

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência

Ariadne Cristiane Fantoni Silva

FLORES-SER NA PROFISSÃO:
A construção da profissionalidade docente de professoras aposentadas

Belo Horizonte
2021

Ariadne Cristiane Fantoni Silva

FLORES-SER NA PROFISSÃO:
A construção da profissionalidade docente de professoras aposentadas

Dissertação apresentada ao PROMESTRE, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência

Orientador(a):

Prof. Dr^a. Carmem Lúcia Eiterer
Universidade Federal de Minas Gerais

Coorientador(a):

Prof. Dr^a. Maria Cristina da Silva
Universidade Estadual de Minas Gerais

Belo Horizonte
2021

S586f
T

Silva, Ariadne Cristiane Fantoni, 1988-
Flores-ser na profissão [manuscrito] : a construção da
profissionalidade docente de professoras aposentadas / Ariadne
Cristiane Fantoni Silva. - Belo Horizonte, 2021.
223 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

Coorientadora: Maria Cristina da Silva.

Bibliografia: f. 209-217.

Apêndices: f. 218-223.

1. Educação -- Teses. 2. Professoras -- Aposentados -- Narrativas
pessoais -- Teses. 3. Professoras -- Formação -- Teses. 4. Professoras --
Experiência. 5. Didática -- Teses.

I. Título. II. Eiterer, Carmem Lúcia. III. Silva, Maria Cristina da.

IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

Flores-ser na profissão: A construção da profissionalidade docente de professoras aposentadas

**ARIADNE CRISTIANE FANTONI
SILVA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós- Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 15 de janeiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Carmem Lúcia Eiterer -
Orientadora UFMG

Profa. Maria Cristina da Silva
UEMG

Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires
UFOP

Profa. Cláudia Starling Bosco
UFMG
Profa. Ludimila Correa Bastos
E M Vereador Weld de Souza Maia

Belo Horizonte, 15 de janeiro de 2021.

Dedico este trabalho à minha mãe, professora
alfabetizadora há 45 anos.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado é o resultado da contribuição e apoio daqueles que, direta ou indiretamente fizeram parte desse processo. Por isso, venho aqui, expressar os meus sinceros agradecimentos às pessoas que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, aos meus pais Alyria e Idalino, que para mim são exemplos de determinação, amor, humildade, honestidade e caridade. À minha mãe que me inspirou a ser a professora que sou hoje. Aos meus irmãos, Astrid e Thiago, que torcem e vibram pelas minhas conquistas. Ao meu marido Ravel, que sempre me incentivou a continuar estudando; pelo seu amor, apoio e compreensão. Obrigada por saber que posso contar com você como parceiro nessa caminhada.

Um agradecimento especial para minha orientadora, Professora Carmem Lúcia Eiterer, por ter me escolhido para ser sua orientanda. Agradeço por ter acreditado em mim, pela sua paciência, apoio, empenho e dedicação ao longo dos últimos dois anos. Muito obrigada pelas orientações, leituras, revisões e correções, que não foram poucas, sem nunca me desmotivar. Agradeço também as contribuições da minha coorientadora Maria Cristina da Silva.

À todas as professoras da Linha de Didática e Docência do *Promestre* – Cláudia Starling, Gladys Rocha, Nair Pires e Vanessa Eleutério – que foram importantes nesta trajetória.

Aos membros da banca examinadora Prof^ª Dr^ª. Cláudia Starling Bosco, Prof^ª.Dr^ª.Ludimila Corrêa Bastos e Prof^ª Dr^ª. Nair Aparecida Rodrigues Pires, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação, realizando uma leitura tão atenta e generosa.

Às colegas que conheci nas disciplinas do *Promestre*: Adriana Mota, Ana Beatriz, Juliana Lara, Mariza Schneider e Vanessa Paula. Agradeço o convívio, a amizade, o apoio e a preocupação demonstrados comigo; pelos trabalhos e materiais compartilhados; pelas conversas e discussões sempre produtivas.

E por último, e não menos importante, não posso deixar de agradecer a participação e colaboração das protagonistas desta pesquisa: as professoras aposentadas. Aprendi muito com a história de cada uma e fico feliz de poder, de alguma forma, eternizá-las.

“Quando eu flor
Quando tu flores
E ele flor
Nós flores seremos
E o mundo florescerá”.

(Lena Casagrande)

RESUMO

De natureza qualitativa, a pesquisa reconhece a professora como protagonista, detentora e construtora de saberes e de sua profissionalidade. O objetivo é discutir a construção da profissionalidade de professoras aposentadas das séries iniciais do Ensino Fundamental, que ingressaram na década de 1980 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir de suas narrativas. Neste estudo, entende-se que as professoras aposentadas ao narrarem suas trajetórias profissionais apontam elementos dos modos de ser, estar e saber-fazer na profissão docente, que implicam na construção de suas profissionalidades. Essas histórias profissionais foram coletadas por meio de entrevistas narrativas (SCHÜTZE, 2014) gravadas durante os encontros individuais com cinco professoras aposentadas. As entrevistas narrativas foram analisadas pelo procedimento de “análise compreensiva-interpretativa” (SOUZA, 2014). Esta pesquisa se situa no campo teórico-metodológico da pesquisa narrativa que reconhece o potencial das narrativas como método e fonte de conhecimento. Fundamenta-se no referencial teórico de Bruner (1991) e Benjamin (1994); para as questões relacionadas à profissionalidade selecionamos Sacristán (1995) e Roldão (2005, 2007); sobre o trabalho docente encontramos Tardif e Lessard (2007) e para os saberes docentes utilizamos Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Gauthier (2013). As narrativas evidenciaram as percepções das professoras sobre o contínuo processo de aprendizagem da/na/para a docência, revelando em suas memórias, as referências pessoais, afetivas e formativas que tiveram na vida: a família, a escola enquanto estudante, os (as) professores (as) “modelo”, a formação inicial e continuada, as interações com alunos, as trocas com os colegas de trabalho e nas diversas experiências profissionais. Essas dimensões, atreladas, compõem o saber-ensinar, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar na profissão e que constituem uma verdadeira história coletiva da profissionalidade docente. A pesquisa propõe como produto final um registro digital por meio do e-book que possibilita compartilhar aspectos relativos ao conhecimento sobre como as professoras aposentadas compreendem os eventos de suas trajetórias profissionais, relacionando-os ao processo de construção da profissionalidade.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Professoras Aposentadas. Pesquisa Narrativa. Entrevista Narrativa. Didática.

ABSTRACT

Of a qualitative nature, the research recognizes the teacher as a protagonist, holder and builder of knowledge and its professionalism. The objective is to discuss the construction of the professionalism of retired teachers from the initial grades of elementary school, who joined the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RME/BH) in the 1980s, based on their narratives. In this study, it is understood that retired teachers, when narrating their professional trajectories, point out elements of the ways of being, being and know-how in the teaching profession, which imply in the construction of their professionalities. These professional stories were collected through narrative interviews (SCHÜTZE, 2014) recorded during individual meetings with five retired teachers. The narrative interviews were analyzed using the "comprehensive-interpretative analysis" procedure (SOUZA, 2014). This research is situated in the theoretical-methodological field of narrative research that recognizes the potential of narratives as a method and source of knowledge. It is based on the theoretical reference of Bruner (1991) and Benjamin (1994); for questions related to professionalism we selected Sacristán (1995) and Roldão (2005,2007); on the teaching work we found Tardif and Lessard (2007) and for the teaching knowledge we used Nóvoa (1995), Tardif (2002) and Gauthier (2013). The narratives highlighted the teachers' perceptions of the continuous learning process of the teacher, revealing in their memories the personal, affective and formative references they had in life: the family, the school as a student, the "model" teachers; initial and continuing formation, interactions with students, exchanges with co-workers and in the various professional experiences. These dimensions, linked, make up the knowledge-teaching, the know-how, the knowledge-being and the know-how in the profession and which constitute a true collective history of the teaching profession. The research proposes as a final product a digital record through the e-book that makes it possible to share aspects related to the knowledge about how retired teachers understand the events of their professional trajectories, relating them to the process of building professionalism.

Keywords: Professional Teaching. Retired Teachers. Narrative Research; Narrative Interview. Didactics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGU	Advocacia-Geral da União
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações
CEAD/UNB	Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
CME	Conselho Municipal de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CoEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FaE	Faculdade de Educação
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICV-DIEESE	Custo de Vida do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio Econômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEI	Professor para Educação Infantil
PM	Professor Municipal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Parceria Público-Privado

PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMR	Salário Mínimo de Referência
Sind-Rede	Sindicato dos trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte
Sudecap	Superintendência do Desenvolvimento da Capital
TCLE	Termo de Livre Esclarecimento
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNI-BH	Centro Universitário de Belo Horizonte

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	14
2	A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	26
2.1	Profissionalidade docente e conceitos afins	26
2.2	A docência como profissão de interações humanas e construtora de saberes	32
2.2.1	<i>O ensino como trabalho interativo</i>	<i>32</i>
2.1.2	<i>Saberes necessários à profissão docente.....</i>	<i>34</i>
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	42
3.1	Procedimentos metodológicos de coleta dos dados.....	44
3.1.1	<i>Escolha dos Participantes/Colaboradores da pesquisa</i>	<i>44</i>
3.1.2	<i>A entrevista narrativa</i>	<i>45</i>
3.1.3	<i>Contexto da coleta dos dados.....</i>	<i>50</i>
3.2	Procedimento metodológico de análise dos dados	50
4.	CONTEXTO DA PESQUISA.....	55
4.1	Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.....	55
4.2	Perfil Biográfico do grupo pesquisado	92
4.2.1	<i>Jardineira: “Olha minha profissão é essa, minha vida é essa...”</i>	<i>95</i>
4.2.2	<i>Orquídea: “Você passa um tempo de sua vida lá dentro!”</i>	<i>106</i>
4.2.3	<i>Flor de Lótus: “Ser professora é aprender com o diferente.”</i>	<i>119</i>
4.2.4	<i>Rosinha: “Será que estou no caminho certo?”</i>	<i>129</i>
4.2.5	<i>Margarida: “Eu fui me formando no caminho...”</i>	<i>135</i>
4.3	Apresentação e discussão dos dados	142
4.3.1	<i>Razões da escolha da profissão docente</i>	<i>144</i>
4.3.2	<i>Percepções da profissão e da representação do professor.....</i>	<i>146</i>
4.3.3	<i>Herança cultural da família</i>	<i>152</i>
4.3.4	<i>Formação inicial e continuada.....</i>	<i>153</i>
4.3.5	<i>Formas de Ingresso</i>	<i>163</i>
4.3.6	<i>Condição da inserção.....</i>	<i>168</i>
4.3.7	<i>Interações com os pares e alunos.....</i>	<i>189</i>
4.3.8	<i>Memórias de Práticas Pedagógicas.....</i>	<i>198</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
6	INDICAÇÃO DE PRODUTO	207
	REFERÊNCIAS	209

APÊNDICE A – Convite às professoras-aposentadas.....	218
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Narrativa.....	219
APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	220
APÊNDICE D – Produto Educacional	223

1 APRESENTAÇÃO

Minhas memórias de infância são embaladas nos mais variados papéis, do cheiro de álcool do mimeógrafo, da caneta azul, das folhas de estêncil, da tesoura, da cola, dos cadernos, dos livros e de minha mãe cansada, debruçada sobre a mesa, com as suas mãos manchadas de tinta... Olhos atentos para não errar, régua para fazer as margens das inúmeras atividades planejadas e elaboradas ao longo da semana. Nunca ouvia minha mãe reclamar da escola. Comprava os materiais que precisava com o próprio dinheiro. Salário de professora com o qual conseguiu sustentar a família, criar os filhos e ainda permanecer na docência durante 44 anos, em sala de aula na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

De família numerosa, era a segunda de sete filhos (uma irmã e cinco irmãos). Sua mãe era dona de casa e costureira, seu pai era instrutor de tornearia. A família morava na região noroeste de Belo Horizonte em uma casa modesta, com a oficina do pai no mesmo lote. Todos os filhos estudaram em escola pública e trabalharam para ajudar com as despesas da casa. Quando tinha entre nove e dez anos de idade, minha mãe estudava e dava aulas de reforço para os irmãos e vizinhos. Segundo ela, desde aquela época já queria ser professora.

Iniciou o curso de magistério em 1971 numa instituição particular e católica, com ajuda do padre-diretor que concedeu a ela uma bolsa de estudos. Ainda estudando no magistério, era chamada para substituir as professoras do jardim de infância na mesma instituição, quando essas faltavam. Quando se formou, em 1974, trabalhou durante quatro anos em uma escola estadual como designada, alfabetizando crianças e adultos.

Em 1979, ingressou na rede municipal de Belo Horizonte por meio de concurso público. A primeira escola em que trabalhou localizava-se na Pedreira Padre Lopez (uma comunidade da zona Sul de BH), onde ela reencontrou a primeira professora que a alfabetizou. Esta professora estava na vice-direção da escola e a reconheceu ao se cumprimentarem. Enquanto esteve lá, a vice-diretora lhe incentivava que procurasse fazer um curso de nível superior. Para esta diretora, a graduação em Pedagogia contribuiria na formação do professorado, melhorando as habilidades de ensinar, aprimorando o que já sabiam sobre o processo de ensino e aprendizagem aprendidos no curso de magistério.

Depois desta experiência, após o término de seu estágio probatório, procurou trabalhar em escolas localizadas no vetor norte porque precisava que o deslocamento para a casa fosse menos cansativo¹. Tinha preferência em alfabetizar, então recebia uma turma da 1ª série como chamavam e seguia com ela até completarem a 3ª série. Em 1987, concluiu a graduação de Pedagogia na FAFI-BH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras atual UNI-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte). Entre 1996 e 1997, fez uma pós-graduação *lato sensu* em Matérias Pedagógicas no CEPEMG (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais). As duas formações foram feitas à noite, conciliando o trabalho de dois turnos em duas escolas da prefeitura e a família, marcadas pelas dificuldades financeiras e pelo nascimento dos filhos.

A nossa casa era uma continuidade da escola. Mergulhada neste ambiente, fui criando fortes laços com o trabalho da minha mãe. A mesa da copa era o espaço de estudo e trabalho, onde eu e meus irmãos estudávamos e era também ocupada por ela quando chegava do trabalho/escola. Bolsas, pastas, estojos, potes, vasilhas, caixas, ocupavam armários de aço em um cômodo destinado para guardar os materiais importantes e necessários, utilizados diariamente por minha mãe. Cartazes, murais, lembrancinhas, enfeites, máscaras... Tudo era confeccionado em casa. Muitas vezes eu ia dormir e via minha mãe sozinha nesta mesa dando continuidade ao trabalho como professora.

Eu e minha irmã, quando podíamos, ajudávamos de alguma maneira para otimizar o tempo da nossa mãe como, por exemplo, recortando, colando, colorindo, desenhando, montando, separando, guardando e organizando. Já meu irmão muito raramente participava desses momentos conosco e não demonstrava interesse pelo que estávamos fazendo. Sempre via minha mãe preocupada em conferir se os três filhos fizeram as atividades escolares. Ela também avaliava as tarefas domésticas realizadas por meu pai como o preparo do almoço para o dia seguinte. Meu pai sempre trabalhou no turno da noite. A escolha desse horário de trabalho foi para que não coincidisse com o horário de trabalho da minha mãe, porque eles precisavam que alguém ficasse responsável por cuidar da casa e dos filhos. E meu pai assumiu esse papel. Quando meus pais adquiriram o primeiro carro (um fusca), meu pai passou a levar minha mãe para a escola onde ela trabalhava e nos deixava na escola na parte

¹ Minha família morava em um apartamento no bairro Serra Verde de Belo Horizonte, regional Venda Nova. Quando eu tinha três anos, entre 91 e 92, decidiram se mudar para Santa Luzia (região metropolitana próxima ao vetor norte de Belo Horizonte) após a compra de um lote.

da manhã. Ele voltava para casa, terminava o almoço e adiantava alguma tarefa doméstica até a hora de nos buscar na escola. Minha mãe não voltava para casa na hora do almoço porque ela ia direto para a outra escola do turno da tarde. Nesse momento, meu pai deixava a marmita com ela, antes de voltarmos para casa. Lembro-me que as tarefas domésticas eram divididas entre eles, mas também tínhamos nossas obrigações com relação aos cuidados e limpeza com a casa. A responsabilidade em acompanhar o desempenho escolar dos filhos ficou a cargo da minha mãe. Meu pai pensava que por causa do seu pouco tempo de estudo e por ter dificuldades na fala (gagueira), não poderia nos ajudar. Mais tarde, quando estávamos já crescidos, ele buscou realizar seu sonho: formou-se em Artes Cênicas.

Ao chegar em casa, no fim da tarde, minha mãe organizava seus materiais escolares na mesa e se sentava para mais uma noite debruçada sobre cadernos, livros e papéis. Meu pai se arrumava para ir trabalhar. A nossa vida girava em torno da rotina escolar de minha mãe. O tempo livre era quando estava imersa em trabalhos relacionados com as duas escolas onde trabalhava. Não tenho palavras para elogiá-la: guerreira, dedicada, cuidadosa, perfeccionista, caprichosa e apaixonada pelo que fazia. E, para mim, ela era um modelo da profissão, representava a essência do ser professora.

Minha mãe nos levava para as festas e eventos que aconteciam aos sábados nas escolas onde trabalhava (horário matutino e vespertino, em escolas diferentes), sempre participávamos e ajudávamos no que podíamos, desde que apropriado para nossa idade. Lembro-me muito bem que fui passando mal para a escola dela do turno da manhã e não me esqueço de ter apagado o seu quadro com sua toalhinha úmida, pois naquela época (eu tinha 7 anos, 1995) as professoras ainda escreviam com giz branco. Além disso, as primeiras experiências culturais e acesso aos espaços públicos de Belo Horizonte, foram através das excursões escolares promovidas pelas escolas. Participei de várias excursões acompanhando suas turmas, ia às habituais e mais frequentes como zoológico, parques municipais (Parque Lagoa do Nado, Parque Municipal) e assisti algumas peças teatrais.

Muito além de professora em sala de aula, ela ensinava cidadania quando ia para a rua lutar pelos direitos da categoria, participando de paralisações, greves e manifestações. Foi julgada como indisciplinada, perseguida por diretoras e era considerada como “cabeça de greve” que influenciava as colegas. Em 1979, eu ainda nem pensava em nascer (nasci em 1988), minha mãe já vivia o momento em que os militares, a mando do governador da época, Francelino

Pereira, jogaram jatos d'água, bombas de gás lacrimogêneo, cães e cassetetes em cima das professoras. Foi um movimento formado por professores municipais e estaduais e teve como pauta reivindicações de reajustes nos salários, vale transporte, descongelamento da gratificação pó-de-giz (Lei nº 9.414/87 que institui um adicional compensador pelo exercício de atividades específicas), vale refeição, um terço de férias e o décimo terceiro salário. Não vivi esse momento histórico, mas, em minhas memórias estão os relatos calorosos e detalhados da minha mãe! Se tornar professora e encontrar-se na profissão, como aconteceu com a minha mãe-professora fizeram parte de uma trajetória árdua e persistente.

A motivação da minha mãe pela profissão envolveu nossa casa. Foi tão significativa para a vida de todos os filhos e, também, para meu pai. Meu pai veio do interior de Minas Gerais, da cidade de Teófilo Otoni. Conheceu minha mãe antes mesmo dela se tornar professora, numa livraria onde trabalhava. Meu pai chegou a Belo Horizonte só com o primário (o que corresponde a 4ª série) e minha mãe o incentivou a voltar à escola e completar os estudos. Concluiu o Ensino Fundamental realizando provas de supletivos para mais tarde concluir o ensino médio presencial numa escola estadual. Ela também o incentivou a se preparar para prestar o concurso federal para agente vigilante, o qual exigia o 2º grau completo. Meu pai fez e passou, trabalhando nesta profissão até se aposentar.

