado viu frustradas, contas feitas, suas expectativas profissionais [...] Os originários das posições mais baixas do espaço social viram obstruídas suas chances de satisfação das necessidades cotidianas. [...] Os professores originários dos setores médios sofreriam duplamente: suas expectativas materiais retrocederiam aos limites da luta pela manutenção dos ganhos anteriores, sempre instáveis e [...] suas esperanças de retornos simbólicos chocar-se-iam contra a realidade de uma profissão publicamente lamentada, quando não inteiramente desprezada (p. 46).

No excerto são apontadas frustrações e as chamadas expectativas profissionais que se tornaram geradoras de insatisfações, já que a profissão não lhes propiciou o retorno almejado.

Áurea apresentou suas lembranças a partir das narrativas das experiências que vivenciou pelos diversos espaços da sala de aula em contextos de muita aprendizagem

Minha mãe tinha uma escolhinha, eu passei um bom período com ela ensinando. Só que era escola pequena, eu ensinei, na verdade, assim, até título de ajuda, eu comecei aos 14 e fui até 21. Quando eu fazia o 2º grau, eu fiz o estágio de magistério, eu trabalhei na AFOMEB, que hoje é FUNDAC. Eu passei 1(um) ano e 8 (oito) meses. Foi assim, eu pulei vários setores até me deparar no bairro Beiru, que hoje é conhecido como Tancredo Neves. Tinha também um projeto lá, que era de mãe guardadeira; como eu fazia magistério, fui contratada como educadora, enquanto que outras mulheres tomavam conta de crianças, pago pelo Estado, as mulheres tomavam conta de no máximo 7 (sete) crianças. Eu fazia o serviço de educadora, brincar, distrair, sabe, e eram 2 (duas) vezes na semana. O local era tido como muito perigoso e as pessoas que trabalhavam lá me alertavam sempre chegava a ponto de dizer: “não precisa você vim não, eu mando sua frequência”. E outros diziam “aqui é muito perigoso”. Concluí o magistério. Tempo depois comecei a fazer faculdade. Ai eu comecei a ensinar Ciências. Comecei a por em prática aquilo que eu estava aprendendo na faculdade. Como eu já tinha feito magistério, eu já tinha aquela desenvoltura de falar com os alunos. Fui convidada para dar aula no interior. As aulas eram dia de segunda e terça, aí eu viajava domingo. Retornava na terça a noite, da quarta em diante ia pra aula. E ai já começava tudo de novo. Depois comecei a prestar serviço pro Estado e deixei o interior. (Áurea)

No excerto, Áurea apresenta seu percurso de vida incluindo as experiências formadoras ao longo de sua trajetória profissional. A respeito disso, Josso (2004, p. 40) assevera que “a aprendizagem experiencial [...] implica diretamente o envolvimento do aprendente”, de maneira a contribuir com a formação pessoal e profissional. É isso o que se depreende a partir das implicações da colaboradora com sua própria formação e o forte sentimento de dever cumprido.

Penso que estes colaboradores trilharam os caminhos da docência de formas distintas, embora com algumas semelhanças bem originais nas curvas e nos indicadores das suas trajetórias. Esta pesquisa foi um convite para que narrassem, em parte, as suas histórias, que, curiosamente, apontam para algumas condições singulares vivenciadas ao longo do percurso profissional por todos. Garimpo nessas histórias respostas às inquietações, ao tempo em que exerço a escuta sensível às suas narrativas e contribuições das experiências que os constituíram no percurso

pessoal e profissional. Evidencio, nos relatos dos colaboradores, os sentimentos que são descortinados, ao falarem das histórias em relação à profissão docente e os desabafos relativos às dores vividas na crise do exercício docente em sala de aula. Início então a apresentação buscando acolher a indagação que remete, a saber, às causas do ingresso na docência.

Neste capítulo, fica expressa a importância revelada por Souza (2006) das representações sobre a identidade individual. A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas leva-o a interpretar sua trajetória de vida e a buscar uma compreensão de si articulada com as causas do desencanto com a docência. Neste percurso, instalam-se as primeiras idéias que se aproximam dos objetivos desta pesquisa. Assim, apresentam-se as causas do ingresso dos colaboradores no magistério, encadeando as narrativas dos primeiros passos no percurso profissional com suas histórias onde se inscrevem momentos de encantos e desencantos até chegar ao abandono. Articulam-se aqui os ciclos de vida profissional (cf. HUBERMAN, 2000), com o abandono da profissão e as histórias de vida, por entender, tal como Souza (2006), que a perspectiva da compreensão do universal singular que habita em cada um de nós amplia a “visão sobre as histórias tecidas e construídas através das narrativas porque possibilita entender de forma mais próxima e direta as mediações entre a história individual e a história coletiva” (Id, p. 57).

4.1 CONHECENDO O TICKET DO SEU INGRESSO NA DOCÊNCIA: CAUSAS E REFERÊNCIAS

Uma brincadeira de infância! Esse é o sentimento de Suzete com seu sonho de ser professora. Esta, talvez, seja a causa fecunda da sua escolha.

Era meu sonho ser professora, desde pequena, eu botava a bolsa do lado, minha mãe comprou um quadro, um giz, aí eu fazia de conta que estava com a sala cheia de alunos, dando aula, no quadro, sempre. (Suzete)

Digo fecunda, pois, mesmo com sua mãe lhe questionado: “[...] minha mãe dizia: ‘minha filha logo o quê? Ser professora que o salário é tão baixo’”, ela insistiu em ser professora. A esta experiência nota-se a presença da família tentando intervir na escolha da sua filha.

Ivone expressa, indiretamente, a causa do ingresso no magistério. Penso que sua escolha teve influência numa experiência vivenciada ainda quando ingressou na profissão na condição de docente de alfabetização: “[...] fiz lá na varanda da minha mãe uma sala de alfabetização. [...] e aí todo mundo gostou e eu fiquei né, tentando alfabetizar [...]. Quando foi no final do ano eu fiz vestibular [...] passei”. E reforçada pela pouca opção que a Universidade tinha na época, oferecendo apenas cursos de licenciatura, ingressa no curso de Letras. Esta narrativa expressa que o percurso da vida interferiu nas decisões de Ivone e a encaminhou para a docência. Embora gostasse do curso de Letras, sua opção esteve atrelada ao desejo de ser independente e não por identificar-se com o curso.

Roberta, de forma muito mimosa, dinâmica e meiga, abre seus relatos, animada com a narrativa. Deixa claro, logo no início, que sua escolha resultou de um desejo muito pessoal. Embora tivesse uma mãe professora como referência, este não foi o motivo essencial. Queria, tal qual Ivone, tornar-se independente e, para ela, o magistério era o caminho mais rápido. Então, conclui-se que a busca pela independência fortaleceu sua escolha.

Inicialmente, aos dezesseis anos de idade, não foi por isso que eu escolhi o magistério, foi porque eu queria casar mesmo. Então eu queria me ver livre desses estudos de uma forma bem rápida e que eu tivesse ali um certificado, um diploma né, algo que pudesse resolver minha vida rápido.

Aliado a este discurso havia uma identidade tenra com a profissão. Quando cita suas brincadeiras prediletas, surge a escolinha como momento prazeroso e de realização.

Desde pequenininha que minha mãe conta isso que eu fazia. Era minha brincadeira favorita mesmo [risos] era botar as bonecas todas sentadas, preparava lanche, fazia coisas pra elas e dava aula como se eu fosse realmente a professora, bom, e aí veio a decisão, veio a

decisão de eu entrar no magistério já no primeiro ano científico. (Roberta).

Nas narrativas das histórias de vida, é saudável voltar ao tempo e se imaginar nas brincadeiras que faziam parte da infância. As brincadeiras de criança expressam em representações o desejo de Roberta em ser professora. Para Kishimoto (2002, p. 143), “ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações”. Acrescenta a referida autora que “As brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama” (Id., p. 150). Percebo que a brincadeira exerce um importante papel no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que alimenta um sonho e internaliza sua realização na fase adulta. O caminho trilhado nos sonhos das brincadeiras de criança parece revelar, de maneira significativa, a escolha profissional. É o que se revela nas imitações e representações de ser professora desde criança.

A narrativa da professora Mônica deixou vislumbrar, com clareza, a força com que o exemplo da família contribuiu para o seu ingresso no magistério.

[...] meu pai era professor de lá³¹, minha família também. Todo mundo é professor, meu avô que era médico e professor do ICEIA também. Minhas tias..., aí meus irmãos se formaram cursando magistério também. Meu irmão ainda leciona, minha irmã também [...] (Mônica).

Nesse excerto, a colaboradora deixa entrever que profissão não é escolhida apenas por fatores pessoais, próprios do indivíduo, pois sua escolha é permeada por várias influências: familiares, sociais, financeiras, dentre outras. Na sua escolha profissional, a colaboradora aceitou a interferência decisiva da família, pois esta serve como exemplo ou indica a carreira que ele deve seguir.

Não distante disso, Gleydes, com sua mãe professora, diz que foi incentivada a fazer magistério pelo exemplo da família: “o sonho de minha mãe era que eu fizesse o concurso e passasse para professor porque eu acho que ela se projetava em mim,

³¹ A colaboradora fala do ICEIA — Instituto Central Isaias Alves

não era isso que eu queria para mim, mas ela se projetava”. Outro fato relevante é que, na década de 80 (década em que a colaboradora está definindo sua escolha profissional), vive-se no Brasil o auge do magistério no Ensino Médio. Neste contexto, Gleydes cita também que, por ser mulher, não teve muitas escolhas. Na época, a questão de gênero demarcava os cursos de magistério que eram praticamente voltados para estudantes do sexo feminino. Acerca disso, Souza (2006) informa:

A feminização do magistério não nasce de forma descontextualizada. A crise econômica e social articula-se em princípios ideológicos e pensados tacitamente, como forma de aliar a formação de professores e atribuição de baixos salários ao menosprezo pelo feminino. Historicamente, a feminização do magistério primário no Brasil realizou-se num momento a expansão do campo educacional e do reforço do estereótipo e de que o cuidado da criança e a sua educação eram vistos como eminentemente um trabalho feminino e o magistério revelava-se um lugar de excelência para tal prática (p. 119).

O cenário aqui desenhado por Gleydes é desvelado por Souza como “forma de aliar a formação de professores e a atribuição de baixos salários, ao menosprezo pelo feminino”. Sobre esta mesma questão, Catani et al. (1997) revelam que,

desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atua no desenvolvimento da consciência social de meninas e de meninos. Tanto para homens, quanto para as mulheres (p. 39).

Mulheres que não se conhecem, de cada lugar da cidade, e que se encontram nas estações das suas viagens. Áurea, também, cita a família como influência na decisão da sua escolha para o magistério. Em sua narrativa, declara que, quando estudante, negava fortemente o exercício do magistério como profissão para si. “Eu dizia pras minhas colegas assim: ‘eu faço qualquer coisa, menos magistério, eu não penso em ser professora’”. Semelhantemente a Gleydes, Áurea teve o exemplo da “mãe professora” e dona de escola. Segundo ela, foi “atraída” para a sala de aula e

cativada a ser docente. Durante seu desabafo, ela chora três vezes ao narrar: “já tava no sangue porque minha mãe era professora também”.

Importante refletir, apoiado em Souza (2006), sobre o conhecimento de si a partir das narrativas da trajetória em formação para tentar compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas experiências das docentes ao longo da vida. Assim é possível colocar tudo isso em “transações” consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural.

Em sua abordagem, Áurea oferece condições importantes para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da sua formação de professora, quando articula sua escolha com a referência da mãe. Debruçando a atenção às implicações das (auto) biografias como prática de formação.

Márcio, por sua vez, afirma não ter nenhuma história de tradição de pessoas que trabalharam em educação na família. “[...] Não tem nenhuma história de tradição, de pessoas que trabalharam com educação na minha família, muito pelo contrário, é todo mundo muito distante da área, são ligados à Administração, Análises químicas [...]”, porém surpreende quando explica sua escolha: sua veia política, questionadora e rebelde, que o leva aos bancos do curso de filosofia. Neste trilho, formou-se e assumiu a sala de aula, mesmo sem “se sentir dentro da área”. Afirmou que caiu de “para-quedas na educação”.

Os excertos das narrativas anunciaram, deste modo, que o ingresso na docência, esteve, em muito, relacionado à influência que a família de alguma forma exerceu nas suas escolhas. Muitos deles viveram sob os ditames da Lei 5.692/71, a qual fortalece os cursos técnicos no nível médio, decretando o curso de magistério como a maior e a mais rápida oportunidade, para almejar uma formação profissional. Afinal, no decorrer dos tempos desta Lei, comentava-se, aos quatro cantos: “professor não fica desempregado”. Em Souza (2003), encontro sinais para a compreensão das trajetórias da formação docente no caminho da identidade.

As complexidades das relações sociais e profissionais acirram embates entre a profissionalização e a proletarização docente, o que vem marcando uma erosão da identidade profissional dos professores e questionamentos sobre o locus de formação, saberes

constituintes da docência especificidades do saber/fazer no ato educativo, bem como aspectos concernentes à função social da escola e da educação, no contexto neoliberal (p. 433).

Ouso pensar que essa pode vir a ser uma dimensão que denuncia as questões do abandono; especialmente, na região onde vivemos, o nordeste brasileiro, em que a necessidade de trabalho, aliada às questões político-educacionais da época (formação de magistério em larga escala em nível médio e cursos de licenciatura em larga escala em nível superior) encaminhou estudantes de magistério para as salas de aula muito pouco por desejo e vontade pessoal, mas pela formação profissional inicial rápida e fácil.

Escutar, então, primeiros passos e conhecer as experiências das professoras e dos professores na docência é como admirar o momento de pôr-do-sol desta viagem, quando conheci as marcas em cada um.

4.2 ASSENTADO PARA A GRANDE VIAGEM: A EXPERIÊNCIA DOS PRIMEIROS PASSOS

Em meio ao percurso sinuoso da iniciação profissional, matizes de ânimo e alegria misturam-se com angústias e preocupações. Estas palavras imprimem os vínculos que os colaboradores, de modo geral, têm com a profissão, ainda que com ambigüidades e contradições.

Para Morin, o ensino exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável ao ensino: “o *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos” (MORIN, 2002, p.102). Entre idas e vindas, encontro traços marcantes daqueles que iniciaram, mas já anunciam sua parada.

[...] me formei em Magistério e estagiei na escola Getúlio Vargas. Adorei meu estágio as pessoas lá eram super atenciosas comigo e me deram muita força, inclusive por que meu pai era professor de lá, minha família também todo mundo é professor [...] (Mônica).

Mônica, no excerto da narrativa, apresenta-me seus primeiros passos com muita leveza, alegria e meninice, quando expõe seu estágio no ICEIA, com pessoas super atenciosas, que dão força e otimismo. Um ponto chave é que sua família, especialmente seu pai lá trabalhava, o que lhe conferia segurança e confiança.

É doce fazer dialogar as primeiras experiências de Mônica com as de Áurea. Similarmente, esta última vivencia os primeiros passos, embora jovem, com segurança e confiança, pois foram no mesmo local em que sua mãe trabalhava. Com isto não posso afirmar que a presença da família defina a segurança do profissional, contudo as vozes aqui transcritas exprimem este sentimento:

Fui estudar no Roberto Santos, fazendo o 2º ano de magistério. Aí eu já ensinava com a minha mãe, eu comecei ensinar cedo, eu tinha 14 anos. Ensinava aqueles meninos, ajudava, mas na nossa mente a gente já ensina, e aí fui tomando gosto. Fiz o 2º de magistério, fiz o 3º, já ciente que eu queria ser professora e já tava no sangue porque minha mãe era professora também (Áurea).

Período de poesia, magia, paixão, empolgação, fazer *links*, colocar em prática a teoria. Essas palavras representam a declaração de amor pela profissão que, segundo Márcio, é de quem começa. Conversando consigo mesmo, Márcio reflete, pensa e se pergunta: quais as tramas existenciais que colorem a identidade docente nos seus primeiros passos? Para Márcio, mesmo “caindo de pára-quadras, na educação”, suas experiências formadoras marcaram-no com bastante empolgação. Sentindo-se um “louco, lunático, apaixonado” e, ao mesmo tempo, com o tempero necessário para uma escola que estava começando:

Eu estava acreditando nos processos todos, aquilo que eu estudava em sala de aula, na universidade eu podia colocar ali e fazer aqueles links de discussão. Pra mim era um paraíso! Foi um dos momentos mais felizes da minha vida, assim, como professor eu acredito assim. Não que eu não fique feliz com o resto da vida, mas assim, era um período de poesia sabe? (Márcio).

Não se pode deixar de acreditar na educação, no papel do educador como principal mediador do saber, como uma “peça-chave” para as mudanças da sociedade. A narrativa de Márcio remete-nos a pensar nos diversos fatores que

influenciam e, às vezes, determinam o modo de ser, de pensar, de agir, na formação de educadores ao longo da trajetória profissional. Como Freire (2001 p. 79), levamos a pensar que “ninguém nasce feito, vamos aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Aquilo que nos tornamos é fruto de um processo temporal marcado pela construção permanente e pela sedimentação do saber profissional. Está claro que, “em cada escolha pedagógica feita, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, de nossas descrenças e desânimos. Há muito de nossa história individual e coletiva” (ARROYO, 2000, p. 45).

Gleydes insere-se na docência com um misto de satisfação e angústia. Confiança e prática demarcam saberes e quem conviveu no dia-a-dia com aquela que lhe “entregou” a sala de aula.

Mas depois a professora criou uma confiança e praticamente eu era a professora porque ela parou de ir para a escola e me entregou a sala de aula. Aí, eu não vou dizer que me empolguei, porque eu vi todas as dificuldades, eu não gostava de escrever com giz. (Gleyde).

Suzete apresenta seus dilemas profissionais e existenciais que emergem, principalmente, da enorme fronteira entre o realizar uma “brincadeira de criança” e ser reconhecida e valorizada profissionalmente. Sua narrativa vem trilhada por muito sofrimento, destrato, escravidão, desvalorização profissional e financeira.