A força e garra desta mulher, mãe, esposa, professora e dona de casa serviram de exemplo para mim e meus irmãos, aspectos motivadores na minha escolha profissional. Minha irmã trabalha há 20 anos na Prefeitura de Belo Horizonte. Começou trabalhando como auxiliar de biblioteca, de secretaria e há cinco anos é professora de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental e professora da Educação Infantil. Meu irmão escolheu ser bombeiro militar. Depois de 10 anos de exercício no resgate, passou pela administração e há oito anos ministra aulas de capacitação para bombeiros ensinando-os a utilizar uma plataforma online, responsável pelos projetos de combate ao incêndio do Corpo de Bombeiros de Minas Gerais. Atualmente, como 3º sargento, ministra aulas para o curso de formação de soldado.

O contato com as experiências pedagógicas da minha mãe, no passado, se tornou um aprendizado e aos poucos fui internalizando a ideia e a possibilidade de ser professora. Minha história está entrelaçada com a história da minha mãe, interagindo com o fazer, com o ofício de ser professora, com o trabalho em si. A casa como continuidade da escola teve peso simbólico a tal ponto que motivou a escolha de minha profissão. Eu cresci com o imaginário

de ser professora, me tornando e me fazendo professora na profissão, ao me posicionar como autora da minha própria experiência enquanto professora. E estas experiências me fizeram levantar algumas inquietações com relação à profissão e o interesse em conhecer outras histórias de trajetórias profissionais na docência.

No meu caso, quando completei meus estudos no ensino médio em 2007, escolhi o curso de graduação em Pedagogia. Graduei-me na Faculdade de Educação, na UFMG, em 2011, desde então, trabalhei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em diferentes escolas públicas de várias prefeituras como em Betim, Contagem, Santa Luzia e atualmente trabalho em Belo Horizonte. Escolhi o magistério, ingressei e permaneço na profissão docente, carregando memórias de minha mãe no exercício da profissão, na sua relação com as crianças e no seu envolvimento com eventos na escola.

Essas memórias me formaram, continuam me formando enquanto professora e me motivam como professora-pesquisadora para esta pesquisa.

Ainda nesta introdução, reforço que estas memórias da trajetória da minha mãe são um dos pontos que justificam a escolha do tema de investigação deste trabalho², dos objetivos e da opção metodológica. Apresento algumas ideias sobre a pesquisa que orientarão a leitura. Em seguida, desenvolvemos o tema explicitando autores escolhidos e estudados para a nossa fundamentação teórica.

O presente estudo objetiva discutir a construção da profissionalidade de professoras aposentadas das séries iniciais³ do Ensino Fundamental, que ingressaram na década de 1980 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir de suas narrativas. A questão norteadora desta pesquisa: *Como* as professoras aposentadas compreendem a própria trajetória profissional no processo de construção da profissionalidade docente? Entende-se que as professoras aposentadas, ao narrarem suas trajetórias profissionais, apontam elementos acerca da construção de sua profissionalidade docente e é este processo de constituir-se na

² Neste trabalho, optamos em não padronizar o uso dos pronomes pessoais. Quando o texto estiver na primeira pessoa do singular (eu) significa que a pesquisadora apresentou a sua narrativa ou o seu ponto de vista sobre determinado assunto. Quando o texto estiver na primeira pessoa do plural (nós), a pesquisadora está incluindo a orientadora e os autores (as) do referencial bibliográfico adotado na construção de uma escrita coletiva.

³ Adotamos a nomenclatura “séries iniciais” que compreendia o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e correspondia à organização por escolaridade do período em que as professoras ingressaram na Prefeitura de Belo Horizonte.

profissão que nomeamos de *flores-ser*⁴. Nesse sentido, escolhemos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa que reconhece o sujeito como protagonista e possibilita diálogo entre as histórias, memórias, experiências e saberes pelas narrativas.

Pensando em *como* as professoras aposentadas compreendem a própria trajetória profissional no processo de construção da profissionalidade docente levantamos a seguinte hipótese: as professoras aposentadas compreendem o processo de *flores-ser* na profissão ao apontarem em suas trajetórias profissionais elementos constituintes de sua formação enquanto profissional. As professoras adquiriram e construíram ao longo do tempo pessoal e profissional modos de pensar, ser, estar e saber-fazer na/da docência. Nesse sentido, entendemos que o tempo é um aliado à prática docente, um fator importante para construir a profissionalidade e alcançar o domínio progressivo do trabalho. Para compreender o processo de construção da profissionalidade docente, buscaremos evidências em suas narrativas.

Mas, por que os sujeitos da nossa pesquisa são as professoras aposentadas?

Miriam Bem-Peretz (1995 *apud* NÓVOA, 1995b) chama-nos atenção para as histórias narradas como uma “fonte” para a investigação no campo da educação: “As histórias narradas por professores aposentados constituem fontes enriquecedoras com vista a um melhor conhecimento da natureza do processo de ensino. Assim sendo, representam a consciência da prática e são dignas de rigorosa investigação” (PERETZ, 1995, p. 213).

Narrar é uma capacidade intrínseca do ser humano desde a linguagem pictórica das pinturas rupestres até o surgimento da comunicação pela linguagem oral. É a capacidade humana de compartilhar experiências. Recorremos às leituras de *O Narrador* de Walter Benjamin para justificar a importância de resgatar as narrativas nesta pesquisa: “A *reminiscência* funda a cadeia da tradição, e transmite os acontecimentos de geração em geração” (1994, p.211, grifo do autor). Quer dizer que narrar é a rememoração conservada de forma intergeracional. É pela memória que convocamos o saber do passado e “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (1994, p.198) levando em consideração o tempo e espaço destas narrativas. A escolha dos sujeitos da pesquisa, professoras aposentadas, se

⁴ Os termos *flores-ser*, *flores-sendo*, *florescimento* e *floressora* foram apresentados em itálico para destacar a metáfora utilizada na pesquisa relacionada ao processo de construção da profissionalidade docente.

deve ao desejo de as testemunharmos narrando suas próprias histórias na profissão. Segundo Benjamin:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la (BENJAMIN, 1994, p.204).

Para o autor, a narrativa era uma arte manual, um dom que se fazia florescer no fazer do artesão, do oleiro e do pescador. A narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p.205). O narrador imprime sua marca na narrativa, nesta perspectiva, a história da vida é uma experiência (auto)biográfica que deve ser escutada, pois “quem escuta uma história está em companhia do narrador” (p. 213).

As professoras aposentadas vão narrativizar suas trajetórias profissionais e historicizar suas profissionalidades. As memórias trarão consigo concepções e representações sobre a prática docente, além de eventos, conhecimentos e experiências que as constituíram como professoras. E, para entendermos esse processo de traduzir em palavras a seleção de memórias, construindo um texto oral narrativo, utilizamos como referência os estudos de Bruner (1991). O autor considera que existe um modo de pensar a vida e de representar o mundo que ele chamou de *modo narrativo do pensamento*. Narrar é uma experiência do pensamento. Quer dizer que podemos pensar a vida de forma narrativa. A narrativa imita a vida, e a vida pode tornar-se uma ficção quando se elabora mentalmente um texto narrativo que recria uma *versão da realidade* vivida. O autor apresenta uma teoria do ser, na qual a narrativa de si seria uma forma de autoinvenção do ser, recriando a verdade de uma vida real.

A mente é formada, numa incrível proporção, pelo ato da invenção do ser, pois por meio dos prolongados e repetitivos atos da auto-invenção definimos o mundo, o alcance de nossa atuação nele e a natureza da epistemologia que governa o modo como o ser conhecerá o mundo e, a verdade, a si mesmo. A auto-invenção, devido à sua própria natureza, cria disjunções entre um ser que conta no momento do discurso e os seres esquematizados na memória (BRUNER, 1995, p. 158).

Essa possibilidade de recontarmos, interpretarmos, reinterpretamos e reelaborarmos versões do passado e de nós mesmos acontece porque pensamos de forma narrativa. Nesse sentido, compreendemos que a narrativa não é uma cópia original dos eventos que aconteceram, seria, sim, uma estratégia discursiva de alcançarmos a *verossimilhança*. O autor apresenta algumas características principais que ele atribui para a narrativa:

[...] nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante. A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas, e mentores. Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar “verossimilhança.” Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas (BRUNER, 1991, p.4).

De acordo com o autor, não estamos preocupados em reconhecer a verdade na narrativa: “A preocupação central não é como o texto narrativo é construído, mas como ele opera como um instrumento mental de construção de realidade” (BRUNER, 1991, p.5). Narrar é uma capacidade subjetiva de construir uma inteligibilidade. A memória e a linguagem juntas estariam em uma difícil tarefa: apresentar os eventos selecionados, numa sequência temporal, estabelecendo continuidade e conexão entre eles, atribuindo significado às experiências.

Inicialmente, precisamos reconhecer o potencial que se encontra nessas narrativas como produtoras de conhecimento. É buscar entender que conhecimento é produzido pelas narrativas de professoras experientes, que vivenciaram todas as etapas profissionais. As histórias das professoras transcorrem em etapas distintas, momentos como: o da escolha do magistério, o ingresso na carreira, a trajetória profissional, a permanência na profissão e a aposentadoria. A vida nesta perspectiva é entendida como uma unidade, apresentada numa sequência de acontecimentos organizados pela *memória semântica* (BRUNER, 1991).

O autor aborda o sentido de *memória semântica* para explicar as construções das narrativas. A memória semântica contém “uma função esquematizadora”, capaz não só de selecionar e organizar vastas quantidades de material armazenado em padrões de significado, mas também de “girar em torno” de esquemas já formados e reorganizá-los segundo as intenções do narrador (BRUNER, 1995, p.147). Nesse sentido, narrar é atribuir significados para as memórias, interpretando-as e organizando-as no seu próprio curso, numa versão própria carregada de intencionalidade.

A validade e a confiabilidade da narrativa não se verificam empiricamente e muito menos encontram resultados precisos. Não há um método científico eficiente para explicar uma

narrativa. A compreensão de uma narrativa é uma atividade de interpretação dela, de quem lê ou escuta. Cabe ao pesquisador (a) apresentar uma das inúmeras possibilidades de interpretação das narrativas, que variam de acordo com os objetivos e percursos metodológicos. Conforme o postulado de Bruner, a narrativa como uma forma de gênero autobiográfico “*força* uma interpretação” (BRUNER, 1995, p.145, grifo do autor) tanto para quem narra quanto para quem escuta. Para quem narra, essa força envolve a capacidade de mergulhar em seus próprios pensamentos, consiste em exercitar a autoconsciência. Por isso narrar não é tarefa fácil e muito menos simples. Investigadores no campo das narrativas querem descobrir como “a narrativa organiza a estrutura da experiência humana” (BRUNER, 1991, p.20).

Nesta perspectiva, as professoras aposentadas, ao narrarem suas trajetórias profissionais, vivenciam também uma experiência narrativa. Recorrendo às contribuições de Larrosa, “o homem é palavra”. Conforme o autor, atribuímos sentido àquilo que vivemos, aos acontecimentos em nossa vida e nossas emoções usando palavras.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

A construção da profissionalidade docente que buscamos, nesta pesquisa, nos remete à bagagem de memórias de experiências que as professoras adquiriram ao longo de suas trajetórias profissionais. Adotamos o conceito de experiência de Larrosa, quando ele afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21). Aquilo que deixa marcas envolve sentimentos, nos transforma e nos forma. Para recuperar as experiências da profissão, as professoras aposentadas rememoram e selecionam momentos mais significativos de suas trajetórias, (re)significando-os de forma narrativa e compondo suas próprias histórias profissionais.

Cada uma delas se fez professora de formas diferentes e em trajetórias próprias, cada uma com sua história, construindo suas profissionalidades. Ainda que fazendo parte de uma mesma categoria profissional e atuando na mesma rede de ensino municipal em época semelhante, a experiência é subjetiva, particular e singular.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Passeggi corrobora o conceito de *experiência* de Larrosa quando explica o processo de ressignificação da experiência. Ela destaca que o sujeito atribui sentido às experiências no ato de narrar, compartilhando e (re)significando a sua própria história.

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar (PASSEGGI, 2011, p.149).

Por conseguinte, as experiências acumuladas ao longo do exercício profissional modificam também o ser e o estar do professor, sua identidade e constituem a profissionalidade. Tardif e Raymond relacionaram o tempo profissional com o tempo da vida. Entende-se que esta profissionalidade docente é construída nas relações entre a profissão e a vida. Tardif (2002) explica que o professor vai se tornando professor, sendo professor, com o passar do tempo no exercício profissional. Dessa forma, no contexto de uma história de vida e de uma trajetória profissional, o professor vai adquirindo, no trabalho, um repertório de experiências profissionais que vão se constituindo e se consolidando em modos de ser, estar e saber-fazer na profissão.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.210).

De forma semelhante, Nóvoa também relaciona a trajetória profissional com a trajetória pessoal do sujeito. Trabalho e vida estão imbricados quando o autor reitera que “o professor é a pessoa e, uma parte importante da pessoa, é o professor” (NÓVOA, 1995a, p.15). Esta frase ilustra a importância de destacar a vida pessoal do professor na pesquisa narrativa. Quer dizer que família, religião, valores, crenças, cultura etc. são parte da formação desse ser professor. Os modos de ser, sentir, pensar, agir refletem no saber-fazer docente e integram a profissionalidade. Portanto, a trajetória pessoal relaciona-se com a trajetória profissional e vice-versa, uma complementando e constituindo a outra. Nóvoa explica esta relação na citação abaixo:

Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Para Souza, vida, profissão e narrativas se relacionam e remetem ao sujeito:

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e (auto)biográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2011, p.213).

Nesse sentido, para se chegar às percepções sobre a construção da profissionalidade na profissão docente, é importante conhecermos a história do professor. Reconhecemos que essas histórias são também marcadas pelo contexto social, histórico, político e cultural. As escolhas e as trajetórias individuais e particulares esbarram nas referências marcadas pela temporalidade, coletividade, das representações sociais da profissão, dos fatores externos, isto é, elementos que constituem a própria profissionalidade docente.

Logo, é possível perceber que processo de se tornar professora que chamamos de *flores-ser*, envolve o *florescimento* da profissionalidade docente ao longo de uma trajetória profissional. Esse processo se constrói no contexto de trabalho a partir de diferentes experiências pessoais e profissionais. A profissionalidade docente caracteriza-se por ser um processo contínuo e dinâmico, uma vez que o professor é um profissional em permanente construção. Nas narrativas das professoras aposentadas que contribuíram nesta pesquisa veremos como elas selecionam e contam como eventos significativos de suas trajetórias profissionais e como dizem e sentem o processo que as constituiu professoras.

Nesta perspectiva, a pesquisa buscará compreender as percepções construídas por esses sujeitos sobre momentos decisivos de suas trajetórias profissionais na docência. Narrar sua trajetória é produzir conhecimento de si. Ao narrar o seu percurso como docente, as professoras aposentadas apontarão, em suas narrativas, como vivenciaram a profissão docente. Como professora-pesquisadora ficarei responsável por acompanhar a construção das narrativas, buscando os sentidos e significados e relacionando-os ao processo de constituição

da profissionalidade. Diante disso, as professoras aposentadas, ao narrarem suas trajetórias profissionais, estariam narrando o *flores-ser* na profissão.

No próximo capítulo procuramos apresentar e aprofundar o conceito de profissionalidade docente. Discutimos também a docência como profissão de interações humanas e o ensino como trabalho interativo baseado nos autores Tardif e Lessard (2007). Neste mesmo capítulo, nos detivemos em discutir sobre os saberes necessários à profissão docente à luz dos estudos de Tardif (2002), Roldão (2005, 2007), Gauthier (2013) entre outros.

O terceiro capítulo apresenta o nosso percurso metodológico. Encontram-se as explicações de como se deu a escolha das professoras participantes/colaboradoras desta pesquisa e a contextualização da coleta dos dados narrativos. Neste mesmo capítulo, destacamos também a entrevista narrativa como instrumento de coleta utilizado. Dando continuidade à metodologia, justificamos a escolha pelo procedimento de “análise compreensiva-interpretativa” de Souza (2014) a partir do qual trataremos as entrevistas narrativas.

O quarto capítulo traz o contexto histórico da pesquisa com a caracterização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde 1980. Em seguida, descrevemos o perfil biográfico do grupo pesquisado e suas respectivas biografias individuais reescritas pela pesquisadora. Por fim, discutimos os dados narrativos organizados por “unidades de análise temática” (SOUZA, 2014) que são os eixos temáticos identificados nas narrativas das professoras participantes/colaboradoras.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais deste estudo e, no sexto capítulo, trazemos o seu produto educacional: um *e-book*. Ao final deste trabalho encontra-se a referência bibliográfica acompanhada pelos apêndices que compreendem o convite às participantes/colaboradoras, o roteiro da entrevista narrativa, o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Trabalhamos com o entendimento de que a “profissionalidade” docente envolve “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.65). Essa profissionalidade é processual, construída ao longo de sua trajetória profissional. No entanto, ela se sistematiza em torno de vários condicionantes que definem o ser, o estar e o saber-fazer na profissão docente. Ela é influenciada pelo contexto histórico, social, moral, político, econômico, cultural, educativo e outras condições externas.

Investigar a profissão docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os docentes como atores sociais e sujeitos do conhecimento no contexto do trabalho institucional e de suas trajetórias profissionais. De acordo com Tardif e Lessard (2007, p.38) os professores “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Segundo Gorzoni e Davis (2017, p.1401) “a função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade”. Nesta pesquisa encontraremos semelhanças entre os eventos das trajetórias profissionais das colaboradoras, dando destaque a uma profissão composta tanto pela experiência quanto pelos conhecimentos específicos.

Assim, o presente trabalho busca compreender a construção da profissionalidade pelas professoras no lugar onde trabalharam, viveram e se relacionaram por um longo tempo de suas trajetórias profissionais. Na próxima seção, iremos aprofundar a discussão sobre os termos profissionalização e profissionalidade e justificar nossa escolha pela profissionalidade docente.

2.1 Profissionalidade docente e conceitos afins

Sabemos que o conceito de ensinar, o reconhecimento da função docente e dos docentes enquanto grupo profissional, as representações do professor e do trabalho docente transformaram-se ao longo dos séculos e ainda se encontram em permanente construção. Logo, o conceito de profissionalização e profissionalidade docente, entre outros que se

relaciona com a docência, se constrói durante um processo histórico, ideológico, econômico, político, social e cultural. Por essa razão, encontramos uma diversidade semântica que dificulta o consenso na literatura entre os autores nacionais e internacionais.

Nóvoa (1995c) apresentou uma análise do processo histórico da profissionalização do professorado. Sabemos que a profissionalização docente se constituiu ao longo da história social, política e econômica. Logo o conceito de ensinar, o reconhecimento da função e do grupo profissional se transformou desde o século XIX. A exigência de uma formação para exercer a atividade docente se apresentou como necessária à institucionalização da profissão em um contexto histórico no qual os países europeus desejavam a implantação dos sistemas de ensino almejando o desenvolvimento social e econômico. Nesse período, houve a criação das Escolas Normais responsáveis pela formação dos profissionais em educação. Deu-se início à estruturação de um conjunto de saberes necessários e específicos que deveriam servir de base para o exercício da profissão docente.

A profissionalização docente para Nóvoa (1995c) se sistematiza em torno de quatro etapas: atividade como ocupação principal, presença de documento de licença oficial, formação profissional em instituições e participação em associações profissionais. Ela se configurou em duas dimensões: conjunto de conhecimentos específicos e conjunto de valores éticos e normas. A profissão que gozar de todos esses elementos alcançaria sua plenitude quanto a sua profissionalização. Nunca foi fácil para o professorado atingir esses e, ainda hoje, continuam lutando para serem reconhecidos como um grupo profissional.