Você vê pelo amor que eu tinha a profissão ainda passei 11(onze) anos nessa escola, quer dizer desses 11(onze) anos eles só assinaram a minha carteira 2 (dois) anos pois foi que a gente foi vê que eles nem o INSS estavam pagando, aí foi quando eu vim acordar pra vida, e mesmo assim eu ainda entrei em outra escola que foi a mesma coisa: não assinava carteira, só que todo dia 10 (dez) a gente recebia sem problema nenhum só que era um tipo uma escravidão: você não tinha lazer, você não tinha nada, era de domingo a domingo na escola, era, eu trabalhava de manhã tinha que tá lá 7h que a aula começava 7h:30min, quando eu vinha embora 13h30min ou 14h, toda sexta-feira tinha uma reunião de 18h as 20h. (Suzete).

Nesse excerto, fica patente a professora dizendo-se mulher, trabalhadora, dedicada, que se depara com um fosso (que para ela é desumano) do ponto de vista da jornada de trabalho, com seus rituais de planejamento, horários extras dentro e

fora da escola, por exemplo. Identifico, nessa analogia, discernimento e ânimo necessários, para dar conta do discurso que relaciona a imagem da professora à resignação, à abnegação, às ações caritativas de muitos sacrifícios e poucos direitos.

As primeiras experiências de Ivone foram frustrantes. Seu início foi encarando as dificuldades enfrentadas por alunos do interior: transporte deficitário, falta de merenda escolar, etc. Paralelamente a isso, denuncia, já no início, o descaso dos colegas professores diante desta situação. Afirma que não verificava neles uma responsabilidade de perceber o esforço que os alunos faziam para estarem na sala de aula. E desabafa: “E, em verdade, eu fui vendo que a prática docente não é bem assim, né. E isso foi o começo da minha prática docente, foi o começo assim de deixar meu cristal meio opaco”. Segundo Huberman (2000), a entrada na carreira apresenta duas facetas bem definidas. Um lado consiste no confronto com a realidade e suas surpresas, longe do ideal, algo que muitas vezes deixa marcas profundas de impotência e insegurança. O outro lado reside na capacidade de cada um em se sustentar no entusiasmo do começo e conseguir superar as dificuldades. O autor o expressa da seguinte maneira:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o *tactear* constante, a preocupação consigo próprio (estou-me a agüentar), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado [...]. Em contrapartida o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade [...] (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A entrada na docência constitui uma etapa marcante na vida, por se tratar de um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que são assumidas. O chamado período de inferência, durante o qual se processa a socialização profissional, na medida em que o professor compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os

comportamentos associados à profissão. Ainda, conforme Huberman, com a entrada no ensino, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, encontrando-se, por vezes, isolado e com pouco apoio.

As narrativas dos colaboradores deixaram entrever as experiências de medo e frustrações que ocorrem, para alguns, nos primeiros anos da carreira, quando vivem o desdobrar das atividades concernentes à docência. Nesse ciclo profissional, o professor iniciante vive o período que Huberman nomeou de sobrevivência — o choque frente às realidades da profissão, não só porque, geralmente, o professor carrega uma visão idealizada do trabalho docente, mas também devido à natureza complexa e imprevisível das interações que se dão na escola, nas quais estão inscritas as situações educativas.

Concordo com Nono e Mizukami (2006), quando afirmam que há conhecimentos profissionais que parecem ser construídos somente no tempo em que o professor se coloca na profissão e com as situações problemáticas que dela emergem.

Ouso questionar as diferentes imagens que cada um tem da profissão. Este momento da pesquisa propicia um refletir sobre os grandes fatores que impulsionam o docente a colocar-se frente a frente com a profissão e percebê-la em sua amplitude, nos embalos das idas e vindas que uma docência importante apresenta inscrita em um conjunto de desafios sociais e pedagógicos.

Sabores, leveza, alegria e meninice, segurança e confiança foram declarações contidas nos olhos dos colaboradores para o encantamento dos primeiros passos. Esse mesmo olhar encantado (natural de quem inicia uma nova atividade) expressa uma angústia. Por meio de metáforas, choros e sorrisos, a complexidade dos primeiros passos foi narrada expressando o emaranhamento e a dificuldade de quem começa a caminhar.

Nesses primeiros passos, fica presente o pacto com a profissão, a partir de uma narrativa diferente que se cruza e entrecruza, tecendo uma grande história que se apresenta a seguir desde as trajetórias satisfatórias até àquelas que foram o marco para o desencanto e o conseqüente abandono.

4.3 A ARTE DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS (IN)SATISFEITAS

Nono e Mizukami (2006, p. 383) afirmam que, “nos diferentes momentos da sua carreira profissional, [...] o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e vai construindo seu conhecimento profissional”. É nesses termos que penso sobre as vivências e experiências dos colaboradores, do ponto de vista das satisfações e insatisfações que vivenciaram na profissão, expressas no conjunto de suas narrativas.

Márcio, em meio às idas e vindas, expressa experiências acompanhadas de emoção e interrogações. Numa breve passagem pela quinta série, revela sua trajetória como docente que, ao mesmo tempo, é “uma coisa fenomenal, emocionante”, sendo proporcionalmente “apavorante, desesperadora, com vontade de sair correndo e não entrar ali”. E continua, sorridente: “a quinta serie é aquela coisa linda assim, uma experiência única”.

Márcio narrou o início da profissão com uma certa saudade do tempo em que começava a questionar, como que para fugir da magia que viveu no início da docência,

Era o início de magia, porque depois o que sobrou de magia fora dura penas. Então, quando eu saí ano passado de sala de aula, eu tenho quase quinze anos de sala de aula. Era um momento muito mágico, aquela coisa do início né, passava muito tempo em sala de aula com os meninos, fora de sala de aula me envolvia naquela confusão toda. Os dias vão passando, as coisas vão passando, eu fiquei nesse tempo todo dando aula dando aula de Filosofia. Quase três anos no seminário. Isso me deu respaldo para que em alguns momentos da minha vida eu trabalhasse com a disciplina Cultura Religiosa. Então, eu ficava ora trabalhando Filosofia, muito mais tempo da minha vida, e ora trabalhando com a disciplina Cultura Religiosa, fiquei transitando por essa margem de Filosofia, mas transitando também por essa outra veia, então pra mim estava tudo em casa, eu adorava também, me lambuzava assim, sabe, enfim, pra mim tava tudo na mesma... E resistindo né, porque eu acho que foi uma resistência. Primeiro, ser professor e trabalhar com Filosofia numa área que é totalmente desacreditada né, historicamente, então foi alijada do processo curricular. (Márcio)

A singularidade da narrativa de Márcio reafirma a idéia de Huberman (2000, p. 39), quando este diz que “o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. A magia descrita pelo colaborador dá lugar ao desabafo de que sua permanência na educação se deu devido à sua própria resistência, pois, “a gente, às vezes, quer extrapolar, quer dar passos e não tem estrutura aí vem àquela angústia, aquela coisa toda, enfim”.

Roberta expressa sua alegria em todo momento de narrativa. Essa alegria também é presente ao relatar seus passos, e vivências. Frequentemente, apresenta um sentimento positivo frente à educação inclusive após abandonar a docência.

Sempre fui uma pessoa que procurei investir muito nessa coisa da minha profissão. Como eu era solteira, tava solteira, então pra mim isso era fácil, é viajar e meu pai sempre me deu muita força nisso, minha mãe. Tinha curso em Belo Horizonte eles compravam passagem, me mandava, ficava em hotel e assim fui investindo realmente muito nessa área. (Roberta).

Dois aspectos importantes nesta trajetória clamam por atenção. Sua afinidade com a profissão, a partir do estágio quando o contato com os alunos lhe proporciona muito prazer e o freqüente investimento na formação continuada.

Por meio dos dados observados, concluí que, de acordo com os estudos sobre a carreira, feitos por Huberman (2000), a fase na qual a docente encontrava-se poderia ser localizada num período de transição entre as duas fases iniciais da vida profissional, a fase de “entrada na carreira”, que é vinculada a um processo de confronto com a realidade e a “fase da estabilização” que reflete um entusiasmo inicial advindo da experimentação, e que se traduz como uma exaltação que o professor vivencia “por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”.

Vale ressaltar que o processo de formação continuada apresenta-se como uma necessidade de crescimento pessoal e profissional que contribui de maneira significativa. Nesse sentido, Souza (2006) amplia que,

A formação tem sido utilizada como palavra de ordem nas reformas contemporâneas. São diversas as concepções e princípios apresentados no contexto atual sobre formação de professores, os quais traduzem mecanismos de controle e de desvalorização da formação e da profissão em função dos interesses econômicos (p. 17).

Suzete não apresenta experiências gratificantes. Sua descrição é marcada pelo sofrimento de dor, muito tormento e dedicação sem reconhecimento.

[...], as mães não admitem o que os filhos fazem, acha que errado é o professor, muito ainda vem e lhe agridem, isso tudo com esse salário, com essa falta da carteira assinada, rebeldia dos alunos. Quando a gente vai botando na balança, botando, pouquinho a pouquinho a gente vai desestimulando, eu já ia para a escola sem estímulo nenhum, eu não tinha mais aquela vontade de ir, [...] e essa última que eu entrei tinha um planejamento que se você botasse, aqui agora que a dar aula sobre descobrimento do Brasil você tinha que botar item por item, eixo por eixo, como é que você ia aplicar isso com os alunos, quando chegava lá ela riscava o caderno todo, colocava observações, todo dia tinha que passar por ela, então eu já tava querendo desistir e essa escola foi a gota d'água, sabia? (Suzete).

Para Suzete, a docência foi um fardo que durou vinte anos. Na sua narrativa, fica claro que buscava todos os dias um motivo que a estimulasse a sair da profissão. Relata que reunia pouco a pouco os motivos para não haver retorno. No excerto, já se apresenta um alto grau de insatisfação com o contexto da escola.

Ivone relata experiências gratificantes, embora curtas, na sua trajetória profissional. Destaque para o momento em que percebe a importância da arte como resgate e envolvimento dos alunos na escola.

[...]. Eu fiz uma mostra de Arte e Artesanato. E o que eu percebi na escola é assim que a maior parte dos professores não lida bem com projetos. E aí, eu fiz esse projeto. O objetivo era permitir que os alunos, de forma espontânea, mostrassem o que eles sabiam fazer. Artes plásticas, artes cênicas, a dança, arte-culinária, qualquer coisa. E foi maravilhoso, foi lindo, foi ótimo!" [...] a idéia da mostra de Arte era permitir que os meninos levassem, mostrassem que eles sabiam fazer. Mostrassem pros colegas, convidassem à comunidade e foi feito. Eu consegui, nós conseguimos né, deixar os portões da escola abertos sem que um aluno saísse. [...] Então a gente tinha uma aluna cigana, ela fez um estandizinho pra ler mão, os meninos que tinham

desenho eles coloriram as paredes da escola com os desenhos, ficaram ali pra dizer quando fizeram, de que, como foi feito e tudo mais. Os cristãos: “— pro, a gente pode cantar?”, — pode, minha filha, cantar. Aí eles levaram banda, levaram os instrumentos, levaram o pastor e cantaram e louvaram. “— Pró, eu sei fazer biscoitinho”, — leve minha filha, isso é arte-culinária, já ouviu falar em arte-culinária? — Leve seu biscoitinho, se você quiser você vende. Tinha uma aluna que fazia trabalho com a folha do coqueiro e aí ela trançava a folha e fazia chapéu, fazia leque, fazia barro. “— Leva minha filha, pode trazer”. Então, espontaneamente foram surgindo. A aluna que era manicure, fazia desenho na unha “— Pró, isso é arte?” “— É meu amor, isso é arte artesanato, você vem aqui e faz mostra”. Tinha aluno que raspava o lápis e ele fazia desenhos assim, coisas lindas. Então a idéia era essa que de forma espontânea os meninos mostrassem pros colegas e a gente programou algumas oficinas. Professores que sabiam fazer trabalho com meia de seda. (Ivone)

A docência tanto satisfazia Ivone, que partir para outra atividade, ainda que lhe promovesse uma renda financeira maior (causa do seu abandono), deixava-a dividida. Ela preocupava-se em cumprir com sua tarefa profissional: elaborar e corrigir provas, dar atenção ao aluno, etc. Entendo esta passagem como uma declaração de amor pela profissão de uma professora iniciada na docência em condições divididas, ao passo em que se interroga sobre qual o melhor caminho.

Do conjunto das narrativas, notam-se marcas na sua maioria negativas. E, neste momento questiono: os saberes são advindos da própria prática? Como articular os saberes com o registro em memória de situações que foram na sua maioria negativas? Segundo Tardif (2002, p. 21), “os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

Huberman (2000) constatou que professores com cerca de 35 a 45 anos de idade (período em que se encontram os colaboradores), são aqueles que, em uma maior percentagem, pensam em abandonar a docência, pois fazem um balanço negativo do seu passado profissional, encontrando-se no último período em que ainda consideram ser possível ou ter sentido mudar para outra carreira. Com base nas investigações sobre o abandono da profissão docente, esse é o período em que os professores abandonam ou têm a intenção de abandonar o ensino.

A fase de estabilização, que ocorre entre os quatro e os seis anos de prática profissional, significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o assumir da identidade profissional, implicando a rejeição de alternativas. É habitualmente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, pois foi encontrado um estilo pessoal de ensino e ocorre uma relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo aquilo que ocorre na sala de aula. Convém salientar que alguns professores estabilizam mais cedo do que outros e alguns nunca o fazem, uma vez que nunca se identificam definitivamente com a profissão docente.

A essas duas primeiras fases seguem-se outras, distinguindo Huberman, em cada uma delas, dois pólos de desenvolvimento profissional, traduzindo o grau de satisfação/insatisfação que os professores podem ter em cada fase. Um aspecto relevante do modelo de Huberman é a concepção implícita da possibilidade de mudança para o polo positivo, por parte dos professores que, anteriormente, se encontravam mais próximos do pólo negativo do desenvolvimento profissional.

Segundo esta perspectiva, entre os sete e os 25 (vinte e cinco) anos de serviço, o professor pode expressar um grande dinamismo, salientando as suas qualidades profissionais, adotando um estilo pessoal no processo de ensino-aprendizagem, procurando ser reconhecido ou ter prestígio.

As situações problemáticas são engendradas no entrecruzamento de dimensões políticas, sócio-culturais, aliadas às dimensões pedagógicas e didáticas. A precariedade das condições para o trabalho docente fica explícita no discurso Gleydes, quando ela enfrenta a direção da escola para denunciar: como ficar na educação com falta de material, falta de reconhecimento, falta de salário digno, falta de respeito — respeito eu falo por tudo, governo, colegas, alunos e pela sociedade?. Quanto aos desafios didáticos e pedagógicos, a professora destaca os seguintes cenários e desafios: turmas cheias, sem recurso material; falta de atenção e comprometimento dos colegas.

Se a gente reivindicava um ventilador era um século, eu tenho 3 nódulos nas minhas pregas vocais, eu tenho timbre de voz alto entendeu, e eu me entregava de corpo e alma, eu não era nenhuma Caxias, não era toda certinha não, eu era simplesmente eu, eu gostava de inovar mas eu dava minha aula do jeito que eu achava

melhor. Eu não tinha uma coisa cadenciada eu era criativa, eu prendia meus alunos pelo que eu sabia não por aquela coisa de você tem que fazer esse exercício, porque nossa aula começa assim e termina assim. Não, cada hora era uma hora diferente, eu chegava com coisas diferentes, eu prendia meus alunos porque eu levava assuntos atuais, mostrava para eles que eram capazes, eu fui a única professora a trabalhar filmando, eu levava a minha máquina. Eu fazia questão, olha gente vocês vão fazer um trabalho escrito, mas eu quero que vocês falem um pouquinho, não quero nada grandioso gente, livro eu tenho em casa. Eu quero saber o que vocês estão aprendendo. Então eles chegavam aí eu gravava e mostrava para eles, eu tenho que melhorar nisso falei uma palavra errada eu disse olha professora eu falo crasse eu estou precisando estudar, eu li o tempo inteiro, eu não interpretei. Eles faziam a sua própria definição, eles se davam nota eu não trabalhava com provas, estou sendo sincera. [...] Porque eu trabalhava com exercício e fazia com que eles estudassem, falassem eu queria saber se eles sabiam ler e escrever, é o nosso eixo.

Tinha aluno que passava por Português, Química chegava para mim e eu identificava que eles não sabiam escrever, eles passavam por todas as disciplinas. Sim cadê os professores? Eu não estou julgando os meus colegas, porque muitos coitados para poder manter suas casas, trabalham 60 horas, eu só trabalhava 20, e ganhava R\$ 530,00, mas nunca tinha conseguido 40 horas. Tentei mas sempre tinha alguém que era indicado. (Gleydes).

O excerto da narrativa da colaboradora mostra a realidade de algumas escolas, demonstrando o descaso pelo processo de aprendizagem dos estudantes que, por sua vez, ficam alheios aos seus direitos. A professora Gleydes inovou ao diversificar suas aulas e o êxito obtido se deve ao desempenho que teve na real necessidade diagnosticada com os estudantes.

Do ponto de vista das condições sociais, há, ainda, alunos que vivem, segundo o relato de Ivone, em algumas comunidades onde, no inverno, os estudantes precisam enfrentar muito obstáculos para chegar à escola:

[...] Então, na localidade de Mar Grande acontece que os meninos, alguns acordam cinco e meia da manhã, seis horas pra ir pra escola. [...]. É, o ônibus, o transporte escolar é super precário. No inverno, os meninos de algumas localidades precisam sair com água no Joelho pra ir pra aula. (Ivone).