Como salienta Nóvoa a profissionalização docente foi uma “afirmação profissional” (1995c, p.21) e, para Roldão, seria “um caminho para o estatuto da *profissionalidade*” (2005, p.110, grifo da autora). Logo, entendemos que a profissionalização é a face externa e a profissionalidade é a face interna, como aponta Roldão quando relaciona os dois conceitos. A autora entende que a profissionalidade é construída pelo próprio desenvolvimento profissional que, no caso do professor, acontece em sua trajetória profissional e no contexto do trabalho.

A profissionalização docente se deu pelo movimento de dois processos sociais: um de natureza intrínseca e outro de natureza extrínseca. O primeiro tem caráter político e organizacional, se referindo à *institucionalização da escola* e ao *currículo*. A escola seria uma instituição pública necessária para a escolarização da população, em um contexto de Pós-

Revolução Industrial. O segundo refere-se à afirmação social do docente como o responsável por ocupar essa função de ensinar um currículo que exigiu, portanto, uma formação própria para adquirir o *conhecimento profissional e específico* da docência. Essas mudanças aconteceram no início do século XVIII e foram responsáveis pelo caminho da profissionalização docente, conquistando, no início do século XX, o “reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional” (ROLDÃO, 2007, p.96, grifos da autora).

O termo profissionalidade tem sua origem na Itália em um contexto empresarial, considerando a capacidade de intervenção do trabalhador na linha de produção⁵. Courtois *et al.* (1996, *apud* LÜDKE; BOING, 2004) analisa o processo de constituição identitária de trabalhadores de empresas de base tecnológica. Os autores descobriram que tanto a qualificação quanto a profissionalidade mobilizam nos trabalhadores as suas competências profissionais.

A qualificação estaria ligada a dimensão individual refletida no domínio profissional e a profissionalidade requeria um contexto coletivo e interacional para que se desenvolvesse. Nesse sentido, os estudos verificaram diferenças entre os dois conceitos em diferentes contextos de trabalho das empresas: aquelas de grande porte do setor industrial admitiam a importância da qualificação de seus trabalhadores, eram pautadas na organização de trabalho e produção taylorista focada no desempenho individual e, nas empresas pequenas do setor de serviço, surgiu a profissionalidade justificada pela forma de organização do trabalho e a produção descentralizada que proporcionava uma maior aproximação entre os trabalhadores, circulação e construção de saberes no ofício.

Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995, *apud* LÜDKE; BOING, 2004) testemunham a abrangência desse conceito na França, onde diversos autores entenderam que a profissionalidade acompanha o processo de formação profissional. Para os autores, a profissionalização como um processo, apresenta três estados para sua existência: profissionalidade, profissionalismo e profissionismo.

A profissionalidade é a competência de utilizar os saberes específicos no exercício da profissão. Essa capacidade é desenvolvida ao longo do exercício, na própria ação e na formação continuada. O profissionalismo refere-se ao processo de adesão às normas de

⁵ WEISS, 1983 (*apud* LÜDKE; BOING, 2004).

conduta, ao conjunto de atitudes e comportamentos em relação ao trabalho, essas são exigidas coletivamente. Para se chegar ao profissionalismo é necessário que haja a socialização profissional e, por último, o profissionalismo é o conjunto de estratégias que um grupo profissional elabora para reivindicar o reconhecimento e valorização de suas atividades. Ou seja, numa dimensão coletiva, a busca pelo status social, por exemplo, pelos sindicatos e seus movimentos.

Da mesma forma, Nuñez e Ramalho (2008) afirmam que a profissionalização é formada por duas dimensões: uma interna e subjetiva (profissionalidade), e outra externa e social (profissionalismo). Ambos se relacionam dialeticamente e constroem a identidade profissional. A primeira compreende a apropriação da base de conhecimento profissional (competências, saberes, estratégias) no trabalho ou na formação inicial ou continuada. A segunda está relacionada com a conduta na profissão, o “dever-ser”, a autonomia intelectual, a ética no trabalho e o reconhecimento social.

Roldão apresenta uma conceitualização da profissionalidade docente⁶. A autora diz que, a partir das contribuições dos estudos e investigações realizados por Sacristán, Nóvoa e Dubar, elaborou uma análise que permitiu “um conjunto uniforme de elementos que uns e outros consideram como descritores de profissionalidade”. No entanto, Roldão preferiu escolher apenas quatro caracterizadores ou descritores que foram comuns na análise dos estudos entre os autores: a *especificidade da função*, o *saber específico*, o *poder de decisão* e o sentimento de pertencimento a um *corpo colectivo* (ROLDÃO, 2005, grifos da autora). Esses caracterizadores correspondem a uma “determinada atividade que a tornam socialmente identificável como uma profissão” (ROLDÃO, 2005, p.106). Para ela, a profissionalidade só atingiria sua plenitude se alcançasse esses quatro caracterizadores.

A profissionalidade docente se constitui e é legitimada pelo saber profissional e específico da docência. Além de possuir o domínio do conteúdo, o professor precisa ensinar o *saber-aprender* para o aluno. Ou seja, mediar a relação entre o saber e o aluno, conduzindo-o nesse processo de ensino e aprendizagem. O próprio sentido epistemológico da palavra pedagogo em grego refere-se àquele que conduz (*Ago*) a criança (*paidos*) ao conhecimento. O professor

⁶ A partir das contribuições dos autores Sacristán, 1995; Nóvoa, 1995; Dubar, 1997 (*apud* Roldão, 2005).

mobiliza todos os seus saberes para ensinar o aluno a aprender um saber socialmente produzido pela sociedade.

A aprendizagem não acontece apenas transmitindo conhecimentos de forma espontânea, ela exige uma série de estratégias, orientações planejadas e um profissional de ensino capaz de “*ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém*” (ROLDÃO, 2005, p.118, grifo da autora). E tudo isso exige do profissional uma responsabilidade sobre sua prática, pelo fato de deter um *poder de decisão* e uma autonomia profissional para tal. A tarefa complexa de ensinar exige um conhecimento profissional e específico para a função. Além disso, mesmo que a função de ensinar seja assumida somente pelo professor dentro de uma sala de aula, essa dimensão individual está amparada por um coletivo profissional, que regulamenta e defende a profissão.

Para Roldão (2005) existem limites para que a profissão docente atinja sua profissionalidade plena⁷. Com relação ao *poder de decisão* o professor teria uma “aparente” liberdade e autonomia profissional dentro de sua sala. Esse isolamento provocado pelo trabalho individual seria um mecanismo de defesa diante do controle e das exigências de organizações burocráticas do sistema escolar. Mas, o saber profissional docente fica comprometido quando a ação acontece de forma arbitrária, embasado em suas convicções, valores e crenças sem a devida fundamentação pelos conhecimentos profissionais da docência e sem a legitimação pelos seus pares. Tanto a aparente liberdade quanto o isolamento são fatores de antiprofissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a ação, e o controle sustentado pelo grupo profissional.

Quanto à ausência de um órgão regulamentador que faça parte da própria categoria profissional, configura-se outro fator de antiprofissionalidade. Sem ele não é possível fortalecer o *corpo coletivo* para acompanhar as ações dos professores, assegurando os critérios de inserção na carreira, o controle da qualidade do ensino e a socialização por meio da publicização do conhecimento profissional produzido pelos próprios professores.

⁷ A autora percebeu tais limites ao comparar a profissionalidade entre os profissionais da Educação Básica e aqueles do Ensino Superior. Neste estudo, vamos nos deter da profissionalidade dos profissionais da Educação Básica.

Expondo a fragilidade da profissionalidade docente, a autora não quer que os professores sejam julgados e culpabilizados. Pelo contrário, é necessário compreender por que “estas formas de estar na docência são as que existem e questionar porque existem, como se construíram e que consequências tiveram e continuam a ter - na não afirmação da docência como uma profissão plena” (ROLDÃO, 2005, p.112).

Courtois *et al.* (1996, *apud* LÜDKE; BOING, 2010) compreendem a profissionalidade como um processo de aprendizagem permanente e em constante construção no exercício da profissão. Ela envolve tanto a dimensão coletiva quanto a dimensão individual. A primeira se refere à elaboração de um saber coletivo, construído nas interações entre os sujeitos no contexto profissional. A segunda se refere à bagagem individual, ao conjunto de experiências e saberes adquiridos durante a trajetória profissional e a capacidade de articulá-los na prática. Segundo o autor, a profissionalidade vai além da construção social do trabalho, ela também envolve a história pessoal, social e cultural do sujeito.

Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. (LÜDKE; BOING, 2010, p.1).

A profissionalidade é um conceito vivo, em movimento, em transformação e mutação. A identidade pessoal do sujeito está inserida no mundo do trabalho. Quer dizer, trabalho e vida estão interrelacionados, se constituem intrinsecamente. Nesta perspectiva, a profissionalidade se restringe ao fazer específico do trabalho, refere-se ao saber-fazer, o saber intervir e agir no contexto do trabalho. Courtois *et al.* (1996, *apud* LÜDKE; BOING, 2010) aponta o diálogo entre a profissionalidade e a qualificação. O desenvolvimento profissional viria com uma qualificação individual a partir de uma formação profissional (profissionalização), refletindo em competências profissionais (profissionalidade).

Roldão conclui que uma educação de qualidade se dá pelo reforço da profissionalidade docente e nos faz pensar sobre qual escola queremos, se queremos continuar com o modelo de escola que vigora desde o século XIX até hoje, pautado no ensino transmissivo e passivo, em que tanto professor, aluno e a sociedade saem perdendo. Veremos que as transformações na

escola ocorrerão a partir do momento em que os docentes forem considerados os “verdadeiros profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros” (ROLDÃO, 1995, p.123-124).

Apresentamos as contribuições de alguns autores e autoras sobre os conceitos de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Na próxima seção, discutiremos sobre os estudos de Tardif e Lessard (2007) sobre a docência como uma profissão de interações humanas, dialogando com os autores Gauthier *et al.* (2013) e Nóvoa (1995, 2017) que entendem o ensino como trabalho interativo. Discutimos ainda os elementos de especificidade profissional docente pelos estudos de Roldão (2005, 2007).

2.2 A docência como profissão de interações humanas e construtora de saberes

2.2.1 O ensino como trabalho interativo

A expansão do ensino na Europa, América do Norte, América Latina e no Brasil acompanhou o processo de profissionalização docente de forma desigual, ao longo do tempo, com avanços e retrocessos. Tardif (2013) apresentou o resultado deste movimento de profissionalização do ensino concomitantemente à profissionalização docente nos últimos trinta anos dividindo-o em três momentos: 1) a idade da vocação (séc. XVI – XVIII); 2) a idade do ofício (a partir do séc. XIX) e 3) a idade da profissão (a partir da segunda metade do século XX). Percebe-se que esse movimento histórico aconteceu com mudanças relativas ao responsável pelo processo de ensino aprendizagem. Inicialmente, a Igreja era responsável pelo ensino e o cargo de lecionar era assumido por religiosos. Depois, a educação se torna pública e obrigatória, acompanhada pela separação entre Estado e a Igreja e, por último, o ensino passa ser reconhecido como uma profissão, descartando a imagem de missão e ofício e exigindo uma qualificação profissional. Nessa última concepção, para exercer a profissão docente é necessário adquirir um corpo de conhecimentos científicos e desenvolver competências para desempenhar as atividades a partir de uma formação inicial específica.

Gauthier *et al.* (2013), Tardif e Lessard (2007) e Nóvoa (2017) são alguns dos autores que entendem o ensino como um trabalho interativo. Para os autores, trabalho interativo é aquele *sobre e com* os seres humanos, isto é, um trabalho humano socializado. É interativo porque os sujeitos-trabalhadores interagem entre si e com o trabalho que desempenham. O ensino é uma

atividade responsável pela interação social, pela socialização dos conhecimentos e pela aprendizagem e formação das gerações. Nóvoa reconhece que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (2017, p.1127).

A interação na escola vai depender da capacidade comunicativa do professor (sua astúcia e retórica) como trabalhador interativo durante a sua atividade pedagógica. Isto é, a eficácia do trabalho interativo está na forma de conduzir a aula, nos saberes mobilizados e no conjunto de estratégias e técnicas para estabelecer um grau de aproximação e interação com o sujeito-aluno. Assim, os saberes envolvidos no trabalho interativo têm sua origem na formação profissional do professor e, também, em suas experiências.

Dessa forma, o trabalho docente também é cognitivo como apontam Tardif e Lessard (2007). Eles consideram que os processos decisórios do professor orientam as suas escolhas, práticas e o uso de diferentes materiais e atividades simbólicas (livros, exercícios, programas, normas, métodos etc.). Ou seja, os conhecimentos específicos, as competências da profissão e os saberes da experiência produzidos pelo professor são os responsáveis por facilitar a aquisição de conhecimentos pelo outro. Essas características da docência só têm sentido por causa do trabalho interativo.

Gauthier *et al.* (2013), Tardif e Lessard (2007) e Nóvoa (2017), entre outros, consideram que o trabalho interativo, constituído pela dimensão humana, carrega alguns problemas pelo fato de os saberes docentes se caracterizarem, às vezes, pela imprecisão, incerteza e contradição. Por isso, o professor, muitas vezes, não age na certeza devido às imprevisibilidades que surgem em sala de aula. O corpo de conhecimentos que apoia a sua prática é precário, levando-o a utilizar as ideologias (suas crenças e valores) para justificar a sua intervenção pedagógica. Essa dimensão moral envolve e afeta o docente e seu trabalho de tal forma que não o deixa neutro em sua prática, pois é o responsável em selecionar os conhecimentos que serão ensinados. Se por um lado as ideologias possibilitam a ação e interação do professor, por outro lado, a ideologia tende a limitar a inovação, dificultar a busca por conhecimentos científicos e diminuir as chances de reflexão da própria prática. Outra dificuldade está na avaliação do processo e do resultado gerado do trabalho interativo, sendo essa, a maior parte do tempo, imprecisa.

Os autores Tardif e Lessard entendem esta fragilidade da profissionalização docente a partir da ideia de “racionalidade fraca” (2007, p.44) dos professores como o ponto fraco da profissão. Esta racionalidade fraca enfraquece a profissionalização docente, na medida em que o ato de ensinar é visto como um artesanato. Quer dizer, o saber ensinar é aprendido na vivência da profissão, no acúmulo de experiências ao longo da trajetória profissional. Nessa perspectiva, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão seria construído no cotidiano, limitando-se no fazer.

2.1.2 Saberes necessários à profissão docente

Gauthier *et al.* ressalta a natureza polissêmica do conceito de saber, uma construção social, histórica e cultural. Ele apresenta três concepções que definem o saber: “a subjetividade, o juízo e a argumentação” (2013, p.333). O saber como subjetividade não procede de uma crença ou falsa concepção, mas antes, de uma constatação, de uma demonstração lógica. Ele pode se manifestar de duas formas: a) como uma intuição intelectual, que nos permite compreender uma verdade; b) ou como uma representação intelectual, resultado do raciocínio. O saber é fruto do diálogo interior sob o selo da racionalidade. O saber como julgamento, contrário à primeira concepção, não é fruto de uma intuição ou representação, mas é a consequência de uma atividade intelectual; é o julgamento sobre os fatos (e não julgamento de valor). E, por último, o saber como argumentação não se reduz à simples atividade de julgamento como a anterior. Saber qualquer coisa implica na capacidade de dar as razões para a suposta verdade, de provar a sua verdade. O sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Ultrapassa o terreno da subjetividade para adentrar ao da intersubjetividade; saímos de uma relação de uma relação de correspondência com o real para uma relação com o outro. Ou seja, justificar seu julgamento é argumentar em favor de alguma coisa. Portanto, nem tudo é saber, mas somente aquilo que conseguimos justificar o que fazemos, nossas as escolhas e decisões.

As três concepções deixam clara a importância da racionalidade e o lugar que ela ocupa no trabalho docente. O saber do professor é o saber da argumentação, que pode ser racional sem ser científico (saber da prática), embora não seja menos legítimo ou válido. Aqui encontra-se um marcador da profissionalidade docente. Nesta perspectiva, as narrativas apresentadas nesta pesquisa são perpassadas por essas três dimensões quando evidenciam a subjetividade, o juízo

de valor e a argumentação delas, revelando seus saberes e experiências pessoais e profissionais.

Para Roldão, a ação docente que caracteriza a profissão é a de ensinar, que mesmo sendo uma construção histórico-social, permaneceu relativamente estável ao longo do tempo. Nas sociedades atuais, a função de ensinar extrapola o papel de professor catedrático para aquele com uma função de *dupla transitividade* (2007, p.95, grifo da autora).. Ela é dupla porque envolve a relação de ensino com um destinatário. Nessa perspectiva, o professor teria o papel de mediar a relação entre o conhecimento e aquele que aprende. A autora evidencia que essa definição não é suficiente para analisar o processo de ensinar, preferindo utilizar o termo ação de ensinar ao invés de prática docente, justamente para firmar a especificidade da função e reforçar o “seu estatuto de profissionalidade” (ROLDÃO, 2005, p.117).

O professor é um profissional de ensino, responsável por saber ensinar o corpo de conhecimentos socialmente necessários e elegidos que compõem o currículo escolar. Ensinar requer, além dos saberes do conteúdo e saberes experienciais, as capacidades do profissional docente de reforçar seu saber profissional como cognitivo, específico, analítico, consistente, exigente, complexo e legítimo.

Entretanto, como afirma Roldão (2005, p.113), existiria um “elo mais fraco”, nesta busca pela afirmação profissional da profissão docente que estaria relacionada ao próprio conhecimento profissional específico, sua construção e seu uso. Se compararmos com outras profissões reconhecidas socialmente, como médicos e engenheiros, por exemplo, o grupo profissional de cada um detém conhecimentos específicos e exclusivos para o exercício da função legitimado por seus pares, controlados e regulamentados por um estatuto profissional e por um órgão interno. Além de socializarem e utilizarem os conhecimentos dentro do grupo, eles também produzem e publicizam conhecimentos, se afirmando como um corpo coletivo detentor de uma identidade profissional. Como já mencionado neste trabalho, Roldão afirma a necessidade de legitimar o grupo de docentes como uma profissão que detém um “*conhecimento profissional específico*” (2007, p.96, grifo da autora), um fator da profissionalidade responsável pela afirmação da docência como profissão.

A autora revela as dificuldades de definir a especificidade do conhecimento profissional docente. Essa dificuldade é representada pela complexidade da função, pelos diferentes

significados de como ensinar, pela relação entre o aspecto pessoal e profissional no desempenho docente, pela influência de matrizes teóricas divergentes e pela origem da função antes de se formalizar a formação para o exercício de ensinar. Esses fatores contribuíram para configurar a identidade docente e constituir a profissionalização docente. Historicamente, a atividade de ensinar é socioprática, foi acontecendo na prática antes mesmo de sua teorização, como aconteceu em outras categorias profissionais. O conhecimento prático se deu antes do conhecimento sistematizado, esse seria um dos fatores que dificultou, segundo Roldão (2007, p.98) “estabelecer a natureza do conhecimento profissional docente, de configurar os modos e identificar os actores da sua produção e uso”.

Roldão reconhece o esforço de “reconceptualização” da relação teoria e prática considerando a ação de ensinar do professor como um processo que envolve conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos mobilizados que fundamentam a ação pedagógica. Ou seja, os conhecimentos envolvidos na ação de ensinar foram formalizados e ofereceram suporte científico, didático e pedagógico, que a autora compreende como o “*saber fazer, saber como fazer, e saber por que se faz*” (ROLDÃO, 2007, p.98, grifos da autora). Nessa perspectiva, o conhecimento profissional docente remete a uma elaboração reflexiva do conhecimento prático na ação. O conhecimento prático torna-se um campo de investigação para a produção e formalização de conhecimento teórico e científico, construindo o conhecimento profissional docente.