Para ela este fato denota o descaso da sociedade com a educação, o que contribui para a insatisfação profissional. Vendo o esforço de alguns estudantes, a colaboradora desabafa:

[...] Era freqüente a gente tá levando aluno pro hospital porque eles passavam mal de fome. E aí eu via assim que não tinha preocupação por parte dos professores. Eu ficava assim, horrorizada. Tinha professor que dizia assim — “meu carro não é ambulância, meu carro não é táxi”. E você fica sem saber, eu ficava com outros colegas sem saber o que fazer com dois, três meninos que simplesmente passam mal, desmaiam e essas coisas assim. [...] o período que eu trabalhei pro Estado na ilha, foi que eu vi muito esse tipo de cena e essas coisas. E realmente, quando eu cheguei logo, eu não sabia dessa realidade. Então assim, o professor carimbado de 20 anos, ou que tá chegando agora, eu acho que se ele vai ser lotado em determinada comunidade, ele precisa saber a realidade da comunidade, porque é em cima disso, que a gente começa preparar as aulas. (Ivone).

Sobre as condições de trabalho e de estudo, a professora Ivone destaca os seguintes aspectos: transporte escolar sem condições mínimas de segurança para fazer o traslado de alunos e professores; as longas distâncias que os alunos têm que percorrer para chegar à escola, impondo-lhes rotinas impróprias para o bom desenvolvimento de sua aprendizagem, de acordo com os horários de alimentação e descanso; a imp pontualidade da merenda.

Gleydes denunciou o descaso com os professores mais novos e as ameaças que são constantes. Ao mesmo tempo, narrou o funcionamento das Atividades de Coordenação na escola em que trabalhava:

Não tinha boa relação com a Pedagoga que era coordenadora, porque os ACS (atividades de Coordenação) não funcionavam, eu não gostava daquela coisa, dava um texto para a gente ler. Um texto que não condiz com a realidade, não era isso que eu queria para um AC, o AC é para a gente desenvolver projetos, ver saídas, melhorar a sala de aula, melhorar o convívio com os alunos.[...]. É arranjar um meio de acabar com a evasão, a falta de estímulo do aluno, vamos ao que a gente pode melhorar e lutar para isso. Muita falta de estímulo, a gente é lapidado a partir dos diretores, dos coordenadores, tudo. Sabe o que ouvi? Uma coisa que eu acho um absurdo, [...] eu tinha 3 anos nessa escola aí a diretora dizia assim: eu acho que você não está segura aqui no colégio não viu porque uma professora mais velha pode vir e ficar no seu lugar e você vai ficar como excedente. (Gleydes)

Quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos, a professora destaca os seguintes cenários e desafios: dificuldade para lidar com projetos; indefinição da linha pedagógica da escola; turmas cheias sem recurso material.

Do ponto de vista da formação continuada, Gleydes aponta que faltam critérios para definir quais profissionais deveriam participar dos projetos de formação para os professores no IAT³².

Diante das experiências e narrativas aqui apresentadas, o método da história de vida permitiu compreender as interações que aconteceram nas diversas fases de uma vida e reconhecer as experiências que tiveram maior impacto na formação pessoal/profissional dos colaboradores. Permitiu também conhecer as trajetórias dos professores com os seus (des)encantos. Tais experiências formadoras, na expressão de Josso (2004), como veremos a seguir, foram responsáveis pelo desenvolvimento pessoal/profissional do professor a caminho do abandono. Por meio das narrativas, os colaboradores revelam as causas do desencanto com a docência, originando o conseqüente abandono da profissão. Com isso, é convidado a refletir e, ao mesmo tempo, construir os significados dessas experiências para a formação de sua identidade pessoal e profissional.

4.4 A PARADA DO TREM: PEGANDO AS MALAS

Já é possível constatar que o abandono³³ deve-se a vários fatores. Dentre eles, o desistir da profissão significa libertar-se de um peso. Veja como o coloca Suzete:

Não me arrependi mesmo, [...] eu me libertei daquilo, que estava me fazendo mal e eu tentando ficar com aquilo. [...] O sentido de abandono pra mim foi tirar um peso das minhas costas, aquela tonelada, meu Deus! Que eu carreguei esses vinte anos, pesada... mas todo dia eu remava... vou conseguir... vou conseguir Ave Maria!

Nessa situação, quando a frustração é grande e as experiências confirmam o sentimento de fracasso e desencanto, a história de vida é marcada mais profundamente.

³² Instituto Anísio Teixeira, mantido pelo Governo do Estado da Bahia para pesquisas e formação continuada na área educacional.

³³ No sentido de: renunciar, desistir.

O descortinar do abandono tem sua ação na insatisfação de alguns docentes que não aceitam conviver com o desencanto, embora tenham passado boa parte de sua vida profissional convivendo com ele. O sentimento de inutilidade do trabalho docente causa fortes indicadores de insatisfação nos professores que se vêem com a percepção que seu trabalho nada tem a contribuir com a sociedade diante do contexto educacional. Assim começa o chamado mal-estar que invade alguns docentes, que são sufocados, nos trilhos, pelos caminhos desconhecidos para encontrar sua estação original.

Suzete apresenta, no seu discurso, uma relação forte com as questões financeiras que permeiam a docência e o seu desencanto e conseqüente abandono.

Eu me desencantei mesmo foi com o salário, né porque é defasado mesmo. Uma das coisas que era pra receber um salário digno de um professor, porque o professor enfrenta várias coisas durante aquele período que ele está na sala.

Nessa declaração, percebo, subliminarmente, o desejo, também, por reconhecimento e valorização de si e do seu trabalho, que em toda a entrevista fica evidente nesta professora. Compreendi que, para ela, especialmente, o sonho virou um pesadelo tamanho, que ela o rejeita de forma tão definida. Assim, conclui sua narrativa: “Não quero mais nunca voltar para a escola”.

Parece que esse sentimento não é único da professora Suzete. Roberta, nas suas andanças “pós-escola”, descobre que pode ganhar mais trabalhando menos. Novamente, giro o olhar para a questão financeira. Dessa vez, com menos ou quase nenhum descontentamento com a educação, nem a busca frenética pelo reconhecimento profissional, mas, principalmente, na busca de melhor qualidade de vida, tempo para a família e menos desgaste no campo da profissão.

A remuneração. Foi justamente uma das causas que me fez me afastar da educação, né. Os professores hoje pra que eles possam ter uma renda melhor, o quê que eles fazem? Eles trabalham em duas escolas, em três escolas. Então isso cai muito a qualidade do ensino porque é humanamente impossível um professor trabalhar de sete a às doze em uma escola com vinte e cinco crianças em classe, sai doze, engole uma comida pra tá uma na outra escola e trabalha até seis da tarde. Então assim, o problema maior que eu diria assim,

que eu pude presenciar eu acho que é isso, porque a pessoa na busca de um de um reconhecimento melhor financeiro termina tendo que se sobrecarregar e aí a qualidade cai. (Roberta)

A questão financeira atinge com severidade os docentes que não vêm em suas atividades nenhuma oportunidade de melhoria salarial. O profissional busca compensação. Segundo Esteve (1999),

O status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. [...] O salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores. [...] Paralelamente à desvalorização salarial produziu uma desvalorização social da profissão. [...] O professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. A interiorização desta mentalidade levou muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em atividades exteriores à sala de aula (p. 105).

Nos relatos dos colaboradores, o sentimento de desencanto para muitos é intenso, assim como a vontade de ter tido voz dentro do sistema educacional, ser respeitado, ter conseguido transformar a realidade educacional. Para outros, porém, a exemplo de Roberta que, mesmo abandonando, semeia belas histórias quando, em sua narrativa cita:

[...] a minha ruptura com a educação, é, foi um dilema muito grande, foram muitas análises, muitos divãs pelo pela minha vida, porque decidi sair de educação foi uma decisão dura, né, sofrida, muito sofrida porque ao mesmo tempo em que eu queria ter mais qualidade de vida, queria ganhar mais, e eu não via essa possibilidade dentro da educação, [...] foi uma área que eu me encantei muito na coordenação.

Mônica aponta, também, claramente como a causa do abandono o fator financeiro: “eu parei porque achei que estava na hora de ganhar mais um pouquinho [...] não estava dando mais para viver com o salário de professor”.

Identifico, ainda, presente nas políticas de valorização do magistério, a temática dos baixos salários, carecendo ainda de maiores cuidados para se resolver, no cenário brasileiro.

A professora Ivone reflete o desencantamento com a educação no comportamento dos colegas de trabalho. Para ela, esse foi um fator determinante para o abandono da profissão. Durante seus relatos, ela declara a presença descuidada, descomprometida, desanimada e sem perspectiva da maioria dos colegas com os quais conviveu.