Gauthier *et al.* (2013) considera, acerca da definição da especificidade do conhecimento profissional docente, que o professor produz saberes e esses são racionais, mas, não são considerados científicos. Não quer dizer que eles sejam inferiores ou ilegítimos, mas, ao contrário, compõem um saber múltiplo e complexo que envolve uma ação com um fim prático.

Desde a década de 80 as pesquisas percebem o professor como um profissional racional, dotado de saberes e de racionalidade em sua ação pedagógica. É na ação de ensinar que cria, recria, descobre, configura e reconfigura, elabora e reelabora a aula tomando decisões a partir de reflexões de sua ação, de acordo com o contexto e as interações em sala de aula. Nessa situação pedagógica, os saberes são construídos no discurso e comunicáveis conforme os professores mobilizam os saberes docentes ao julgar sua própria ação pedagógica, ou seja, “sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p.341).

Portanto, entendemos que a racionalidade é discursiva, argumentativa, comunicativa e a sua capacidade de julgar e decidir se apoiam em saberes docentes.

Existem dois grupos teóricos⁸ que discutem sobre a natureza da função específica do professor e seu conhecimento profissional docente. Uma linha baseia-se nos estudos de Shulman sobre o conjunto de saberes que formam o conhecimento geral docente (conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento científico, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento científico-pedagógico⁹). Esses saberes seriam componentes necessários ao exercício e que são adquiridos previamente, analisados separadamente, acentuando o caráter normativo do conhecimento profissional docente.

A outra linha de Freema Elbaz, Connelly e Clandinin¹⁰ e as contribuições de Schön, defendem o conhecimento profissional docente como uma construção do processo reflexivo do professor sobre a sua prática profissional. Neste ponto, estão se referindo ao como faz e por que faz, articulando o conhecimento teórico com o prático. Comparando as duas tendências acima sobre o conhecimento profissional docente, percebe-se uma dimensão analítica/normativa e outra descritiva/interpretativa, que se distanciam com relação à fonte primária do conhecimento profissional. Em contrapartida, segundo Monteiro (2005, *apud* ROLDÃO, 2007, p.99) as linhas se complementam quando suas pesquisas investigam a reelaboração do conhecimento específico (lógica normativa) em conhecimentos prático-reflexivos (lógica interpretativa) produzidos na prática docente. Ou seja, “[...] o conhecimento profissional decorre tanto da formação (caráter normativo) como da reflexão dos professores sobre a sua prática (caráter interpretativo)” (ROLDÃO *et al.*, 2019, p. 5).

Roldão apresenta os *geradores de especificidade* para esclarecer a natureza do conhecimento profissional docente. Ela propõe um conjunto de caracterizadores para distinguir o conhecimento profissional docente dos demais conhecimentos profissionais. O primeiro caracterizador seria com relação à “*natureza compósita*” (ROLDÃO, 2007, p.100, grifos da autora), refere-se ao conhecimento incorporado, adaptado e transformado. Por exemplo, um professor para ensinar um conteúdo precisa dominar o conhecimento curricular, recorrendo aos conhecimentos didático-pedagógicos aprendidos em sua formação e aos outros saberes

⁸ Monteiro, 2005 (*apud* ROLDÃO, 2007).

⁹ Shulman, 1986, 1987, 2004 (*apud* ROLDÃO, 2007).

¹⁰ Elbaz, Connelly e Clandini, Schön, 1983; 1984; 1983, 1987 (*apud* ROLDÃO, 2007).

mobilizados na prática que compõe a ação de ensinar para transformar o conhecimento do conteúdo científico em conhecimento compreensível e aprendido pelo aluno.

Acerca da *natureza compósita*, Roldão (2007, grifo da autora) toma as categorias teóricas de Shulman como referência. Shulman (2014, grifo do autor) descreve a *base de conhecimentos necessários ao ensino*, formada por um conjunto de componentes necessários para o exercício da docência. Esses componentes são os conhecimentos advindos de diferentes fontes. O autor afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo é de domínio exclusivo dos professores, elemento chave que o diferencia como especialista. Ele serve como uma amálgama para articular os demais conhecimentos (do conteúdo, do pedagógico geral, do currículo, dos alunos, de contextos educacionais, dos fins). É a categoria mais importante de seus postulados porque evidencia o trabalho cognitivo do professor que envolve a complexa função de ensinar.

Para ensinar, o professor precisa conhecer o currículo, estudar o conteúdo, planejar como ensinar para atender as dificuldades de aprendizagem, dominar o processo de ensino a partir de conhecimentos científicos e pedagógicos, investigar os conhecimentos prévios do aluno, utilizar materiais e estratégias para alcançar os objetivos propostos como, por exemplo, a compreensão pelo aluno e o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. A pesquisa empírica realizada por Shulman (2014) observaram a sala de aula e a prática docente em contexto real e evidenciaram que o comportamento do docente, seu estilo e suas técnicas de ensino refletem no nível de compreensão do conteúdo ensinado.

Outro elemento de especificidade do saber docente é a *capacidade analítica* que está ligada ao elemento de natureza *mobilizadora e interrogativa* e outro, chamado *meta-análise* (ROLDÃO, 2007, grifos da autora). Eles estão implicados no exercício de reflexão e questionamento da ação ou de experiências anteriores pelo professor e à mobilização cognitiva dos saberes docentes que compõem o repertório de práticas e experiências docentes. Tardif (2007), nesse mesmo sentido, afirma que a experiência tem um caráter retroalimentar quando provoca no professor a possibilidade de rever a sua prática de forma crítica e reflexiva; de avaliar os saberes adquiridos na formação - inicial e continuada - ao longo de sua carreira; de julgar as reformas, os programas e os métodos e permitir a seleção dos saberes úteis e pertinentes, adaptando-os à sua realidade.

Shulman também destaca o momento de meta-reflexão como sendo aquele em que o professor verifica se o aluno compreendeu o que foi lhe ensinado. Nesta perspectiva, deve promover diferentes formas de avaliação para conhecer o aluno e, para isso, precisa dominar tanto o conteúdo ensinado quanto os processos de aprendizado. A avaliação do aluno é também uma forma de avaliar o próprio professor e seu ensino, ou seja, ele possui uma ferramenta para refletir sobre a sua prática pedagógica. Esse processo de reflexão individual envolve o *raciocínio pedagógico* e o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (grifos nossos), o professor aprende com sua própria experiência. Mas o ciclo do raciocínio pedagógico não termina por aqui, a partir dessa reflexão ele passa a uma nova compreensão de sua própria prática, dos objetivos e dos conteúdos a serem ensinados, dos alunos e dos processos didáticos. Refletir é renovar, é estar aberto ao novo, à descoberta, à construção e à aprendizagem constante. Esses processos não acontecem de forma automática ou espontânea, requerem “estratégias específicas para documentação, análise e discussão” (SHULMAN, 2014, p.222, grifo do autor), ultrapassando o nível individual da sala de aula para atingir o coletivo, socializando o aprendizado entre os pares no local de trabalho.

E, por último, outro elemento *gerador de especificidade* que Roldão (2007, p. 101, grifo da autora) propõe é a comunicabilidade e circulação do conhecimento produzido pelo professor em sua prática que, durante o exercício da profissão, seria a socialização deste saber articulado e sistematizado entre seus pares e outros atores. É nesse elemento que se encontra a fragilidade do saber profissional docente, pelo fato de sua publicização não fazer parte da cultura docente dos professores da Educação Básica. Tardif (2002) corrobora essa ideia quando afirma que os professores necessitam de momentos de trocas de experiências que vão além da escola. Os saberes produzidos na e pela experiência podem ser sistematizados e transmitidos a outros professores iniciantes, formando uma experiência coletiva dos professores.

De forma semelhante, Gauthier defendeu um dispositivo de reconhecimento da especificidade dos saberes docentes e da profissionalização do ensino. Segundo o autor, “é preciso tornar público o nosso ofício privado” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p.23), ou seja, o saber docente tem que ser conhecido, compartilhado e publicado pelas pesquisas que legitimem o conhecimento da ação pedagógica do professor.

Nóvoa afirma a necessidade de circulação do conhecimento específico e profissional porque, para ele, “uma profissão que não se *escreve* também não se inscreve, nem se afirma publicamente” (2017, p. 1129, grifo do autor). Infelizmente, a prática docente é individual e fechada dentro de uma sala. Segundo Shulman (2014, p.212) “o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares”, e a tarefa dos pesquisadores é decodificar a sabedoria da prática dos professores experientes e competentes. Isso é o que se procurou desenvolver neste trabalho.

Ao observarem, descreverem, organizarem e interpretarem uma boa prática, os pesquisadores encontrariam uma fonte de práticas de ensino que resultariam em possíveis diretrizes para as reformas educacionais. Os princípios que norteiam essas boas práticas fazem parte da sabedoria pedagógica que poderão ser publicados e compartilhados entre seus pares. Essa forma de documentar a prática pela pesquisa serviria para ensinar as boas práticas a outros professores, produzindo e reproduzindo um padrão de ensino eficaz, escrevendo uma história própria da prática docente.

Roldão conclui que, mesmo que a função de ensinar seja mesmo socioprática, o saber que a fundamenta é *teorizador, compósito e interpretativo* (grifos da autora) sem dar ênfase à prática, mas também sem desprezá-la. A autora entende que o conhecimento profissional docente se constrói na formação prévia e na “ação profissional docente” (2007, p.101), mas essa ação se dá “assente num poderoso conhecimento em constante actualização” (2007, p.102). O professor é um profissional de ensino porque sabe ensinar e esse conhecimento é específico da profissão docente. Ele é um especialista do processo de ensino e aprendizagem, mediando e transformando o conteúdo curricular para que cada aluno compreenda e dele se aproprie.

Nesse processo, o professor age consciente de sua ação, mobilizando conhecimentos prévios, articulando-os com os conhecimentos didático-pedagógicos sob uma postura reflexiva e avaliativa de sua prática, reelaborando-a de acordo com a interpretação do contexto. Roldão (2005; 2007) salienta também a importância de se construir um saber coletivo, a partir de uma prática coletiva, que os pares possam discutir, questionar, compartilhar e aprender a teorizar a prática, mas sempre fundamentada pelos conhecimentos específicos da profissão. Portanto, tanto para Roldão quanto para os autores com os quais dialogamos, a profissionalização docente é fortalecida quando se afirma o saber profissional e específico para exercer a profissão.

No próximo capítulo, apresentamos o nosso percurso metodológico. Encontram-se as explicações de como se deu a escolha das professoras participantes/colaboradoras desta pesquisa e a contextualização da coleta dos dados narrativos. Neste mesmo capítulo, destacamos também a entrevista narrativa como instrumento de coleta utilizado. Dando continuidade à metodologia, justificamos a escolha do procedimento *de análise compreensiva-interpretativa* de Souza (2014) a partir do qual analisamos as entrevistas narrativas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva qualitativa em que coloca os sujeitos e as experiências em evidência. Este tipo de investigação tem como características: a busca da interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a concepção em lugar da verdade, a compreensão da realidade pelo sujeito em lugar de análises e conclusões precipitadas (GATTI; ANDRÉ, 2010). Nesse sentido, a pesquisa narrativa se contrapõe ao ideal positivista e sua objetividade.

O papel do investigador qualitativo, depois de recolher as narrativas, é buscar compreender a interpretação que os sujeitos/narradores fazem de suas experiências, e os significados que atribuem aos fragmentos vividos, selecionados e recuperados no universo das memórias. Para compreender os significados construídos pelas professoras aposentadas, foi fundamental torná-las agentes no processo, colocando-as no centro da narrativa como protagonistas e colaboradoras da pesquisa.

Para complementar essa discussão, recorreremos aos estudos de Bogdan e Biklen. Os autores nos chamaram a atenção sobre as questões da impessoalidade e da imparcialidade do investigador em uma pesquisa que exige envolvimento com o sujeito. Esta posição não é neutra, ela interfere, participa e dialoga. Essas questões foram desafiadoras em função da familiaridade da pesquisadora com o tema: como filha de professora, sendo professora e pesquisando histórias profissionais de outras professoras que foram colegas de trabalho de sua mãe.

Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o “meio ambiente natural” – e o que de fato estuda – “um meio ambiente com a presença do investigador”. Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.69).

Diante disso, pretendemos assumir uma posição “de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.67), começando pelo silêncio. Para o autor “este silêncio é uma tentativa de captar aquilo que se estuda” (p.53).

Esses aspectos nos fizeram pensar sobre os desafios de realizar uma pesquisa qualitativa com narrativa.

Numa pesquisa que se apoia nas narrativas de sujeitos como fontes valiosas para produção de conhecimento, as dúvidas fazem parte do processo, afinal, “quem tem certezas não tem motivos para pesquisar” (GARCIA, 2003, p.18). Valendo-nos das palavras da autora: “Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos.” (p.16, grifo da autora).

Nessa direção, ser professora-pesquisadora em pesquisa narrativa é se posicionar como ouvinte das narrativas das professoras aposentadas, reconhecendo-as como autoras e protagonista de sua própria história e produtoras de conhecimento sobre a profissão docente. O desafio será desenvolver uma escuta sensível às memórias das colaboradoras, trazendo à tona partes de suas trajetórias profissionais, descortinando suas histórias na profissão.

Segundo Goodson e Gil, “a análise narrativa é mostrar como as pessoas compreendem a sua experiência vivida e como a narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e sua atuação dentro dele” (2015, p.219). A partir das narrativas, os sujeitos costuram suas histórias relacionando suas experiências com contextos socioculturais, históricos e políticos. Para Teixeira, contar histórias é uma “arte de narrar” onde o sujeito “(re)inventa a vida na *invenção de si*” (TEIXEIRA, 2006, p.1, grifo da autora). Segundo a mesma autora:

A narrativa, ao ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos, articulando-os em uma sequência temporal significativa, permite ao/a narrador/a a elaboração de imagens de si, do outro e do mundo e a atribuição de significados às suas experiências, constituindo-se como uma forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmos, numa possível **invenção de si** (TEIXEIRA, 2006, p.2, grifo da autora).

Desse modo, falar de professoras aposentadas¹¹ é recuperar as memórias de como se fizeram profissionais e os sentidos de suas experiências na profissão. A partir de suas narrativas

¹¹ Azevedo (2015) apresentou o registro narrativo das trajetórias profissionais de quatro professoras que se aposentaram por invalidez na rede municipal de Vitória/ES. A pesquisadora investigou como aconteciam as relações entre essas professoras com o espaço escolar, suas práticas pedagógicas e as políticas de educação, e como o trabalho docente afetou a saúde.

emergirão histórias como uma oportunidade de compreender como elas construíram suas profissões.

3.1 Procedimentos metodológicos de coleta dos dados

3.1.1 Escolha dos Participantes/Colaboradores da pesquisa

O principal critério de seleção das colaboradoras para esta pesquisa foi o fato de estarem aposentadas e terem ingressado como professoras, na década de 1980, na Prefeitura de Belo Horizonte. Seleccionamos cinco professoras aposentadas que já se conheciam e que trabalharam como professoras de 1ª à 4ª série, por pelo menos 15 anos em sala de aula (uma média para aquelas que desempenharam outras funções na escola como coordenadora, diretora ou vice-diretora). Essa lista de contatos foi elaborada a partir do levantamento de colegas que trabalharam com a mãe da pesquisadora. A referência da trajetória profissional da mãe da pesquisadora foi importante para guiar a pesquisa. Para entrar em contato com cada uma delas, enviamos um convite por meio de mensagem particular (*Whatsapp*) com algumas informações objetivas sobre a pesquisa, e aguardamos o retorno daquelas que desejassem participar voluntariamente da pesquisa (Apêndice A).

Àquelas que manifestaram interesse em participar, apresentamos todos os esclarecimentos e informações sobre a pesquisa. O início da fase da coleta de dados somente se deu com a autorização e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C) de todas as professoras aposentadas.

É importante ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativa apoiada em narrativas, resguardamos a singularidade das participantes/colaboradoras. O projeto foi submetido e aprovado pelo COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade Federal de Minas Gerais – parecer nº 3.613.298, 01/10/2019 – e, do mesmo modo, as cinco professoras aposentadas participaram das entrevistas narrativas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Garantindo o rigor ético, utilizaremos nomes de flores substituindo o nome das professoras, para preservar o anonimato das participantes/colaboradoras. Além desse cuidado, nenhuma informação que permita a identificação pessoal ou das instituições pelos quais trabalharam será revelada.

A escolha de nomes de flores para substituir os nomes destas professoras aposentadas foi sugerida a todas elas. A pesquisadora perguntou a cada uma qual a flor que poderia identificá-las e justificou explicando que, ao escutá-las, percebeu que todas floresceram como professoras. Três delas escolheram (**Jardineira**, **Rosinha** e **Flor de Lótus**) e as outras duas (**Orquídea** e **Margarida**¹²) deixaram para a própria pesquisadora escolher dizendo que gostavam de todas as flores e que confiavam na escolha da flor para representá-las. Portanto, a flor seria uma metáfora do processo de tornar-se professora, de *flores-ser* na profissão. As histórias da trajetória profissional narradas por cada uma delas representariam o florescimento na profissão docente.

3.1.2 A entrevista narrativa

De acordo com a metodologia adotada, as professoras colaboradoras puderam contar suas histórias profissionais entrelaçadas com as histórias de vida por intermédio de entrevistas narrativas. O encontro individual foi a nossa opção para obtermos uma maior riqueza de detalhes na narrativa, oportunizando o acesso às histórias das trajetórias profissionais de forma mais autêntica.

[...] com um entrevistado apenas, podemos conseguir detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e sequência das ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações, em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa. (GASKELL, 2002, p.78).

Utilizamos os pressupostos sobre a entrevista narrativa introduzida e sistematizada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (2014). O autor utiliza a expressão “histórias vivenciadas pessoalmente” (1987, *apud* FLICK, 2004, p.164) para se referir às histórias narradas que, para ele, correspondem à retrospectiva ou recapitulação oral de histórias vivenciadas e vividas pelo próprio narrador. O narrador é o portador da história e se posiciona de forma distanciada das experiências, acontecimentos e apresenta sua interpretação retrospectiva, numa reconstrução biográfica de sua trajetória de vida. As conclusões do autor sobre o que seria uma “narração de histórias” levaram a seguinte definição para o termo:

[...] o protótipo da narração de histórias contém reorganizações interpretativas e avaliativas – propostas na comunicação direta no universo do cotidiano– de experiências próprias de acontecimentos sociais. Tais acontecimentos não são só

¹² Optamos por destacar, em negrito, o nome de todas as participantes da pesquisa.

retrospectivamente interpretados como sequências de acontecimentos coesas e dotadas de um fio condutor contínuo (após o encerramento definitivo da figura dos acontecimentos históricos), mas também foram, ao menos de modo fragmentário, efetivamente vivenciados pelo portador/narrador da história [...] e que, a partir de interpretações retrospectivas, se juntaram paulatinamente, se condensaram e formaram uma figura histórica. (SCHÜTZE, 2014, p.22).

Schütze também apresentou como se deve conduzir uma entrevista narrativa e orientou com relação à interação entre o ouvinte e o narrador no momento da entrevista. O autor chama de “contatos face a face”, ou seja, numa comunicação direta entre narrador e ouvinte. Nesse encontro, o ouvinte participa e se apresenta interessado pela fala do outro.