Era professor procurando aula vaga, é professor infeliz, é professor que não cumpre conteúdo programático, é professor que falta muito, que, apesar dos vários cursos, não vê a avaliação como um feedback do seu trabalho pra melhora do processo educacional do aluno e eu comecei a ver que eu era uma extra-terrestre. (Ivone)

No relato de Gleydes, percebo pontos bem relevantes de um contexto educacional frágil: “a minha decisão mais de sair da docência foi a questão do não reconhecimento, da fragilidade que o professor tem” e o quanto esse mesmo contexto exclui quando não se faz “parte do grupo dos apadrinhados”, dentro da escola. Para ela, a falta de reconhecimento foi muito forte. Hoje, a colaboradora é escritã da Polícia Civil concursada. Semelhantemente a Gleydes, Áurea, que vive a docência durante 17 anos, desabafa: “Então, hoje um dos fatores que me faz mudar da educação foi não ter segurança e estabilidade”. Para a colaboradora, a falta de segurança e estabilidade causou seu desencanto com a educação que culmina com o abandono. A colaboradora pensa muito no futuro da família e acredita que poderá contribuir daqui para frente para o bem estar dela.

Na narrativa de Márcio, encontro, como fator principal para sua saída, o engessamento da estrutura educacional, quando afirma: “[...] saudades dos meninos, da estrutura, que eu vivia quero correr léguas bem longe”. Embora seja visível que sua entrada e permanência na educação, por 15 anos, se deu por acaso, como afirma o colaborador: “eu nunca pensei em ser professor, quando pisquei eu tava dentro da sala de aula”; a identificação com o contexto não existia. Para Márcio foi uma relação de sobrevivência: “eu fui sobrevivendo nessa coisa”.

Instalam-se, aqui, narrativas marcantes dos colaboradores desconhecidos, mas que teceram e escreveram, no dia-a-dia, suas próprias histórias — ricas e inigualáveis.

Ficam registradas reflexões, imagens, recordações do ofício docente, demarcadas em viagens às lembranças, saudades, vontades, desejos. “Fazer o percurso à procura do ofício de mestres, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem [...]. Contar para mim e a nós nossa própria história” (ARROYO, 2004, p. 16), foi tudo isso construindo, relendo, entendendo.

Nas concepções tecidas, foram descobertas e conhecidas pessoas cheias de vida, com histórias únicas, histórias que tive a alegria de contar, identidades pessoais, construídas diariamente em tudo que foi e continua sendo vivido, através de diferentes trajetórias em distintos momentos. “Histórias no plural; formas de falar a vida (fora e dentro da escola) no plural; maneiras de mudar essa vida no plural também. É nesse plural que reside a singularidade que faz de nós, seres humanos, que nos permite descontinuar para continuar” (cf. KRAMER, 1993, p. 199).

Emoções, lágrimas, sorrisos, alegrias, descobertas, orgulho pela profissão, dificuldades, desafios, registros e análises de saudades, sentimentos e lembranças que foram resgatadas, sonhos que se fazem e se renovam, vidas que foram partilhadas. Enfim, tratou-se de histórias de vidas carregadas de significados e sentidos, vidas que foram e estão sendo vividas.

Fica evidente que não nascemos professores, tornamos - nos professores por uma série de fatos, vivências, convivências, práticas, que vamos constituindo e instituindo ao longo dos anos. Professores/educadores, que, mesmo entre dúvidas, dificuldades, realinhamento de rotas, acreditam na educação como um caminho de mudanças e, devido à essa crença, buscam formas e meios para viver uma educação melhor, mais humana. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Objetivo, então, ir me despedindo. A partir da escuta de vozes e sentidos próprios e singulares dos colaboradores, diálogos estabeleceram-se entre as narrativas e os teóricos que, até então, se apresentaram (HUBERMAN, 2000; ESTEVE, 1999; SOUZA, 2006) na tentativa de encontrar possíveis respostas e, senão, novos questionamentos. Entendo que a história de vida e o abandono da profissão entrecruzam-se a partir das suas trajetórias e marcas deixadas de desencantos. Estas histórias apresentaram situações singulares e constituíram-se dentro de um ciclo de vida profissional.

CONCLUSÃO

DEIXANDO O TREM:

saindo da estação e olhando para trás despedidas
(sem) com respostas?

Encontros e Despedidas

(Milton Nascimento / Fernando Brant, 1985)

*Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
"Tô" (estou) chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero
Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida*

Despeço-me dos colaboradores. Balizo a fecundidade das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação. Reflito sobre as dimensões implicadas no abandono da profissão. Como ingressaram e se constituíram professores? Como os professores vivenciam os problemas da atualidade na educação? O que caracteriza o abandono da profissão e por que abandonaram?

Neste trabalho, trilhei por diferentes caminhos, quando pesquisei e analisei como os colaboradores ingressaram e se constituíram professores. Conheci como vivenciaram sua experiência profissional, frente aos problemas da contemporaneidade, relacionados à docência e, mais de perto, aos seus desencantos *com* a docência e pude associar esses mesmos desencantos às fases do ciclo de vida profissional (cf. HUBERMAN, 2000). Por fim, identifiquei fatores que contribuíram para o abandono da profissão. Nesse trilho, a história de vida foi a âncora que sustentou e, ainda sustenta, respostas temporárias. Para tanto, Souza, Josso, Catani, Tardiff, Reis e Nóvoa foram companhias incansáveis até aqui, fortalecendo as idéias e as escritas; contribuindo para um outro olhar sobre as questões que envolvem o abandono. Questões estas que, certamente, modificam-se de acordo com novos contextos sócio-políticos e econômicos da profissão.

As vozes e os sentidos expressos dos colaboradores sobre seu ingresso na docência tiveram forte influência nos exemplos de exercício profissional dos membros da família que, na sua maioria, estavam presentes na escola.

Os problemas presentes nas histórias de vida e nas narrativas relacionados à docência, tais como, descaso dos estudantes, desvalorização profissional, faz-de-conta dos colegas, frustrações freqüentes, expectativas (financeiras e de reconhecimento profissional) geradas na profissão levaram os colaboradores a descrever diferentes procedimentos para lidar com tais situações, tais como, fechar-se em si, entristecer-se, buscar outros caminhos profissionais. Aqui, revelaram-se duas fases importantes do ciclo de vida profissional que, segundo Huberman (2000), correspondem a uma série de seqüências que atravessam a carreira profissional: o pôr-se em questão e o desinvestimento na carreira.

A fase do pôr-se em questão, como expresso no terceiro capítulo desta pesquisa, identifica-se, aqui, quando são percebidas tentativas inovadoras

confrontadas com derrotas e fracassos. A pesquisa demonstrou que os professores não estavam preparados para enfrentá-los, acabando por desencantarem-se e questionarem-se. Ivone contextualiza bem essa fase do pôr-se em questão (cf. definida por Huberman):

A gincana... uma gincana é um evento né, pra descontrair, pra trabalhar união, pra descontração. Mas eu não sei porque a escola, os docentes daquela escola não viam dessa forma e aí era “— passa a lista, quem vai ficar responsável, quem faltou então não vai ter ponto, vai dar um ponto, quem ganhar toma dois pontos em cada matéria”. Isso deixa o aluno com um costume ruim dele se obrigar a fazer só se ganhar uma outra coisa. [...] E eu fui vendo assim que, pra que tanto curso? pra que tanta coisa? [...] E aí, a gente trabalhava junto ali. Quando 70% da turma não conseguia aprovação naquela prova quantitativa, eu unia todo mundo, não vamos fazer diferente, vamos fazer de outro jeito. Aí eu ficava com uma cassetada de coisa pra corrigir, pra ver, pra rever. Mas eu sempre achei que esse era o processo, que esse era o meio. Mas eu comecei perceber que eu tava viajando muito no negócio e resolvi mesmo trocar assim. Eu tive um princípio aí de depressão, porque isso sempre mexeu muito comigo né. Não sei, não consegui desenvolver o trabalho como eu queria né. Se você quer um material “— pra que tanto, por quê?” [...] E aí fui vendo que do jeito que tava sendo trabalhado não era o jeito que eu queria, não era o jeito que eu gostava. (Ivone)

Acredito que todos nós, professores, trazemos, em nossa trajetória, perspectivas otimistas quanto ao trabalho docente. Mas, aos poucos, elas se perdem em meio à profusão de mudanças e a acontecimentos que enfrentamos. Nessa fase, então, notadamente, há um princípio do desencantamento que, no caso dos colaboradores, consolidou-se com o abandono.

Nas falas presentes, há uma declarada necessidade de preservar mais o seu tempo pessoal, para seus próprios interesses. Huberman explica que a necessidade de um tempo maior para si indica uma busca por uma maior interiorização do professor, característica da última fase da carreira docente, denominada com desinvestimento. Nesse veio, Suzete e Áurea, respectivamente, representam nas suas falas esta fase:

Acabou, não tem esse negócio de você sair de uma escola e ir pra outra não. Porque eu já trabalho há 2 anos consecutivos, ganho

pouco, tô até hoje porque eu preciso. Eu tenho meus filhos, eu tenho que ajudar em casa. (Áurea).

Então você trabalha de sete da manhã às sete da noite, às vezes você chega dez da noite em casa, você malmente vê seus filhos, malmente acompanha a vida deles. Você não tem tempo de levá-los ao inglês, de nada, se você só vive pra essa escola. E quando cê for ver seu retorno né financeiro é muito pequeno.

Sustentada por Huberman, penso que, nessas narrativas, fica estabelecido um momento de recuo, acompanhado por um desejo inicial de mudança na carreira e, por conseqüência, a libertação de investir no trabalho e o caminhar para o abandono da profissão.

No reconhecimento dos professores colaboradores, foi interessante e oportuno perceber o processo do deixar de ser professor, e como o vínculo com o trabalho docente foi cortado por muitas insatisfações acumuladas ao longo do percurso profissional. O abandono aqui é compreendido como ato ou efeito de deixar, de largar, de sair sem a intenção de voltar; partida, afastamento que vai além de uma simples renúncia ou mesmo desistência e tem o desenlace de um processo de insatisfações, descrenças, cansaço, desencanto com a docência. O modo como é organizado o trabalho docente, a forma estabelecida na falta da qualidade das relações contribui para afastar as expectativas do docente que se percebe sem estímulos para continuar na profissão.

Os professores colaboradores desta pesquisa afirmam que queriam ser professores desde a infância e, mesmo percebendo que não é a tão sonhada profissão, continuaram e se esforçaram para exercê-la com empenho e satisfação por pensarem que conseguiriam vencer os desafios³⁴. Dejours (1992, p. 49) versa que “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforços e de vontade, em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo”. A motivação e o desejo aqui correspondem aos aspectos positivos da docência, a relação com os colegas, os agradecimentos de alguns estudantes; contudo a permanência depende das respostas da sociedade e do contexto educacional, as quais, não sendo satisfatórias, acabam por enfraquecer e causar a ruptura definitiva com a profissão.

³⁴ Dentre estes, um afirma ter “caído de pára-quadras na docência”.

Depois de percorrer caminhos singulares, emergem as causas do desencanto e o porquê do abandono. Os dados da pesquisa apontam que a dimensão *financeira* é a maior causa do desencanto e abandono da docência.

Nas narrativas, Mônica expressa o abandono por querer “aumentar sua renda e cuidar da família”. Suzete relata que “cansou de receber o salário por pedaço” e não possuir a “carteira assinada lhe desencantava” também. Com Roberta, uma melhor “qualidade de vida com renda financeira equilibrada” contribuíram de maneira significativa para o abandono da docência após 17 anos.

Percebo que ainda permanece em vigência o debate sobre a (des)valorização social do professor por meio da manutenção da política de baixos salários, especialmente na região nordeste do nosso país. Esse fator realmente me instiga a pensar se seria uma causa “justa” para o abandono.

Ouso alimentar o necessário debate sobre políticas de valorização profissional especialmente no tocante ao trabalho docente que é árduo e desafiador. Aventuro também sugerir que dentre os profissionais da educação, aqueles que saboreiam a sala de aula merecem um reconhecimento especial. Deixo em aberto este marcante e primeiro aspecto de parada.

Caminhando lado a lado com a dimensão financeira, encontro à dimensão do *reconhecimento* como marcas da docência nos âmbitos profissional e social. Para Souza (2006), a caracterização das professoras é associada à dimensão pessoal, vinculando-a à disciplina de cada um, às características pessoais e à forma de desenvolver o trabalho. Na sala de aula, o não reconhecimento da identidade do professor perpassa pelo discurso íntimo e, por vezes, desrespeitoso do aluno que nem o chama de professor, mas da “disciplina x”. Essa mesma falta de reconhecimento profissional desponta nas relações interpessoais que se organizam entre os pares que compõem a escola.

Por fim, envolve-se o reconhecimento na dimensão social. Nas narrativas, emerge a assertiva de que “todos podem dar aula”. Ser professor é um *mero* desejo que pode ser realizado por qualquer pessoa que fale bem e entenda bem do assunto. Nesse sentido, a docência fica marcada pela proliferação compulsória e desmedida. Essas dimensões encontram-se e completam-se fortalecendo, então, a

fase do pôr-se em questão (cf. HUBERMAN, 2000). Assim o descrevem Gleydes e Suzete.

Como ficar na educação com falta de material, falta de reconhecimento falta de salário digno, falta de respeito, respeito eu falo por tudo, governo, colegas, alunos e pela sociedade. Ninguém quer ser professor, todo mundo fala você é professor? Com um descaso”. (Gleydes).

É... eu me desencantei mesmo foi com o salário, né porque é defasado mesmo é uma das coisas que era pra receber um salário digno de um professor, porque o professor enfrenta várias coisas durante aquele período que ele está na sala. A gente tira pela televisão o professor ameaçado pelos alunos, professores mortos pelos alunos, professores apedrejados em sala de aula, então era uma das profissões que deveria ser bem remunerada. (Suzete).

Os excertos da narrativa de Suzete e Gleydes revelam o desencanto com a profissão pela carência generalizada de recursos materiais, de reconhecimento social e financeiro. Esses são os fios condutores para o abandono da docência.

As histórias tecidas e descortinadas, por meio das narrativas, inscrevem-se na singularidade e na subjetividade do olhar dos colaboradores sobre o ser professor. Nesse sentido, Márcio observa que,

Toda profissão tem um tormento, mas ser professor é um tormento p-a-r-t-i-c-u-l-a-r. Sabe. Particular, assim. Você não consegue se desvincular das coisas, você cria uma SIMBIOSE, você não sabe mais o que é você e o que é, o que é, pra você tudo fica igual. Segunda-feira e domingo é a mesma coisa. [...]
Você se enterra naquilo. É uma coisa muito cruel também, sabe? É uma roda de engrenagem que poucos sobrevivem, pouquíssimos. Todo mundo tá ali, todo arrumadinho, bonitinho, todo mundo tá esmagado com essa engrenagem. Entendeu? Esmagados, só se salva os donos das escolas que conseguiram ser os donos. Fim de semana às vezes domingo, acordo, vou acordar pra ir trabalhar. A relação que eu tenho com o trabalho hoje mudou. Entende o que eu quero dizer? Eu sofria mais pra ir pra escola. Eu já me peguei num momento chorando no caminho da escola. Mas assim, chorando assim, tá?, dirigindo, tá?, no ônibus ou tá assim lacrimejando. (Márcio)

Cabe compreender, com essa nota de Márcio, que “a profissão professor caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e

construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional” (SOUZA, 2005). Dessa forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor como profissional em uma realidade contextualizada.

Cenas de desencanto dos colaboradores, nas *atitudes de descaso* e de descompromisso profissional, demonstrado pelos colegas de trabalho demarcam, também, esse processo. Ivone relata esse sentimento com muita firmeza e chega a explicar seus 10 anos na educação como uma tentativa freqüente de transformar o sistema vigente desigual.

É professor que não cumpre conteúdo programático, é professor que falta muito, que, apesar dos vários cursos, não vê a avaliação como um feedback do seu trabalho pra melhora do processo educacional do aluno e eu comecei a ver que eu era uma extra-terrestre” (Ivone).

As histórias de vida intrincam-se na ação docente, criando talvez uma nova história em que as marcas da desvalorização, insegurança e instabilidade descortinam os horizontes do desencanto. Neste movimento, acreditar na possibilidade real de mudança é, talvez, um dos saberes imprescindíveis e desafiadores à prática docente. Isto porque, ao assumir esta postura, o profissional da educação tem que se posicionar diante das situações, agindo sobre elas e não as aceitando passivamente.

Difícil esgotar um assunto de tão grande dimensão. Mas, é possível formular uma provocação ao desafio de repensar o abandono da profissão aliado à história de vida. A trajetória de vida e o processo de formação devem permear uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área. Que se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula. Faz-se necessário fortalecer o debate sobre as possibilidades de estabelecer uma política de valorização profissional para os docentes. A formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos; dando pouca ênfase às questões de relacionamento interpessoal. Como percebido nas narrativas dos colaboradores, a relação professor-aluno é, paradoxalmente, a maior produtora de tensões, como também de

recompensas e gratificações. Qualquer prejuízo, nessa relação, desarticula a tranquilidade do professor no ensino e a receptividade do aluno na aprendizagem. Há muito tempo ouve-se a afirmativa: “Ensinar é uma arte”. Realmente, é uma arte que precisa ser aperfeiçoada a cada dia, por intermédio de uma postura crítica e reflexiva da *práxis*, pois a reflexão é um valioso instrumento de autodesenvolvimento e de transformação.

Das aprendizagens conquistadas, penso que as idéias aqui sistematizadas sobre o abandono da docência a partir das histórias de vida dos professores mostram seguramente que o ato de narrar as histórias de vida fortalece o conhecimento de si, pois a narrativa tem um efeito formador por si só. Os colaboradores, assim, expressaram-se ao reportar no final de cada entrevista suas aprendizagens mediante a experiência vivida.

Trabalhar com as histórias de vida demonstrou-se adequado aos objetivos da pesquisa, pois, de modo geral, elas se mostraram constituídas por episódios significativos, marcadas pelos acontecimentos vividos pelos colaboradores e, na maioria das vezes, carregadas de um forte componente emocional; seja de: dor, tristeza, perda, medo, desconforto, insegurança, vergonha. Esses componentes demonstram que abandonar a docência foi, naquele momento, a escolha mais adequada para que não continuassem vivendo sob o signo da insegurança e da insatisfação.