No caso da narração oral de histórias vivenciadas pessoalmente no marco de “contatos face a face”, o ouvinte não é um receptor (relativamente) passivo, e sim parceiro (relativamente) ativo da interação, pois, em seu papel de ouvinte, ele tem interesses a manifestar, perguntas a fazer, avaliações a apresentar, que se tornam diretamente relevantes para a construção do narrativo (em outros tipos de narrativa, a influência do destinatário só se faz sentir de maneira atenuada) (SCHÜTZE, 2014, p.14-15).

Além de apresentar as competências do ouvinte, Schütze apontou algumas atribuições, competências e responsabilidades do narrador de transmitir retrospectivamente os acontecimentos e experiências. Segundo o autor, o narrador precisa de:

[...] reconstruir e representar explicitamente os contextos temporais, espaciais, motivacionais e causais implícitos no transcurso das ações e acontecimentos. O narrador precisa, [...] estabelecer uma relação entre eles, sustentá-los ao longo do transcurso da narração e apresentá-los de maneira “condensada”, eliminando fenômenos secundários destituídos de importância (SCHÜTZE, 2014, p.40).

Para conduzir o “processamento retrospectivo de experiências” (SCHÜTZE, 2014, p.30), ou seja, a verbalização das histórias de vida é necessária elaborar “perguntas gerativas de narrativa” (RIEMMAN; SCHÜTZE, 1987, p.353 *apud* FLICK, 2004, p.165). Flick (2004), explica a partir das contribuições de Schütze (2014), que é necessário ficar atento à pergunta gerativa: essa deve ser efetivamente uma questão narrativa que vai estimular uma resposta narrativa por parte do entrevistado. Segundo o autor esta questão manterá o foco na narrativa.

Harry Hermanns é outro pesquisador que se dedicou às biografias profissionais e que também utilizou a entrevista narrativa. O autor apresentou um exemplo de “uma boa questão gerativa” (HERMANNNS, 1995, p.182 *apud* FLICK, 2004, p.165) que orientou a elaboração do roteiro da Entrevista Narrativa (Apêndice B) desta pesquisa. Segundo ele, “a tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma

história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim” (HERMANNNS, 1995, p. 183, *apud* FLICK, 2004, p.165).

As questões gerativas (Apêndice B) possibilitaram emergir as histórias das trajetórias profissionais que foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. A elaboração dessas questões é um processo delicado e desafiador, porque não é fácil pedir ao sujeito para falar, reconstituindo e (re)significando sua própria história, envolvendo-o em sua própria narração. A diferença do tempo de duração das entrevistas está relacionada com o envolvimento das professoras participantes/colaboradoras ao contarem sua trajetória profissional com desenvoltura e com detalhes narrativos. Aos poucos, ao longo da entrevista narrativa, aquelas que tiveram dificuldade foram se soltando, resgatando suas memórias e contando episódios da sua vida pessoal e profissional.

O pesquisador, ao adotar esse dispositivo de coleta de dados, deve desenvolver uma escuta ativa, atenta, sensível, delicada, aberta para aprender com o outro, deixando as certezas e julgamentos fora da entrevista. Elaborar questões do tipo *como* ao invés do *porquê*, encorajando o narrador a contar sua história. Deixar que o narrador construa sua narrativa até o final, deixá-la transcorrer e fluir em detalhes. Tentar ao máximo não interromper a narrativa do entrevistado para não prejudicar a qualidade dos dados coletados; é importante estimular o entrevistado-narrador, sinalizando que está atento e interessado às narrativas, concordando com gestos, confirmando com expressões e fazendo perguntas quando necessário (SCHÜTZE, 2014). O importante não é a busca ou revelação de verdades nas narrativas, o foco está no processo narrativo, no valor e no significado das palavras dos entrevistados. Como os autores Goodson e Gill ressaltaram: “A vida é cheia de significado, mas o significado é implícito e só fica explícito em nossas narrativas ou histórias” (2015, p.216).

Numa pesquisa qualitativa, com o recurso das narrativas, a entrevista como instrumento metodológico não é engessada, rígida e objetiva, ao contrário, ela é interativa, dialógica, flexível e subjetiva. Ela serve como roteiro para o pesquisador, que o adapta de acordo com o objetivo da pesquisa, o contexto da entrevista e durante a interlocução com o entrevistado. O protagonista nesta entrevista é o narrador. Sendo o autor e ator de sua própria história, sabe como vai contá-la, elegendo em suas memórias acontecimentos e experiências que para ele foram significativas. Decidindo compartilhá-las, a narrativa é conduzida pela subjetividade e a ordem cronológica faz sentido para quem narra.

As narrativas como método possuem algumas limitações, como a autora Galvão expõe neste trecho e que devemos considerar quando escolhemos e lidamos com esta metodologia: “não podemos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (2005, p.330).

A autora, no entanto, não tira o mérito da narrativa, ela reconhece sua potencialidade como “rica, exaustiva e difícil” metodologia de investigação. Ela explica essas três dimensões que compõem a narrativa:

Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise (GALVÃO, 2005, p.341).

O material que produzimos será utilizado para a escrita da dissertação e a elaboração do produto educacional. As professoras terão acesso ao conteúdo das entrevistas e gravações, poderão retirar ou acrescentar, questionar, pontuar e esclarecer aspectos ao longo da pesquisa. Apresentamos ainda todos os riscos e informações inerentes à pesquisa, os cuidados éticos para minimizar possíveis constrangimentos e asseguramos às participantes o direito ao afastamento da pesquisa em qualquer momento ou etapa dela. Esses cuidados éticos são importantes em se tratando de narrativas de professoras aposentadas. Mesmo com as particularidades e pluralidades que serão encontradas nestas narrativas podemos identificar, nas histórias individuais, regularidades e irregularidades cruzando as informações que serão explicitadas nas narrativas deste grupo.

Delory-Momberger apresenta uma concepção de entrevista como instrumento para apreender e compreender a subjetividade e a singularidade de uma fala carregada de experiências. Para a autora, o processo de biografização do sujeito acontece a partir do discurso narrativo. A entrevista biográfica contribui para emergir a “dimensão temporal da existência e da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525). A autora nos esclarece:

Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda

o sentimento que tem de si próprio como ser singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526).

Delory-Momberger acredita que o momento da entrevista é heurístico, pois há o envolvimento de dois sujeitos, o entrevistador e o entrevistado, ambos se constituem no processo e o processo de constituir-se age sobre cada um deles. Segundo a autora, a entrevista biográfica provoca um duplo espaço heurístico, uma relação hermenêutica: “[...] o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (2012, p.527). Nesta perspectiva, não há perguntas e respostas certas ou boas como numa configuração clássica de entrevista. A autora chama atenção para a forma de conduzir uma entrevista pelo pesquisador: deve estar disposto a proporcionar espaço aberto à fala, ter uma escuta atenta e deixar expandir todas as “*formas de existência do narrador*” (2012, p. 528, grifo da autora). O cuidado está em não rejeitar aquilo que não seja considerado pertinente para o objetivo da pesquisa, aquilo que não ilustraria ou comprovaria nossa hipótese.

Adotamos as questões gerativas (Apêndice B) como uma tentativa de garantir o fio condutor da trama narrativa, mas sem engessá-la. Como pesquisadora principiante, o roteiro foi importante durante a mediação e serviu como um suporte metodológico na condução das narrativas, rumo ao objetivo da pesquisa. Este instrumento também ofereceu segurança à pesquisadora enquanto ouvia as professoras, recorrendo a ele em alguma das questões quando necessário, nos momentos que percebia a narradora se dispersar na narração de sua trajetória profissional. Realmente uma experiência desafiadora colocar-se como ouvinte, participante e colaborador daquele processo de fruição da narrativa de cada professora. A ansiedade acompanhou o começo de todas as entrevistas, mas com o tempo, o conteúdo narrado foi se tornando uma longa conversa entre colegas de profissão.

O clima de interação foi sendo construído ao longo da entrevista narrativa, as professoras chegaram a relatar outros elementos que foram além daqueles pré-estabelecidos no roteiro inicial. Não houve preocupação com a ausência de uma ordem cronológica das memórias resgatadas, como orienta Souza (2016). Muito pelo contrário, experienciamos aquele momento com gratidão pela oportunidade de aprender, ouvindo as histórias de professoras aposentadas experientes na vida e na profissão que queriam contar e compartilhar memórias, ressignificando-se durante o processo narrativo.

3.1.3 Contexto da coleta dos dados

O trabalho de campo aconteceu no segundo semestre de 2019, entre os meses de agosto e setembro, com o primeiro encontro individual com as professoras aposentadas, em dia, horário e local decidido por cada uma delas. Os encontros aconteceram nos dias 24 e 31 de agosto, e 2, 3 e 5 de setembro. Foram realizados na residência das participantes/colaboradoras, em um local agradável como na cozinha ou na sala de estar, conforme escolhido pela entrevistada. O horário escolhido por elas foi o período vespertino, variando entre 14h e 16h, marcado durante a semana ou no sábado. Houve algumas interrupções interessantes durante as entrevistas como: telefone da residência tocando (telefonema da/o filha/o); a entrada de cachorros no espaço, intervalos para beber água, tomar o café da tarde e lanchar; campainha tocando; a presença de pintores em um cômodo dentro da casa e a visita inesperada de parentes.

Essas entrevistas foram gravadas pelo celular da pesquisadora, utilizando o próprio programa de gravação de voz do aparelho. Foi essencial o cuidado em capturar o áudio com qualidade para a transcrição e análise. O tempo total de 8 horas de gravação das entrevistas não corresponde ao tempo que a pesquisadora permaneceu na residência: chegava à residência das professoras entre 14h às 16h da tarde e costumava encerrar a visita entre 20h às 22h da noite. Esse tempo incluiu as interrupções já mencionadas e o fato delas conversarem sobre outros assuntos como: filhos, família, casa, saúde, política no Brasil e planos na aposentadoria. O tempo de gravação com cada entrevistada variou, o que refletiu a forma com que cada professora contou sua trajetória, algumas objetivas e outras descritivas.

A seguir, apresentaremos o procedimento metodológico de *análise compreensiva-interpretativa* desenvolvido por Souza (2014, grifo do autor).

3.2 Procedimento metodológico de análise dos dados

O maior desafio para a pesquisa é saber como interpretar a interpretação, compreender a compreensão que os sujeitos constroem suas próprias experiências vividas. Então, como analisar as narrativas?

Para analisar as narrativas nos inspiramos no procedimento metodológico de *análise compreensiva-interpretativa* desenvolvido por Elizeu Clementino Souza.

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

Souza (2014, grifos do autor) apresentou a sistematização da análise compreensiva-interpretativa em três tempos metodológicos: *Tempo I: Pré-análise*; *Tempo II: Leitura Temática* e *Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva*. Vamos descrevê-los como desenvolvemos na pesquisa:

No *Tempo I: Pré-análise*, a partir da leitura e releitura da transcrição das narrativas e escuta das gravações, iniciamos a construção do perfil biográfico tanto do grupo quanto de cada uma das professoras aposentadas. Apresentamos a nossa interpretação das histórias narradas por elas, respeitando suas singularidades e subjetividades. O perfil biográfico foi entregue às professoras participantes/colaboradoras para que elas pudessem ler, revisar, avaliar, validar e autorizar a utilização do material na pesquisa.

Durante o *Tempo II: Leitura Temática*, avançamos na “leitura cruzada” – uma rigorosa e densa leitura e releitura das narrativas transcritas, identificando e selecionando os temas que foram mais recorrentes e comuns no conjunto das narrativas para comporem as “unidades de análise temática”. Fomos construindo um mapeamento das fontes narrativas sem perder de vista a totalidade das histórias narradas.

Essa organização pelo agrupamento das unidades de análise temática foi necessária para interpretar o conteúdo das narrativas no *Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva*. Nesta fase de análise foram exigidas uma escuta e uma leitura atentas da pesquisadora para interpretar as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades das narrativas. Por fim, apresentamos o resultado deste processo de análise dos dados, reunindo os excertos das narrativas em cada unidade de análise temática.

Consideramos que este processo de análise foi bastante delicado e exigiu muita responsabilidade e compromisso para interpretarmos as trajetórias profissionais dessas professoras. Tivemos o cuidado de retornar às narrativas sempre que necessário, para não distorcermos o conteúdo, buscando respeitar os sentidos e significados expressos pelos sujeitos. Reconhecemos que, durante a transcrição dos áudios, podemos deixar escapar os sentimentos e as emoções envolvidos na narrativa. A forma escrita não alcança a totalidade expressa pela subjetividade, este seria para nós o maior limite das narrativas orais. Durante a leitura, os temas foram surgindo e contemplaram as questões gerativas elaboradas previamente para o momento da entrevista narrativa.

Esta pesquisa narrativa não buscou, de forma alguma, generalizar ou homogeneizar as experiências individuais, nem encontrar uma verdade única nas narrativas. O foco permaneceu no processo da construção da narrativa, naquilo que foi lembrado e narrado pelas professoras aposentadas em diferentes momentos/fases da vida e da trajetória profissional. Entendemos que essas memórias são representações do vivido, escolhidas, apresentadas e narradas sem necessariamente respeitar uma ordem cronológica ou linear do momento ocorrido. Percebemos a tentativa de narrarem a trajetória profissional atrelada à trajetória pessoal. Os “saltos no tempo” foram perceptíveis na narrativa, que a princípio provocaram uma preocupação na organização desses dados na fase de análise. Ainda somos muito apegados à ordem e a linearidade.

Essas memórias, segundo Huberman possuem um caráter de imprevisibilidade, que escapa do controle do pesquisador diante das narrativas dos entrevistados.

Ao aceitar a importância de um relato na primeira pessoa, se assim se pode dizer, deve-se igualmente assumir as contingências dele decorrentes. Uma dessas contingências é inegavelmente o funcionamento da memória. Sabemos, desde os célebres estudos de Bartlett (1932), que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e do fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais “**construtivista**” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente. (HUBERMAN, 1995, p.58, grifo do autor).

Como salientou Huberman (1995), essas lembranças estão no campo da memória e são representações do vivido, escolhidas, apresentadas e narradas sem necessariamente uma ordem cronológica ou linear do momento ocorrido. Fica evidente a tentativa de seguirem uma

ordem cronológica embora, muitas vezes, ocorram idas e voltas ao passado, como se as memórias despertassem e elas quisessem contar incluindo mais informações e detalhes sobre o que contou anteriormente. Estas recordações do passado são eleitas importantes por elas, reinterpretadas e ressignificadas em uma ordem que faça sentido para elas. As experiências que vivenciaram e que marcaram as suas vidas de forma positiva ou negativa, são resgatas e reconstruídas no processo de narração. Ao final do primeiro encontro, todas elas agradeceram a oportunidade de falar e de estarem participando da pesquisa. Alguns trechos que correspondem essa experiência individual com a narrativa: “*Adorei a possibilidade de poder falar!*” (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 02/09/2019); “*Eu contei minha vida, né!*” (Trecho da narrativa da **Orquídea**, em 31/09/2019).

Nesta pesquisa foi possível compreender as trajetórias profissionais das professoras pelo “Ciclo de Vida Profissional”. Os estudos de Huberman (1995, grifos do autor) foram úteis para identificar as fases da carreira docente. Identificamos em suas narrativas os períodos e as características que compreendem a *entrada* na profissão, ao processo de *estabilização*, os momentos de diversificação da prática e o surgimento de inquietações e questionamentos sobre a prática e o papel do professor, alcançando a serenidade adquirida com o tempo e as experiências, chegando ao final da carreira com ações que caminham para um *conservadorismo* ou um *desinvestimento*. Reconhecemos que esse “ciclo” não aconteceu de forma rígida seguindo uma mesma ordem. Cada participante/colaboradora teve o seu próprio “ciclo” que foi construído em sua própria trajetória profissional. A pesquisa contribuiu para evidenciar os pontos em comuns entre os “ciclos” narrados por elas. Assim, obtivemos uma produção de conhecimento sobre as experiências e práticas escolares, nos aproximando do cenário da educação pública na Prefeitura de Belo Horizonte a partir da década de 80. Portanto, encontramos semelhanças entre as narrativas individuais e do grupo de professoras aposentadas, produzindo uma história coletiva da profissão docente.

Nosso papel nesta pesquisa, como professoras-pesquisadoras, é de fazer emergir e revelar as vozes das professoras entrevistadas, demonstrando o protagonismo de suas histórias e trajetórias. Temos a responsabilidade de registrá-las como uma fonte histórica da profissão docente, alinhando essas histórias com os fios das teorias e conceitos da literatura, tecendo uma colcha de narrativas na dissertação para o mestrado.

No próximo capítulo apresentamos o contexto histórico da pesquisa com a caracterização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde 1980. Em seguida, descrevemos o perfil biográfico do grupo pesquisado e suas respectivas biografias individuais reescritas pela pesquisadora. Por fim, discutimos os dados narrativos organizados por *unidades de análise temática* (SOUZA, 2014, grifo do autor) que são os eixos temáticos identificados nas narrativas das professoras participantes/colaboradoras

4. CONTEXTO DA PESQUISA

4.1 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Neste capítulo apresentamos uma contextualização histórica e política da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, desde a década de 1980 até o ano de 2019. As professoras participantes/colaboradoras desta pesquisa ingressaram no serviço público na década de 80 e vivenciaram uma série de transformações na educação provocadas por diferentes gestores que repercutiram em suas trajetórias profissionais até o período da aposentadoria. Quatro delas se aposentaram no segundo mandato do Márcio Lacerda (2013-2016) e uma se aposentou no governo do Alexandre Kalil (2017-2020).

Na década de 1980, Belo Horizonte contava com 1.822.221 habitantes (IBGE, 1980). Nessa época a cidade sofreu com os impactos do enfraquecimento do “grande milagre” econômico da década de 70, atrelado aos efeitos da recessão que assolava todo o país, devido ao endividamento externo e das altas taxas de juros com o sistema financeiro internacional e os acordos com o FMI (Fundo Monetário Internacional). O resultado foi o aumento do número de desempregados e o empobrecimento da classe trabalhadora. No período de 1980 a 1983, o número de desempregados era de 26 mil e aumentou alarmantemente para 93 mil desempregados (BAGGIO, 2005). Durante esta crise, conhecida como “década perdida”, o desemprego se tornou visível com o aumento da economia informal nas ruas da capital mineira, como vendedores ambulantes e outras formas de trabalho não registrado. Esse período mudou o perfil da economia urbana de Belo Horizonte com o crescimento do setor de prestação de serviços. O centro urbano foi terreno fértil para inúmeras manifestações e protestos. Essa década foi marcada por inúmeros movimentos sindicais: uma passeata de professoras do ensino público em 1979, a manifestação pelas “diretas já” em 1984, a publicação da nova Constituição Federal em 1988 e os comícios para a eleição presidencial em 1989, dentre outras.

Com relação à densidade demográfica, a cidade crescia rápido e, para acompanhar o fluxo de carros, precisava ampliar o sistema de trânsito com acesso aos bairros; também foi implantado o metrô de superfície, contribuindo para a mobilidade da cidade. Outra obra significativa que influenciou na rotina dos belorizontinos foi a canalização do Ribeirão Arrudas (1987-1994),

que diminuiu as enchentes nas regiões por onde corria seu leito. Em contrapartida, hoje esta obra tem sua eficácia questionada. Nesta época, a cidade preocupava-se com o tombamento e restauração de edifícios históricos e, além disso, a administração da cidade adquiriu vários espaços de lazer, transformando-os em Parques Municipais, com destaque para o Parque das Mangabeiras, inaugurado em 1982.

Na educação, em pouco mais de uma década (1978-1990), diversas políticas se desenvolveram, avançaram, provocaram profundas rupturas e trouxeram mudanças para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Miranda (1998) identificou três momentos distintos na constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Voltando ao passado, para o ano de 1948, o primeiro momento aconteceu com a inauguração da primeira escola municipal, o Colégio Municipal de Belo Horizonte, pelo prefeito Otacílio Negrão de Lima, localizado em um casarão dentro do Parque Municipal, foi reformado e adaptado para dar início às aulas e funcionou até meados de 1954. O crescimento do número de escolas municipais de forma bem tímida entre 1950 e 1960 teve sua maior expansão em 1970, com a construção de 56 escolas (ROCHA, 2009, p. 95).

O segundo momento compreende o período da ditadura civil militar entre 1971 a 1982. Em 1971, como parte de um plano de medidas, é repassada ao município a responsabilidade de garantir o ensino de primeiro grau a partir da Lei 5692/71. Houve um processo de expansão e reestruturação administrativa a partir da criação da Secretaria Municipal de Educação e o Cadastro Escolar (MIRANDA, 1998, p.124). Nesta época, o número de retenções ou evasões era reflexo de produtividade, a educação era reconhecida pelo esforço e conquista individual, numa perspectiva meritocrática.

O terceiro momento em 1982 caracteriza-se pela transição do governo autoritário para um governo democrático. As escolas tornam-se espaços de participação popular, com a criação do Colegiado Escolar e da Assembleia Escolar (Portaria n.01/1983). A escola começa a repensar a sua prática e seus índices de retenção e evasão. Reconhece que fracassou diante das camadas populares, excluindo-as do direito de aprender e agravando ainda mais as desigualdades socioeconômicas.

A partir de 1983, com a reorganização administrativa e pedagógica, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi descentralizada, sendo dividida em nove secretarias regionais, desde 1983, pelos decretos-lei 4523/1983 e 4158/1985: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

A década 1970 foi palco de grande efervescência de movimentos populares em busca de melhores condições de vida, lutando e reivindicando o acesso à saúde, educação, transporte e moradia. A luta pela universalização do acesso à escola pública recebeu apoio do prefeito Sérgio Ferrara (PMDB) que elaborou, em 1986, um Plano Municipal de Educação incorporando essa demanda. Em seu discurso reconhecia a comunidade como “destinatária e interlocutora para a gestão da escola” (ROCHA, 2009, p.96). Para garantir a Lei 5692/71, foi necessário construir novas escolas e convocar professoras/res concursadas/os. Lembrando que o Ensino do 1º grau de competência do município era organizado em 8 séries: 1ª a 4ª série (o antigo Ensino Primário) e a 5ª a 8ª série (Ciclo Ginásial). O crescimento do sistema municipal de ensino de Belo Horizonte acompanhou o processo de democratização que acontecia em todo o país. Em Belo Horizonte, a participação das professoras e professores nas lutas foi conhecida como “renovação pedagógica”. A categoria atuou e participou ativamente de diversos eventos como o I Congresso Mineiro de Educação (1983), considerado um grande marco histórico para a cidade, principalmente porque influenciou os rumos das políticas pedagógicas municipais.

Nesse período, merecem destaque “as primeiras tentativas de renovação pedagógica” (ROCHA, 2009, p.97). As professoras e professores se reuniam e elaboravam “projetos pedagógicos” originais e diversificados, interdisciplinares, que dialogavam com o cotidiano do aluno e as necessidades e demandas da comunidade. A prioridade era a ampliação do tempo do aluno na escola através de atividades que envolviam a dança, a música, o esporte, a cultura, aulas de reforço, turmas de tempo integral, ampliação do atendimento de jovens, adultos e crianças de seis anos. O momento de construção desses “projetos pedagógicos” acontecia de forma coletiva, os docentes e as docentes se debruçavam e refletiam sobre a prática pedagógica, buscando formas de inová-la.

No início dos anos de 1980, as mobilizações traziam como pauta algumas reivindicações da categoria como:

[...] o fim do pagamento das taxas escolares; a dotação orçamentária para as escolas sob a administração dos/as profissionais e da comunidade escolar; a recuperação física das escolas e de seus equipamentos; o estabelecimento do limite de estudantes por turma/série; a criação dos Colegiados Escolares, as eleições para a direção de escola; a garantia de estabilidade de lotação, para inibir a arbitrariedade das direções de colocarem profissionais à disposição por divergências políticas e/ou pessoais (ROCHA, 2009, p.96).

A luta pela democratização no interior das escolas aconteceu por causa do envolvimento e participação de todos os segmentos da escola nas Assembleias Escolares e os Colegiados Escolares. Em 1985, algumas escolas elegeram internamente seus próprios diretores/as como uma medida transgressora para a administração da época. O cargo de direção era considerado de confiança e, portanto, indicado por políticos influentes que prevaleciam nas regiões da cidade. Em 1988, houve uma greve da categoria e o prefeito Sérgio Ferrara, agindo para enfraquecer o movimento grevista, destituiu as direções eleitas de algumas escolas e, no lugar, colocou os interventores. As escolas que tiveram suas diretoras escolhidas, resistiram e conseguiram destituir os interventores e reverter as demissões. Além disso, demitiu professores/as que incitavam a greve dentro das escolas. A categoria procurou negociar com os candidatos à prefeito Pimenta da Veiga (PSDB) e Virgílio Guimarães (PT) para a eleição municipal em Belo Horizonte o compromisso de, se ganhassem, anistiar as professoras e os professores que foram punidos/os por participar da greve, tais como o corte de pagamento e processos administrativos (ROCHA, 2009, p. 98).

Mesmo com os movimentos promovidos pela categoria na década de 80, algumas reivindicações continuaram em pauta na busca de melhores condições de trabalho, como:

[...] a valorização dos/as profissionais da escola, através de um salário digno e de um plano de carreira capaz de atrair, manter e incentivar o crescimento profissional. Lutava-se por uma carreira que incorporasse todos os trabalhadores e trabalhadoras da escola, docentes e administrativos, valorizando o coletivo no processo de ensino-aprendizagem, com pisos salariais calculados de acordo com o índice de Custo de Vida do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio Econômicos (ICV-DIEESE¹³), acompanhada de uma política de recomposição salarial e de

¹³ DIEESE “é calculado com base em duas legislações e em pesquisa mensal de preços dos itens da cesta básica. A primeira legislação é o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, conhecido como CLT que, em seu artigo 176, estabelece que este deve ser suficiente para atender às necessidades primárias do trabalhador. A segunda é a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 7º, título II, capítulo II (Dos Direitos Sociais), inciso IV, estabelece o direito de todo trabalhador a um salário-mínimo, mantendo a definição da CLT. Assim, fica estabelecido que o valor do salário deva ser capaz de atender às necessidades vitais básicas do trabalhador e de sua família com alimentação, moradia, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social. O texto também define reajustes periódicos com a finalidade de preservar o poder aquisitivo do trabalhador. Baseando-se nessa premissa, o DIEESE calcula e divulga o salário-mínimo necessário a cada mês para se cumprir o que prevê a Constituição e, como isso, orienta as reivindicações e negociações dos sindicatos com o patronato, em relação aos salários de seus representados. Além disso, é um instrumento usado pelos sindicatos

valorização do tempo de serviço na PBH. Destacamos a luta das professoras da pré-escola e das séries iniciais pela isonomia salarial, entre docentes com a mesma escolaridade, independentemente do nível de atuação profissional, conforme estabelecido pelo artigo 39 da Lei 5692/71, que ficou conhecida na Rede como “pagamento por habilitação”. Entretanto, o Plano de Carreira do Funcionalismo (Lei 5447/88) com o estabelecimento de pisos salariais vinculados ao Salário Mínimo de Referência (SMR) só foi votado no final da gestão Sérgio Ferrara, em 1988, ficando para o novo governo a responsabilidade pela implantação. (ROCHA, 2009, p.98).

A gestão entre 1986 e 1988 encaminhava para as escolas materiais escolares como cadernos, borracha, lápis de escrever para serem distribuídos às crianças carentes. As verbas municipais eram destinadas à Caixa Escolar para a resolução de problemas emergenciais na escola como alguns consertos ou pequenas reformas realizadas pela Superintendência do Desenvolvimento da Capital (Sudecap). A autonomia financeira era muito limitada, obrigando as direções a promoverem festas que arrecadassem fundos para a compra de materiais escolares, móveis, televisores, cortinas entre outras necessidades (ROCHA, 2014).

Em 1989, a Prefeitura de Belo Horizonte é assumida pela Gestão *Oposições Coligadas*, liderada por Pimenta da Veiga (PSDB) e o vice Eduardo Azeredo. Nesta gestão, os professores e professoras grevistas que foram perseguidos/as e sofreram sérias punições na gestão de Sérgio Ferrara, foram anistiados/as. A força e mobilização da Rede, com a organização de manifestações e greves, apoiados pelas comunidades escolares e por sindicatos, conseguiu conquistar grandes feitos. É claro que sempre envolvendo luta, resistência e persistência. A categoria pressionou a gestão municipal da época a conceder reajustes periódicos, alterando o quinquênio de 5% para 10%, implantando o pagamento por habilitação e estabelecendo os pisos salariais dos servidores a partir da Lei 5914/91.

Destaque também para a crescente democratização nas escolas que veio a ser reconhecida na Constituição Federal de 1988, no artigo 204, no capítulo da Educação inciso VI, inaugurando a gestão democrática como lei. A partir daí, teoricamente, se consolidam as eleições para direção com a participação de toda a comunidade escolar. Mesmo com a lei da gestão democrática sendo fixada, as professoras e professores tiveram que cobrar dos políticos sua vigência. A tão sonhada eleição para as direções se consolidou em 1989, sendo instituída a regulamentação para as eleições diretas e mandatos com duração de dois anos, sendo adotado

para denunciar o descumprimento do preceito constitucional que determina as bases para o estabelecimento da menor remuneração que vigora no país” (ROCHA; MELO, 2009, p.13).

o voto universal que garantiu a participação de toda a comunidade: pais, mães, alunas/os acima de 16 anos, professores/as e funcionários/as (ROCHA, 2009 p. 98-99).

Nas décadas de 70 e 80 o concurso público para professor da rede municipal de Belo Horizonte era muito procurado, a remuneração era o seu principal atrativo. Os professores recebiam em média oito salários-mínimos (MIRANDA,2013). Além disso, constatamos, nesta pesquisa, que as professoras comparavam com a rede estadual e consideravam que a municipal contava com mais estrutura, materialidade e principalmente se preocupavam com a formação continuada. A partir da década de 90, havia a necessidade de maior quantidade de professores para uma rede em crescimento, obrigando a prefeitura reformatar o processo de ingresso ao cargo, por meio de um concurso periódico, sistemático e rigoroso. A contratação temporária de professores não era permitida de acordo com a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. Até 1994, os concursos eram realizados por uma empresa contratada. Depois, a SMED/BH passou a ficar responsável pela elaboração de seu edital com a colaboração de técnicos da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos (MIRANDA, 2013).

Em 1989, a professora Maria Lisboa assumiu a Secretaria Municipal de Educação em Belo Horizonte. Com experiência na área, ela já havia atuado na gestão da Secretaria Estadual de Educação e foi uma das responsáveis em promover o I Congresso Mineiro de Educação em 1983. Ao assumir o cargo, encontra uma rede municipal onde os profissionais da educação lutam e reivindicam seus direitos, se mobilizam e participam ativamente das decisões na construção de políticas educacionais. Foi em sua gestão que a jornada de trabalho docente foi reduzida de 30 para 25 horas e depois para 20 horas de regência. O tempo restante corresponderia ao trabalho de planejamento individual e coletivo e as reuniões pedagógicas que aconteciam no espaço escolar.

Encerrando a década de oitenta, em 1989 aconteceu o I Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH). Contou com a participação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de pais/mães, alunos e trabalhadores da educação. Diversas propostas foram discutidas e incorporadas no capítulo referente à educação na Lei Orgânica Municipal votada no final de 1990. As propostas do congresso foram: o quantitativo de alunos por turma/série; os critérios para o cadastramento de alunos; o fim do processo seletivo existente nas escolas municipais de 5ª à 8ª séries e de 2º grau; estabeleceu as normas e critérios para o quadro do magistério como a admissão de pessoal a

partir da realização dos concursos pelos órgãos centrais e não pelas regionais; a definição das funções e o número de profissionais necessários de acordo com a proporção de alunos; distribuição de aulas; excedência, transferência de lotação; afastamento de função e a criação do Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação – CAPE, uma verdadeira escola de formação e capacitação profissional em serviço. (ROCHA, 2009 p.100). Tudo isso além de reconhecer a relevância do Colegiado e das Assembleias Escolares como órgãos deliberativos da escola municipais com a participação da comunidade, a garantia de uma gestão democrática com as eleições direta e secreta para direção em dois turnos, se necessário, permitido uma recondução consecutiva.

Outra conquista para o coletivo docente foi a construção do Projeto Político-Pedagógico como instrumento potencializador da autonomia da escola, atendendo às diversidades socioeconômica e cultural da comunidade local. Havia resistência por parte da Secretaria Municipal de Educação em reconhecer esses Projetos Políticos Pedagógicos discutidos e elaborados no interior das escolas. A Secretaria Municipal de Educação não assumia a responsabilidade e o compromisso financeiro por esses projetos e se iniciou um debate sobre a importância e a necessidade de construir um referencial curricular abrangente para todo o município, um Projeto político-pedagógico geral de toda a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (REMBH). Nesse período, as escolas passaram a organizar as reuniões pedagógicas, semanais e com duração de duas horas, com dispensa de alunos. Uma conquista para o coletivo de professores que poderiam se encontrar para discutir sobre questões ligadas ao ensino e elaborar projetos interdisciplinares, oportunizando a troca de experiências.

Os primeiros anos da década de 1990 foram marcados pela democratização da escola, o acesso à escola pública deveria ser garantido pelas secretarias municipais que, por sua vez, eram cobradas pelas novas exigências da Constituição Federal de 1988. Desde então, para garantir uma educação pública de qualidade, Belo Horizonte recorreu aos concursos públicos para compor seu corpo docente. Nessa época, conforme Miranda (2007, p.61), “80% dos professores efetivos tinham curso superior”.

Em 1992, a luta pela isonomia salarial chegou ao fim com a emenda à Lei Orgânica nº 3, definindo que o professor municipal da pré-escola à 4ª série (PMI), com curso superior e habilitação ao magistério, receberia o mesmo vencimento dos professores municipais (PMII) das disciplinas específicas de 5ª a 8ª série e 2º grau, com a mesma jornada de trabalho

(MIRANDA, 2013). Isso aconteceu em resposta à reivindicação do grupo de professoras primárias pela unificação da carreira docente, pois existia uma diferenciação salarial entre os professores que atuavam em diferentes etapas de ensino. Naquele momento, ainda não existia o Plano de Carreira da Educação que seria instituído mais tarde, em 1996.

Em 1993, o prefeito Patrus Ananias e o vice-prefeito Célio de Castro, do Partido dos Trabalhadores (PT), assumiram a Prefeitura de Belo Horizonte. Esta gestão conhecida como “Frente Popular” recebeu apoio dos trabalhadores da educação em sua candidatura. Assumiu a Secretaria Municipal de Educação a professora e ex-deputada federal Sandra Starling que permaneceu no cargo apenas nove meses. Em seguida, assumiram a professora Glaura Vasques Miranda e o professor Miguel Arroyo que permaneceram até o final da gestão (ROCHA, 2009). Ao longo desta gestão mantiveram-se as manifestações, conflitos e greves reivindicando políticas salariais, o Plano de Carreira, a previdência municipal, creche para os filhos/as dos/as servidores/as, vale refeição e melhoria no atendimento à saúde.

A Secretaria Municipal de Educação propôs, em 1994, um referencial curricular que atendesse toda a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A proposta era oferecer um norte para os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados nas escolas, mas dialogando com as políticas educacionais do município. O Projeto Escola Plural era uma nova maneira de pensar a educação, a escola e o aluno e refletiu numa nova organização dos tempos e espaços. A partir daquele momento, acabava a serialização e passava-se a considerar a continuidade no processo de escolarização, a partir dos ciclos de formação humana; em 1995, foi efetivamente implantada a Escola Plural com a seguinte organização: “1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade” (MIRANDA, 2007, p.64).

O Projeto Escola Plural foi aprovado mediante Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 7.740 de 1995 e previa uma avaliação após quatro anos da implementação. Foi realizada uma Conferência Municipal de Educação em que a proposta foi aprovada. Nesse mesmo período, foi aprovado o Plano Bial de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, Lei nº 6.920 que destacou alguns princípios para a educação municipal como: “gestão democrática, uma escola plural, direito ao acesso e permanência sem interrupção, incentivo aos novos projetos políticos-pedagógicos das escolas, materialidade, valorização dos profissionais da

educação, políticas salariais e a criação do Plano de Carreira” (ROCHA, 2009, p.103). Em 1996 um marco nacional, a nova LDBEN nº 9.394, foi publicada e suas novas diretrizes educacionais fomentaram as discussões acerca do aperfeiçoamento das políticas municipais de ensino em Belo Horizonte.

A prefeitura de Belo Horizonte investiu na implantação do Projeto Escola Plural, entre 1993 e 1996, seguindo as orientações apresentadas no documento da Secretaria Municipal de Educação. A proposta da Escola Plural foi erguida em quatro pilares, chamados de núcleos. Eles se referiam aos eixos norteadores, reorganização dos tempos escolares, processos de formação plural e a avaliação (PBH, 1994). Todos esses núcleos estavam diretamente ligados às mudanças que foram ocorrendo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, pois a proposta da Escola Plural veio para romper a concepção tradicional e excludente trazendo ideias de uma sociedade pluralista, reconhecendo, respeitando e incluindo diferentes culturas e comunidades na escola. Nesta perspectiva, o aluno foi considerado um sujeito de direitos, conduzido a uma formação processual, integral e humana.

Segundo a professora **Orquídea**, a maior mudança que vivenciou na PBH foi a implementação da Escola Plural. Ela afirma que desestabilizou o jeito de dar aula das professoras. Conta que a maioria já trabalhava nesta perspectiva, com a preocupação de trabalhar diferente, elaborando projetos dentro do conteúdo curricular. *“O grande problema foi mudar a forma de pensar, a cultura da nota, a supervalorização das avaliações”* (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Assim, desde 1994, com a instituição da proposta político-pedagógica chamada Escola Plural construída pela SMED/BH, o formato da educação seriada foi extinto. O objetivo desse audacioso projeto foi tornar a escola democrática, inclusiva e de qualidade. O desafio era enfrentar o problema da exclusão, evasão e do fracasso escolar. Pensar a educação na perspectiva da Escola Plural é reconhecer a pluralidade nos sujeitos, suas culturas e experiências. A escola era organizada por ciclos de formação (infância, pré-adolescência, adolescência) e exigiu repensar o currículo conteudista e superar a padronização do processo educativo tradicional. O aluno teria a oportunidade de acompanhar seus pares, mas, ao final do ciclo, se não conseguisse atingir o desempenho para dar continuidade, poderia permanecer no último ano do ciclo. Ao invés de construir e consolidar as capacidades e habilidades em apenas um ano, o que acontecia na lógica da seriação, a Escola Plural possibilitou ao sujeito

um tempo maior para se formar sendo três anos em cada ciclo de formação. Um tempo no qual haveria o respeito às diferentes condições sociais, culturais, econômicas dialogando com a proposta curricular, buscando uma formação plural e integral.

As professoras desta pesquisa relataram que o processo de implantação da Escola Plural para elas foi conturbado, pois representava um desafio para todas, com relação à prática pedagógica. Uma das inovações pedagógicas foi o trabalho por projetos. De acordo com suas narrativas, havia insegurança e despreparo diante de uma proposta que trazia uma nova concepção de ensino que até o momento elas desconheciam.