Estudar os desencantos com a docência e o conseqüente abandono, implicou conhecer essas histórias e perceber nelas a interdependência paradoxal entre o desejo de ser e o que de fato se é. Ao longo da trajetória de vida, os colaboradores prescrevem sentidos à sua história, revelando transformação das suas identidades, de forma que foram conduzidos para o desencanto e o abandono da docência. Múltiplos problemas inter-relacionados de ordem política, econômica e social colaboraram para esta decisão. Cabe, aqui, a superação das marcas do desencanto no sentido de perceber a experiência vivida como uma possibilidade própria e singular para desvendar outros dispositivos e procedimentos no âmbito da atuação profissional.

As histórias de vida expressam nas narrativas, revelam aprendizagens tanto na dimensão pessoal quanto na profissional e entrecruzam movimentos

potencializadores identitários, os quais se inscrevem na história de vida de cada sujeito. Nesse momento de despedida e de convite para uma próxima viagem, agradeço aos passageiros colaboradores (Áurea, Gleydes, Ivone, Márcio, Mônica Roberta e Suzete), os quais foram fundamentais para a realização deste trabalho. Na oportunidade, expresso que as narrativas sobre o conhecimento de si foram fundamentais para a reflexão autobiográfica sobre as causas do abandono. O entrecruzar das histórias e dos itinerários dos colaboradores comprovou que a investigação, no contexto desta pesquisa, foi marcante para revelar que as causas do abandono entrelaçaram-se nos aspectos sociais, financeiros, políticos e pessoais.

Depois de trilhar estrada afora, no cenário dessas histórias de vida, seguir trilhas previstas e outras insuspeitas, trago comigo algumas provocações para novas pesquisas sobre formação docente e suas complexas redes de relações: Quais possíveis ações de transformação estariam presentes em políticas públicas que valorizassem o professor? Qual será o salário “digno” para este profissional? O que é de fato “ser reconhecido”: ganhar mais? Ser valorizado?

Por fim, realizar a pesquisa *O abandono da profissão docente e a história de vida: entre partidas e chegadas* permitiu-me entrar novamente pelo vagão das (in) decisões, e desejar, novamente, colocar o meu trem na estrada. Pego minha mala e busco um novo trem, uma nova trilha. Quem sabe, uma nova estação?

REFERÊNCIAS

Vejo que a arte de contar-se para si e para o outro pode apresentar-se como caminho fértil de construção de sentidos sobre a própria existência, em decorrência de uma construção inédita que o sujeito faz de si, no presente, quando constrói versões das trajetórias pessoais e profissionais nas quais se reconhece. Importa menos a história vivida e mais a história contada, pois é nela que o narrador pode reinventar-se. (RIBIERO, 2008, p. 16).

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Histórias e história de vida: destacados educadores fazem a história da Educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- ARAÚJO, T. et al. **Projeto de investigações das condições de saúde e trabalho dos professores da rede particular de ensino proposta para realização de um estudo multicêntrico**. Salvador, 1995 (Mimeo).
- ARAÚJO, T. et al. **A voz do professor: avaliação de associação entre alterações vocais e características do trabalho docente**. Salvador/Feira de Santana: UFBA; UEFS; SINPRO; CONTEE, 2004. (Mimeo).
- ARROYO, M. G. Essas escolhas têm uma longa história. **Caderno do Professor**, CERP/SEE – MG, n. 5, mar. 2000.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre – imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Entrevista narrativa. In: Id.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. Porto Alegre: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 183-191.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. 2. ed. Brasília, 2002.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUZA, C. P. de; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200013&script=sci_arttext&tlng=ptrg.

CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia — UNEB. v. 1, n. 1, 1992.

CATANI, D. B. História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006.

CATANI, D. et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2003.

CODO, W (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: UNB, 2006.

CODO, W. et al. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, J. H. [Entrevista]. 2003. Disponível em: <http://www.sinpro-ba.org.br/index.php>. Acesso em: 8 ago. 2008.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. Trad. Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 1992.

DELGADO, L. de A. N. **História oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Col. Leitura, escrita e oralidade.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. coordenada por Alfredo Bosi). São Paulo, Mestre Jou, 1982.

DICIONÁRIO de Português. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>. Acesso em: 21 abr. 2009.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.dicionariodeportugues.com/?busca-palavra=desencanto>. Acesso em: 21 abr. 2009.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In **A valorização do(a) trabalhador(a) em educação**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, jul. 2000, p. 32-43.

- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Fim de Século Ed., 1992.
- _____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999, p. 93-124.
- FERREIRA, A. L.; AIRES, A. M. (Org.). **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez. 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: SALOMÃO, J. (Org.). **Freud**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografia do trabalho docente. Professor(a) pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- GONZAGA Jr., L. **Redescobrir**. 1980.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 2000, p. 63-78.
- GUSDOF, G. **Professores para quê? Para uma abordagem da pedagogia**. São Paulo: 3. ed. Martins Fontes, 2003.
- HOFF, S. **O ex-professor e o trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação e Ciências de São Carlos, 1980.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000, p. 31-61. Col. Ciências da Educação.
- JESUS, S. N. de. **Professor sem stress: realização e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios- culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras – arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAPO, F. R. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo**, 1999. Mestrado (Dissertação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LIPP, M. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: 4. ed. Papyrus, 2006.
- LOURENCETTI, G. do C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particulares e perspectivas**. Araraquara: JM, 2008.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988. Col. Temas Básicos de Educação e Ensino.
- MAHEU, M. C. D'AVILA. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. *Revista da FAEEDBA. Educação e Contemporaneidade*, Salvador. v. 14, n. 24, p. 217-238, jul./dez., 2005.
- MARIN, A. J. (Coord.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: JM, 2005.
- MARQUEZ, G. G. **Viver para contar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Lisboa. Europa-América, 1996, p. 13-34.
- NETO, A. M. S. et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. *Revista Bahiana de Saúde Pública*, v. 24, n. 1-2, p. 42-56, jan./dez., 2000.
- NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. Processos de formação de professores iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.
- NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros — MG. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008.
- NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, 1988.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.
- _____. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Manual de procedimentos em matéria de convenções e recomendações internacionais do trabalho**. Brasília: OIT, 1993.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Cultrix, 1997.

POIRIER, J.; VALLADON, S. C.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Trad. João Quintela. 2. ed. Oeiras/Portugal: Celta, 1999.

PORDEUS, A. M. J.; PALMEIRA, C. T.; PINTO, V. C. V. Inquérito de prevalência de problemas da voz em professores da Universidade de Fortaleza. **Pró-fono**, v. 8, n. 2, p. 25-30, set. 1996.

REIS, J. E. B. dos [et al.]. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, N. M. **Histórias de Professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia- UNEB, 2008.

SARTRE, J. P. **O escritor não é político?** Lisboa: D. Quixote, 1970.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste saúde mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: Cortez, 1994.

SINPRO/BA – Sindicato dos Professores no Estado da Bahia. **Condições de trabalho e saúde dos professores da Rede Particular de Ensino**. Salvador: SINPRO, 1998.

SOUZA, E. C. de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, n. 16, p. 169-178, jul./dez. 2001.

_____. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista FAEEDBA**, Salvador, v. 12, n. 12, p. 431-445, jul./dez. 2003.

_____. de. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. **Presente Revista de Educação**, Salvador, CEAP, ano 13, p. 51-74, jan./jun. 2005.

_____. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. (Org.). Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, M. **O ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

TUDIS, S. A.; COSTA, N. do R. (Org.). **Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VASCONCELOS, H. S. R. de. **O professor primário da Guanabara: evasão e permanência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1972.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

ANEXOS EM VAGÕES

*Já chorei na estrada da vida
Esquecido no último trem
Procurando em estradas perdidas
(Trecho da canção Último Trem de Fagner ao vivo 2000)*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC
LPQ II: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador

Declaração de Compromisso

Eu _____ estou ciente que assumindo esse compromisso, serei colaborador da mestrandia Geisa Arlete do Carmo Santos com a pesquisa HISTÓRIAS DE VIDA E O ABANDONO DA PROFISSÃO DOCENTE: entre partidas e chegadas. Para tanto, contribuirei com entrevista filmada estando de acordo com o uso da minha imagem para construção do texto dissertativo da pesquisa em questão.

Autorizo os dados para fins acadêmicos da pesquisa podendo publicar a minha identidade.

Salvador, _____ / _____ / _____

(assinatura do colaborador)

(assinatura do pesquisador)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC
LPQ II: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador

História de Vida e o abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas

Mestranda: Geisa Arlete do Carmo Santos
Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

PESQUISA DE CAMPO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Formação:

() ensino médio () superior completo () superior incompleto () Pós – Qual?

Área de atuação:

() Educação Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio

Tempo de Profissão: _____ Carga Horária de Trabalho: _____

Instituição(ões): _____

Porque a escolha pela/da profissão?

() Família () Admiração () Única opção () Vocação () Emprego () Outras

Você pode me conceder uma entrevista? () Sim () Não

Se sim, qual o melhor horário? () Manhã () Tarde () Noite

Telefones para contato:

Residencial: _____ Celular: _____

Salvador, ____ / ____ / _____