E eu peguei uma mudança muito grande da prefeitura que foi a implementação da Escola Plural. Que a prefeitura alega que saiu da gente. É realmente nessa época, as professoras já tinham a preocupação em trabalhar diferente. Buscar assuntos diferentes para adequar... O que é feito hoje, igual a gente estava conversando, que as escolas tem o projeto e aí você pesquisa pra poder... Você usa o projeto dentro do seu conteúdo. Então era isso que acontecia! E aí veio a escola plural também que foi uma mudança radical! A gente passou a achar que professor não sabia dar aula. A gente perdeu o rumo, nós perdemos o chão. Porque era uma maneira diferente... diferente de pensar... de pensar! É quase uma questão cultural. A gente achava... valorizava muito a nota, muita atividade, muita prova... E aí as coisas começaram a mudar, porque o que valia foi o... Cada criança tem um tempo... Você tem que observar os pequenos avanços, a valorizar os pequenos avanços... Não pensar que a retenção é que vai melhorar a qualidade. Então assim, foi uma nova... foi uma mudança quase que cultural mesmo, porque a gente vinha da cultura da nota. Aí você cai naquela coisa: vai todo mundo ser aprovado? E quem não lê, como é que fica? É! Aí você fica naquela coisa louca... (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Orquídea** continua argumentando sobre a Escola Plural:

Aí na Escola Plural... Ela fez uma ebulição na escola. Muitos dos professores achavam que nem sabiam mais dar aula. Dar aula como? Como essa coisa de projeto? Apesar de muitas vezes o professor já até trabalhar com projeto... Mas, quando chega essa fala, o professor não se reconhecia. E às vezes ele se envolvia muito com o projeto e esquecia o resto. Ele buscava muita inovação! Nós tivemos casos de professoras que inovou demais, no final o resultado não foi bom e ela até adoeceu. Porque às vezes quando você não tem segurança naquilo que você faz, fica mais difícil. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Assim como **Jardineira**:

Eu acho que quando eles lançaram aquele programa de Escola Plural, aquilo deixou assim, a gente muito preocupada, muito tensa.... Eu tive colegas que adoeceram né, preocupada... Como é que seria? O quê que iria ensinar?? Porque mudou muita coisa e ficou aquela coisa né? Aí deu uma insegurança geral, e ficou aquela angústia assim eu tive colegas que ficaram assim apavorados e que adoeceram mesmo com aquela situação. Apesar de que na Educação Infantil eu acho que afetaria menos do que no Ensino Fundamental né? Mesmo assim, teve aqueles momentos de muita angústia

mesmo dessa mudança... Foi aquela coisa assim muita cobrança, mudança... Foi muito angustiante esse período de sistema assim: “agora é Escola Plural e tal”, e muito de repente. O professor fica.... Fica sozinho... Ficou assim, parecia que cada um tinha que criar o seu jeito, o seu método, seu sistema. Ficou muito confuso esse período! E acabou que durou muitos anos discutindo isso né, tinha uma turma que defendia a Escola Plural, outros que não. Tinha muitos seminários, outros encontros para discutir. Teve que criar, teve muitas reuniões também pra criar o projeto político pedagógico... Isso também foi muito trabalhoso. Foi muito trabalhoso isso aí... (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Como vemos nos depoimentos a implementação não se fez sem conflitos. Além disso, a proposta resulta em impactos financeiros para a prefeitura tanto com a construção de novas escolas como a necessidade de mais professores. Segundo Miranda “o critério de um professor por turma foi mudado para o de um grupo de três para duas turmas, com eliminação do cargo de professor eventual na escola” (2007, p.70). Isso provocou uma medida urgente de nomear mais professores para atender a demanda de vagas no Ensino Fundamental. Exigiu também uma formação continuada em seminários, cursos e grupos de estudo para estudar, discutir e refletir sobre a prática pedagógica a partir das diretrizes da Escola Plural. No entanto, Miranda não concorda sobre a forma como foi implantada a Escola Plural. Em sua pesquisa, ela expõe sua experiência como docente e relata o momento de seu ingresso na rede municipal de Belo Horizonte em 1995, quando vivenciou a implantação da Escola Plural. A autora afirma que não houve ações formativas para os novatos nem para os experientes. Na opinião da pesquisadora “a SMED/BH não preparou devidamente seus professores, novatos e veteranos, para a construção de uma nova realidade educativa” (p.29). Infere-se que não bastava um programa bem elaborado, com embasamento técnico-científico, materialidade e professores experientes para concretizar uma reforma educacional.

A efetivação da Escola Plural demandaria tempo para a formação das professoras e, para as escolas conhecerem a proposta, se adaptarem e adotarem os pressupostos de uma educação mais inclusiva e formadora, e atuarem de acordo com a nova proposta pedagógica (MIRANDA, 2013). Além disso, os concursos para o cargo de professor municipal também sofreram algumas alterações. A bibliografia obrigatória passaria então a cobrar os conhecimentos sobre a Escola Plural. Nessa perspectiva, a intenção da SMED/BH era ingressar aqueles que conhecessem e dominassem a política educacional do município, seus valores, princípios, organização e funcionamento.

O ano de 1995 foi o único ano, durante a gestão de Patrus Ananias (1993/1996), em que não houve greve, pois os professores estavam envolvidos na consolidação da proposta da Escola

Plural e se sentiam parte de uma proposta pedagógica municipal e de uma política de valorização profissional. Além disso, a expansão do número de matrículas foi decorrente do novo formato de cadastramento escolar. Nesse processo por meio dos Correios, a criança era encaminhada para a escola mais próxima, considerado uma inovação e avanço na época. Para receber as crianças com qualidade também investiram em infraestrutura e materialidade nas escolas, além de distribuir kits com material escolar para as comunidades carentes. Em 1996, foi criado o Programa Bolsa Escola para garantir a permanência da criança na escola. Foram atendidas 11.500 famílias “com renda *per capita* mensal igual ou inferior a R\$75,00, com dependentes na faixa de 0 a 15 anos, residentes no município de Belo Horizonte há, no mínimo, 5 anos” (SILVA, 2005, p.75).

Nesse período, além das verbas municipais enviadas às escolas e administradas pela Caixa Escolar, o governo federal promoveu o repasse direto de recursos financeiros às escolas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Rocha *et al.* reconhecem que essas ações representam o resultado “direto das lutas nacionais e locais da educação pela autonomia das escolas e melhores condições de trabalho e de atendimento” (2014, p.5).

Finalizando o mandato da gestão Frente Popular (1993/1996), aconteceram algumas mudanças, entre elas:

Houve a incorporação do ICV-DIEESE como índice de correção salarial da PBH, a elaboração e votação do Estatuto do Servidor Municipal e do Plano de Carreira da Educação, [...] o Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho realizou políticas para reduzir danos à saúde do trabalhador, através da aquisição de equipamentos e intervenções para melhorar as condições de trabalho dos auxiliares de escola; a inclusão da avaliação fonoaudiológica para o cargo de professor; a reavaliação dos desvios de função e recomendações médicas (ROCHA, 2009, p.104)

A partir de 1995, o Ministério da Educação passa a elaborar mecanismos de controle e avaliação dos alunos, na construção de um sistema nacional de informações sobre o rendimento dos alunos de todo o país. Seguindo um movimento internacional que iniciou em 1990, em países como a Grã-Bretanha e os EUA, o Brasil adota um modelo de serviço público baseado em conceitos da eficácia e eficiência, visando a produção de resultados. Portanto, nessa perspectiva, o MEC criou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) que mais tarde tornou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse contexto, estados e municípios foram adotando e colaborando para a efetivação da legislação firmada pela LDBN/96¹⁴.

Em 1996, houve a polêmica do Plano de Carreira dos Servidores da Educação do município de Belo Horizonte. O governo propôs a divisão na carreira docente em três cargos distintos, variando o vencimento, atrelado à formação e atuação por etapa de ensino: professor municipal de pré-escola à 4ª série nível médio; professor municipal de pré-escola à 4ª série nível superior e professor municipal de 5ª à 8ª série e 2º grau, com licenciatura plena (ROCHA, 2009). O governo da época alegava que, para garantir o atendimento da educação infantil, seria impossível, por razões financeiras, manter a carreira docente unificada definida em 1992. Mas, a decisão só seria tomada após a Assembleia dos professores da RMEBH. A categoria aprovou a manutenção da carreira docente unificada, com a extinção dos cargos de PMI e PMII, substituindo-os pelo cargo de Professor Municipal (PM). Consolidou a jornada de trabalho de 22 horas e 30 minutos, que compreende 16 horas de regência, 2 horas e 30 minutos de recreio e 4 horas de planejamento e trabalhos coletivos.

O plano de carreira do professor corresponde ao tempo de serviço (25 anos) e a titulação (Graduação, Pós-graduação *Lato Sensu*, Mestrado, Doutorado) foi organizada em 24 níveis, sendo que, ao ingressar no cargo, tendo o nível superior seria posicionado no nível 10 da carreira. A progressão por escolaridade fica condicionada ao término do estágio probatório de 3 anos) à apresentação de uma especialização (1 nível), um mestrado (2 níveis) e um doutorado (2 níveis), totalizando 5 níveis; 5 especializações (1 nível cada uma) e mestrados (2 níveis cada um) mais uma especialização (1 nível) totalizando 5 níveis possíveis de serem alcançados pelo professor de Ensino Fundamental. A progressão por mérito, a cada três anos no efetivo exercício, conquista um nível da tabela. Os demais cargos da Educação teriam apenas quinze níveis na tabela de vencimentos. (ROCHA, 2009). Por fim, o Plano de Carreira dos Servidores da Educação foi aprovado em dezembro de 1996, por meio da Lei nº 7.235/1996.

Em 1997, assumiu o governo a Gestão Trabalho pela Vida, Célio de Castro e Marcos Sant'Anna. Foi nessa gestão que o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi

¹⁴ A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece, em seu artigo 9º, inciso VI, como uma das competências da União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 1996)

implantado legalmente, conforme a Lei nº 7.543. Criou-se o Conselho Municipal de Educação e iniciou-se um período de Conferências Municipais de Educação. A I Conferência além de eleger os conselheiros para o primeiro mandato do Conselho Municipal, discutiu dois temas polêmicos. O primeiro se referia ao tempo de realização das reuniões pedagógicas em que havia dispensa dos alunos, o que já acontecia desde o I Congresso Político Pedagógico/Escola Plural em 1990, formalizado no governo de Pimenta da Veiga e Eduardo Azeredo (1989/1992). Os gestores municipais votaram contra a permanência dessas reuniões pedagógicas neste formato, já os pais/mães presentes votaram na continuidade. A segunda polêmica se referia às eleições para a direção nas escolas. O sindicato propunha a oportunidade de qualquer funcionário da escola pudesse se candidatar e a prefeitura ganhou o debate com a proposta em que “especialistas e professores/as poderiam se candidatar com qualquer curso superior ou nível médio” (ROCHA, 2009, p.105).

O Sistema Municipal de Educação (SME-BH) de Belo Horizonte foi redesenhado em 1998 a partir da lei 7543/98. Ele é formado pela SMED (órgão executivo), pelo Conselho Municipal de Educação (CME, órgão normativo e fiscalizador), pelas instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Ensino Médio da RME/BH e instituições de Educação Infantil privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares (BELO HORIZONTE, 2008b). A educação municipal de Belo Horizonte possui cinco etapas de formação escolar: o ciclo básico (Educação Infantil); o 1º, 2º e 3º ciclos (Ensino Fundamental de 9 anos desde 1998) e o 4º ciclo (Ensino Médio). A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, organiza-se em dois ciclos de idade de formação, creche e pré-escola. Já o Ensino Médio tem a duração mínima de três anos. (BELO HORIZONTE, 1994)

Nesse período, entre 1998 e 1999, aconteceram diversas manifestações e greves da categoria que culminaram com a ocupação da sede do governo municipal. Dentre as reivindicações estavam o pedido de implantação imediata do Plano de Carreira da Educação recém-aprovado e que estabelecia a progressão automática ao concluírem um curso de pós-graduação Lato Sensu e a regularização do pagamento integral do salário para os servidores que tivessem extensão de jornada na rede. Além disso, existia a polêmica sobre o pagamento da aposentadoria e dos pensionistas servidores da rede pelo BEPREM (Beneficência da Prefeitura de Belo Horizonte). A prefeitura apresentou um projeto à Câmara Municipal para desmembrar a BEPREM em três fundos, um responsável pela previdência, outro para assistência social e o último para a saúde. O problema é que não houve um debate com os

servidores. A rede assistia o desmanche da BEPREM: era a criação de qualquer outro fundo, exigia uma auditoria para investigar a instituição e maiores esclarecimentos sobre o destino do dinheiro e não aceitava o aumento da alíquota da previdência de 6% para 11%. No final, a prefeitura apresentou um projeto substituto que atendia algumas reivindicações como a inclusão de companheiros/ cônjuges de trabalhadores da educação como dependentes, de acordo com a Constituição Federal de 1988; concedeu um reajuste salarial para compensar o aumento do índice da contribuição previdenciária e o pagamento de aposentados e pensionistas permaneceria sob responsabilidade do Tesouro Municipal.

Entre 1999 e 2000, logo após a instituição do Sistema Municipal de Ensino, a SMED convocou a Constituinte Escolar. Neste momento, as propostas do governo e as do sindicato entraram em choque. A Secretaria Municipal de Educação propunha efetivar o projeto Escola Plural reelaborando os regimentos internos das escolas. Já os professores, representados pelo sindicato, queriam avaliar o projeto, seus limites e dificuldades enfrentados na escola. O projeto foi avaliado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da UFMG (DALBEN, 2000 *apud* ROCHA, 2009, p.106) de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação.

Em 2000, merece destaque o investimento na formação dos profissionais que trabalhavam nas escolas conveniadas da rede, sem a habilitação mínima em nível médio na modalidade normal. A Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a atuação da CAPE, elabora e oferece o Curso de Formação dos Educadores da Infância – CFEI (SILVA, 2005, p.77).

Entre 2001 e 2004, o prefeito Célio de Castro deu continuidade ao governo com a *gestão BH Participativa* e seu vice-prefeito Fernando Pimentel. Em 2002, Célio de Castro teve que ser afastado do cargo por motivos de saúde assumindo o seu vice. Com o PT no governo, foi um período de investimento na educação, tanto em materialidade quanto em infraestrutura a partir dos “repasse de verbas, através da Caixa Escolar, para os Projetos de Ações Pedagógicas (PAP), a informatização com a criação de contas de e-mails para os servidores; a realização de parceria com o governo federal através de programas como o Segundo Tempo e a Escola Aberta, e a entrega dos kits escolares para todas as crianças” da educação infantil (3 a 5 anos) até o ensino fundamental (ROCHA, 2009, p.108). Esses avanços também foram perceptíveis em ações que buscavam o fortalecimento da gestão democrática das escolas e de uma maior

participação das comunidades no Conselho Municipal de Educação. Nesse mesmo ano, a prefeitura começa avaliar as habilidades de leitura e interpretação de textos do 2º ciclo, 3º ciclo e do 3º ano do Ensino Médio. Foram 26 mil alunos que fizeram as provas, sendo que 30% apresentaram dificuldades nas habilidades avaliadas (SILVA, 2005).

Em 2002 aconteceram a II Conferência Municipal de Educação e o II Congresso Político e Pedagógico/Escola Plural. A primeira instância realizou uma avaliação sobre a implantação da Escola Plural. Em 2003, o projeto foi avaliado pela comunidade escolar no II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Belo Horizonte. Nesse congresso além de reafirmar o respeito aos direitos até então conquistados pela categoria, discutiram-se diferentes temas que refletiam diretamente na qualidade do trabalho docente:

o tempo de planejamento do professor, o quantitativo de professores na escola, a redução do número de alunos por sala, adaptações para viabilizar a inclusão efetiva de crianças com deficiência, autonomia na escolha dos cursos de formação vinculados ao CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), maior participação das famílias nas decisões da escola fortalecendo a gestão democrática (PBH, 2003 *apud* ROCHA, 2009, p.109).

Em 2003, o governo aprovou uma proposta que dividiu a carreira docente, votando na Câmara Municipal mesmo com a reprovação no II Congresso. A proposta alterou o Plano de Carreira dos Servidores da Educação, criando o cargo de educador infantil para atender as crianças de 0 a 5 anos e “rompendo com a isonomia salarial por escolaridade na carreira do magistério” (ROCHA, 2009, p. 110). Nesse sentido o educador infantil receberia menos com a mesma jornada de trabalho (22 horas e 30 minutos semanais) porque, estrategicamente, o ingresso ao cargo exigiria o nível médio. O plano de carreira da educação infantil ficou distante dos professores de Ensino Fundamental, repercutindo em sua desvalorização profissional. O educador infantil teria apenas quinze níveis na carreira, sendo dois níveis pelo curso superior mais três níveis para progressão por escolaridade: uma especialização (1 nível) e um mestrado (2 níveis); ou um doutorado (2 níveis); três especializações (3 níveis).

Era uma questão orçamentária: o governo argumentava que para garantir a expansão de vagas na Educação Infantil era necessário que o educador infantil recebesse menos que os professores com nível superior (ROSA, 2017). Em decorrência disso, a prefeitura investiu na expansão da Educação Infantil com a inauguração das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) em 2004 para atender a legislação Lei nº 8.679/2003 e a

implantação do Programa Primeira Escola. Estas UMEIs seriam “anexos” das Escolas de Ensino Fundamental, sendo dependentes administrativamente por compartilharem a mesma direção, vice-direção, secretária e caixa escolar.

Um adendo: os professores municipais (PM) lecionavam para as turmas de educação infantil nos Jardins Municipais antes da criação do cargo de educador infantil e da construção das UMEIs. As professoras desta pesquisa relataram que trabalharam tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil. Mas, naquela época, as que ocupavam as turmas de educação infantil foram convidadas a se retirar, pois os cargos seriam ocupados pelos educadores. A prefeitura argumentou que essas perderiam o direito de transferência a outras escolas do Ensino Fundamental se não aceitassem a saída da instituição e alegou que o calendário para a Educação Infantil seria maior, com 240 dias ininterruptos, ou seja, sem férias escolares (ROCHA *et al.*, 2015). Isso provocou a saída de muitas professoras no ensino infantil, as professoras desta pesquisa fazem parte do pequeno grupo que permaneceu na função e na escola.

Ainda na gestão Célio/Pimentel, diante das mobilizações de professoras sem o curso de graduação, o governo ofereceu um curso de formação superior em parceria com a UFMG/FaE através do Projeto Veredas. Segundo os dados da própria Secretaria Municipal de Educação, “foram investidos mais de quinhentos mil reais em formação de professores, além de 70 professores liberados com vencimentos, por no mínimo dois anos, para cursarem mestrado ou doutorado (isto significa um investimento de R\$ 1,5 milhão por ano)” (SILVA, 2005, p.76), em 2004. No final do mandato desta mesma gestão, houve a criação de um prêmio para valorizar o trabalho dos profissionais de educação da Rede, chamado Prêmio Paulo Freire.

Entre 2005 e 2008, a gestão *BH no Rumo Certo* teve como prefeito Fernando Pimentel e seu vice Ronaldo Vasconcelos. Nesse governo, os programas anteriores foram mantidos e foi implantado a “Escola Integrada”. Esse projeto teve como característica principal ampliar a jornada escolar da criança e do jovem na escola a partir do trabalho de estagiários/as cursando a graduação e coordenados por um(a) professor(a) efetivo da própria escola. A proposta era uma educação que fosse além dos muros da escola, conhecendo os espaços da comunidade e da cidade. A comunidade, a escola, as crianças e jovens estavam bem atendidos nesta gestão. Por outro lado, as relações entre governo e categoria docente foram conflituosas: “a política

de governo foi de imposição absoluta de seus projetos, de ausência de diálogo, perseguição e chantagem” (ROCHA, 2009, p.110).

Em 2004, o Conselho Municipal de Educação encaminhou uma proposta para aumentar o mandato das direções escolares de dois anos para três anos, alegando que as eleições nas escolas coincidiam com as eleições municipais. A categoria impediu a prorrogação dos mandatos, realizando as eleições naquele ano. Mesmo com as pressões da categoria, em 2007 o governo aprovou uma emenda na Câmara Municipal que alterava o mandato das direções escolares para três anos, sem qualquer chance de discussão.

Em 2005, realizou-se a III Conferência Municipal de Educação para discutir a continuidade das reuniões pedagógicas no turno de trabalho com a dispensa de alunos. A SMED havia suspendido essas reuniões pedagógicas com a publicação de portarias, acrescentando no calendário escolar de 10 a 14 dias para a realização delas. A Secretaria desconsiderou o debate na Conferência, desrespeitando as decisões tomadas no evento que contava com a participação de professores(as), famílias, estudantes e lideranças de diversos movimentos sociais. Ficou evidente que o perfil da gestão naquele momento era de intolerância, tratando dos assuntos sem diálogo com a categoria docente e sem a participação popular nas políticas públicas para a cidade.

Em 2006, depois de diversas pressões das direções e professoras da educação infantil, a UMEI passaria a ter uma vice-direção própria. A direção continuava sendo da escola-núcleo. Até aquele momento, as unidades eram administradas pela direção e vice-direção da escola de Ensino Fundamental. Entretanto, quem ocupava esse cargo eram professores municipais que desconheciam as particularidades de uma escola de Educação Infantil. Novamente era negligenciado o protagonismo das professoras de educação infantil, não sendo permitido que se candidatassem ao cargo de vice-direção (ROCHA; MELO, 2019). Era explícita a falta de respeito aos profissionais que atuavam com crianças pequenas, desvalorizando-os e inferiorizando-os numa relação hierarquizada imposta pelas políticas municipais.

Entre 2005 e 2008, o governo Pimentel ignorou toda a concepção de gestão democrática que fundamentava as práticas, relações e ações das escolas municipais. O colegiado era uma instância deliberativa em que se consultava a comunidade escolar sobre assuntos diversos com relação ao pedagógico, administrativo e financeiro da escola. A participação popular era

prevista na Lei Orgânica Municipal, firmada em inúmeras portarias e decretos da SMES e do CME/BH (ROCHA, 2009). Esta gestão deu continuidade às práticas de contratação nas escolas via Caixa Escolar, para a contratação de profissionais para a faxina, cantina, portaria e vigilância. As escolas tentaram resistir, mas em 2007 com o fim dos contratos com as empresas prestadoras de serviço, as direções foram sendo obrigadas a contratar esses profissionais para a manutenção e funcionamento da escola. Rocha *et al.* argumenta que “era isso ou ficar sem funcionários/as, pois o governo não permitia outra forma de recrutamento de pessoal” (2014, p.10).

A categoria docente foi provocada durante esse período quando o governo Pimentel alterou a organização da jornada de trabalho docente, reduzindo o tempo coletivo de planejamento pedagógico, aumentando a jornada anual do magistério, alterando o período de férias. No ensino fundamental, a partir da Portaria 226/2004 a jornada seria ampliada “no mínimo 10 dias ou 40 horas e, no máximo 14 dias e 56 horas” (ROCHA *et al.*, 2014, p.7-8). Na educação infantil a mudança seria ainda mais drástica. O calendário era o mesmo do ensino fundamental, com a portaria 227/2004, de 200 dias letivos passaria a contar com 240 dias letivos, o que corresponderia o acréscimo de quinze dias em janeiro e mais quinze dias em julho, além de 10 ou 14 dias para reuniões pedagógicas. Ambas as propostas retiravam as reuniões pedagógicas semanais no turno de trabalho. A insatisfação foi geral provocando uma mobilização dos professores que resultou em duas greves em 2005, pressionando que o governo recuasse em suas medidas. A primeira aconteceu em janeiro do mesmo ano, exclusivamente da educação infantil, sobre a proposta do calendário ininterrupto, com o fim do recesso escolares.

Essa greve teve duração de uma semana e adesão de quase 50% dos educadores que, na época, eram quatrocentos ao todo. As principais reivindicações consistiam na unificação da carreira, na criação de um calendário único com as demais escolas municipais e que o governo ouvisse a opinião de pais e mães sobre o calendário escolar (ROCHA *et al.*, 2015 *apud* ROCHA; MELO, 2019, p.11).

A segunda greve aconteceu em maio de 2005, com a participação de todos os professores da rede municipal, reivindicando as reuniões pedagógicas no horário de trabalho que foram suspensas, melhores condições de trabalho e, principalmente, lutavam pela unificação da carreira docente. O governo manteve sua postura indiferente, impondo projetos, programas e mudanças na educação.

O prefeito Fernando Pimentel aceitou a ideia proposta pela categoria de ouvir a comunidade com relação ao calendário escolar da educação infantil. A prefeitura então contratou uma empresa para realizar essa pesquisa de opinião com as famílias, em agosto de 2005. Contou com a participação de uma equipe formada por membros da SMED e do Sindicato dos trabalhadores em Educação (Sind-Rede/BH) para acompanhar o processo e impedir que as perguntas induzissem às famílias às respostas esperadas pelo governo. Como resultado desta pesquisa de opinião, “56% das famílias, declarou que a educação infantil deveria ter o mesmo calendário do ensino fundamental” (Sind-Rede/BH, s. d, *apud* ROCHA e MELO, 2019, p.11). Com esse resultado, o governo recuou com a proposta de alterar o calendário das escolas de educação infantil e UMEIs, unificando-o com o calendário do Ensino Fundamental.

Compreendemos esse episódio da história da Rede Municipal de Belo Horizonte pela passagem da história pessoal e profissional de uma das professoras participante/colaboradora desta pesquisa, que descreveu como transcorreu o impasse entre a prefeitura, os professores e as famílias envolvidas. O primeiro momento foi quando a prefeitura comunicou aos professores que trabalhavam na Educação Infantil, o fim dos recessos escolares. A decisão não teve a participação da categoria docente e muito menos da comunidade.

Foi quando a prefeitura por paternalismo, resolveu que a gente não teria férias. A educação infantil ia ser diretor. (...) E aí todo mundo naquela confusão e “Que vai o quê!? Vai o quê!?” (aumentando o tom de voz) E foi em cima da hora, que eles resolveram isso que não ia ter férias! E nesse interim, a Orquídea (professora), eu não lembro quem era a S*, ou a J*. Eu falei assim: “Me dá um banquinho (bateu na mesa) que eu vou pra porta da escola, pegar esses pais aí! E pronto! E aí minha filha! “Gente! Vocês estão sabendo o que tá acontecendo!” Aí pronto! O negócio tomou uma força, o negócio tomou uma força. Aí eu falei: “A prefeitura tá querendo fazer isso sem consultar vocês”. – “Mas o filho tem que ter um período com a família!” Aí foi! Cara! Foi muito bacana! Aquela escola ferveu de gente, e nós chamamos... E a gerência desinformada, fraca, vai na nossa escola. Que nós chamamos, a gente queria, inclusive para passar pra nossa comunidade. Aí vai a gerente, papagaio, periquito... vai todo mundo! Aquela galera! Foi uma galera até da SMED! Achando... Quando eles foram chegando e viu que não tinha onde estacionar. Que não tinha onde... Aquele bando de pai querendo comer o fígado deles... na quadra! E eles perguntando: “Como vocês fazem isso sem consultar a gente? Nossos filhos têm que tá com a gente! Nós não queremos orfanato, que o menino fica infinitamente. NÃO! Nós queremos uma escolinha, como os bacanas têm.” Cara! Foi muito bacana! A gerente, ela tentava...e ela não tinha porque o povo... E o povo foi ficando agressivo! Tipo: “Não! Essa escola é muito boa! Nós queremos nossos meninos nessa escola como escola, nós não queremos creche.” (Trecho da narrativa de Flor de Lótus, em 02/09/2019).

O segundo momento descrito pela professora corresponde à pesquisa de opinião realizada pela prefeitura, atendendo uma das sugestões propostas pela categoria de ouvir as famílias dos alunos.

E o quê que a prefeitura fez? Na época era aquela secretária horrível: P*. Aí a P* quê que fez: “Quê? Eles fizeram isso? Esse tanto de gente? Vamos ligar para as famílias. Fazer a avaliação da escola!”. Pegou o telefone de todos os pais do Serra Verde e começaram a ligar, pra saber a nossa relação com a escola. Aí pra fazer a avaliação da nossa escola, pra meter o ferro na gente... E o quê que acontece, a nossa nota foi 9.7 na comunidade. 9.7, 9.7... Cara! Aí o quê que a prefeitura viu: “Pô! A comunidade gosta da escola. Não quer aula nas férias! O quê que nós vamos fazer? Vamos fazer avaliação em Belo Horizonte. Aí fez avaliação em Belo Horizonte. A nota geral foi 9.2. Aí, é claro que a prefeitura lançou isso como cartão, porque a escola plural tava na boca do povo como o lugar onde ninguém aprendia. (...) Mas a P* foi, ela deu um golpe de mestre porque ela utilizou disso, mas eu falou isso com o maior orgulho foi Serra Verde que mudou. E eu vejo que eu fui muita parte dessa história! (...) Foi o Serra Verde, o MB*, o nosso movimento, que fez a Educação Infantil não trabalhar dezembro, ter o recesso, julho... E aí foi muito bacana! E eles passaram a respeitar a gente, em termos de força. (Trecho da narrativa de Flor de Lótus, em 02/09/2019).

Para a comunidade, a gestão em 2005 recebeu destaque pela iniciativa de ampliar a participação da família na escola. Com a implantação do Programa Família-Escola, a prefeitura receberia reclamações, demandas e sugestões das famílias sobre as escolas municipais, pelo número de telefone 0800 “Alô Educação” e pelos encontros mensais. As informações e notícias sobre a Rede eram divulgadas pelo jornal Família-Escola entregues às famílias.

Em 2006, foi efetivado um processo de avaliação dos servidores por meio da Avaliação de Desempenho. A progressão, por mérito, estabelecida no Plano de Carreira dos Servidores da Educação em 1996 acontecia, automaticamente, a cada três anos de efetivo exercício, conquistando um nível na tabela de vencimentos e um acréscimo de 5% no vencimento. A partir da Avaliação de Desempenho, essa progressão profissional dependeria da nota atribuída ao servidor, tanto da gerência imediata quanto pelos seus pares. O sindicato dos trabalhadores da educação, o Sind-Rede/BH, era contra a implantação desta forma meritocrática no serviço público, dificultando a progressão por mérito. Então, o sindicato organizou uma campanha intitulada “A Rede é 10”, para que todos os professores no momento de avaliarem seus colegas, colocando a nota dez nos formulários. Essa campanha resultou em “98% de aprovação das duas avaliações ocorridas” (SIND-REDE/BH, 2009 *apud* ROCHA; MELO, 2019, p.9).

Miranda (2013) critica o formato da Avaliação de Desempenho, principalmente, por ser o mesmo tanto para os professores que se encontram no estágio probatório quanto para aqueles que já atingiram a estabilidade. Segundo ela, não há uma política em que a SMED/BH acompanhe, de forma sistemática, os professores iniciantes, investindo em sua capacitação para que, aos poucos, no exercício da profissão adquiram habilidades e competências para a função. E o papel da direção e da coordenação poderia contribuir nesse processo de inserção na escola, criando oportunidades para desenvolver as suas práticas em sala de aula, recebendo o devido suporte pedagógico.

No final de 2006, a SMED apresentou outra tentativa de aumentar a jornada de trabalho dos professores, estabelecendo 210 dias letivos com a portaria 176/06. No entanto, a categoria se reuniu e organizou uma assembleia geral para lutar pela manutenção do cumprimento dos 200 dias letivos. A SMED recuou, renegociando o calendário de no máximo 205 dias letivos. Com a Portaria 283/07, o calendário de 2008 iniciaria com uma alteração do período de férias escolares para janeiro, ficando os quinze dias de julho considerados recesso escolar.

No tocante à concepção pedagógica, a Prefeitura de Belo Horizonte se distanciou da proposta da Escola Plural, ao instaurar uma cultura da avaliação externa para o município. Essas mudanças aconteceram quando a prefeitura firmou a parceria com o governo federal na participação do projeto “Todos pela Educação”. Em Belo Horizonte, o projeto pedagógico foi chamado “De olho na Educação”. A política neoliberal contribuiu para o “sepultamento” da Escola Plural (ROCHA, 2009, p.112), com as avaliações federais aplicadas desde 2005, como a Prova Brasil que compunha o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado em 1990), incluiu o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, criado em 1992) e o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização).

Em 2007, criaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para cruzar as informações do fluxo escolar e os resultados obtidos pela Prova Brasil. As políticas públicas educacionais do país estavam sendo orientadas pelos resultados do sistema de avaliação dos países que compunham a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse nível foi considerado como referência para se alcançar a qualidade da educação oferecida pela escola pública, divulgada pelas mídias para serem alcançadas até 2021. Em decorrência disso, vários municípios e estados foram criando suas avaliações internas em convergência com as avaliações federais.

Em 2008, Belo Horizonte segue essa tendência e elabora, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), uma avaliação própria para avaliar o rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental (3º ano 9º ano) chamado Avalia-BH que compreendia “dois programas de avaliação: a) Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar; b) Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar” (GOMES, 2016, p.19). Sua organização e aplicação foram explicitados a seguir:

O Avalia-BH é composto de três avaliações anuais: duas avaliações diagnósticas que acontecem nos meses de fevereiro/março e agosto e uma avaliação final, que acontece no mês de novembro. As duas primeiras avaliações são reproduzidas na própria escola a partir de um modelo de prova disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). As escolas são responsáveis pela reprodução, aplicação e correção das provas e os professores são encarregados do preenchimento de planilhas com resultados para serem encaminhadas à SMED. A prova final é aplicada e corrigida por avaliadores externos e seus resultados são divulgados no ano subsequente, através de uma revista encaminhada para as escolas. (GOMES, 2016, p.146).

Segundo a SMED, o sistema contribuiria para que o professor conseguisse comparar o desempenho do aluno na avaliação externa com a avaliação diagnóstica, identificando as principais dificuldades individuais, contribuindo para o planejamento de intervenções para saná-las. O objetivo desta política era impulsionar a adequação das escolas municipais às metas estabelecidas pelo IDEB. Desta forma, as informações seriam preciosas para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes, investimento em materialidade e na formação docente, visando a melhora do sistema educacional do município.

Com relação à formação docente, a gestão do Pimentel manteve os programas das gestões anteriores como os projetos federais da Escola Aberta e o Segundo Tempo, a formação continuada em serviço do professor pelo projeto Veredas¹⁵ e a oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu para os profissionais da educação. Em 2005, a rede Municipal de Ensino contava com 10.019 professores efetivos, sendo que 90,6% tinham o curso superior

¹⁵ O projeto Veredas (2002-2005) era uma formação à distância em nível superior para professores das séries iniciais da Rede Municipal e Estadual, no Estado de Minas Gerais. O programa tinha como objetivo ampliar a formação inicial dos professores e melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96). A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) realizou a parceria com 18 instituições de nível superior em todo o estado – entre federais, estaduais e privadas. Maiores informações sobre esse projeto podem ser conhecidas no site do MEC: www.mec.gov.br e no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: www.mec.gov.br/seed.

(SILVA, 2005). Verifica-se também que houve investimento em formação continuada, quando ofereceram cursos de especializações aos coordenadores das escolas que iriam trabalhar diretamente com os programas Escola Aberta e o Segundo tempo. Os cursos foram sobre Esporte Escolar e Gestão Comunitária, aconteceram em duas instituições conveniadas: o Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UNB) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC/MG, nessa ordem. Além disso, foram organizados dois congressos sobre alfabetização e letramento para os quais foram convidados especialistas nacionais e internacionais para discutir a temática. Infelizmente, nesse mesmo período não existia o incentivo aos professores da Educação Básica para cursar o mestrado ou o doutorado, as licenças para estudo foram suspensas “sob o argumento de que docente de Educação Básica deve, no máximo, realizar curso de pós-graduação lato sensu” (ROCHA, 2009, p.113).

Durante o período de gestão do prefeito Pimentel (2002-2008) garantiu-se o acesso à escola a “190 mil alunos, atendidos nas 182 escolas municipais” (SILVA, 2005, p.75). Deste quantitativo, “13 escolas de Educação Infantil, 45 escolas do Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e 18 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) muitas concluídas e algumas em fase de conclusão” (SILVA, 2005, p.75). Além disso, intensificaram-se ações como “a universalização de kits escolares, “a ampliação da Rede Municipal de Informática e o crescimento do acervo das bibliotecas escolares” (ROCHA *et al.*, 2014, p.5).

Em 2008 foi instituído em âmbito nacional o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) pela lei nº 11.738/2008, para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Antes disso, era calculado como referência o salário-mínimo do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). A lei definiu um salário-mínimo para os professores com uma jornada de até quarenta horas semanais, com dois terços destinados às atividades de regência e um terço em atividades extraclasses (planejamento, estudo, reuniões pedagógicas). O valor é reajustado anualmente pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

Entre 2009 e 2012, Márcio Lacerda assumiu a prefeitura de Belo Horizonte e implantou o modelo de gestão pública orientada para resultados, implantando o *Programa BH Metas e Resultados*. Sua campanha ganhou visibilidade porque o político-empresário prometeu a

ampliação do atendimento à Educação Infantil, com a construção de cem UMEIs (Unidade Municipal de Educação Infantil). Isso representaria em “44 mil novas matrículas” (ROSA, 2017, p.2) de crianças entre 0 a 5 anos. Para atender a promessa de campanha eleitoral, Márcio Lacerda propôs a parceria público-privado (PPP) para conseguir construir as UMEIs em tempo hábil. Essa experiência seria “a primeira no Brasil na área da Educação” (p.3), pois já havia acontecido na área da saúde, por exemplo. Além disso, havia outras metas como a expansão da Escola Integrada e o “aumento do nível de escolaridade médio da população com 25 anos ou mais; redução do percentual de alunos no ensino fundamental com idade superior à recomendada e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município” (GOMES, 2016, p.20).

As propostas para a Educação se orientavam pelo modelo gerencial e estratégico que buscava alcançar a qualidade do ensino e da escola, avaliando alunos e responsabilizando os professores e gestores escolares pelos resultados obtidos pelas avaliações externas. Diversas medidas foram tomadas como:

[...] na padronização do currículo, implantação do boletim escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (Avalia BH); realização de avaliação de desempenho dos profissionais da educação; monitoramento do processo de ensino-aprendizagem; formação continuada para os professores/estudo dos documentos voltados para as orientações curriculares e para a qualidade da educação; construção da proposta pedagógica; monitoramento da gestão das escolas; repasse de recursos financeiros; entrega de kits escolares, literários e de uniformes para todos os alunos; implementação de projetos e programas como o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), o programa saúde na escola e o programa de reforço escolar, entre outras. Dentre essas medidas, para a educação infantil, são realizadas ações voltadas para a elaboração da proposta pedagógica das instituições e a implementação das proposições curriculares do município; o monitoramento à gestão escolar, que compreende o acompanhamento sistemático às escolas; a formação e a avaliação de desempenho dos professores; a entrega de kits para as crianças; além da implantação da política de saúde (PINTO, 2016, p.5-6).

Para efetivar essas medidas, a prefeitura precisava de uma aliada dentro das escolas. A SMED procurou elaborar um instrumento de monitoramento e avaliação das direções escolares, responsabilizando-as ao cumprimento do plano de metas pactuado no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro. Nessa perspectiva, a política da SMED organizou algumas formações para as direções, em parceria com empresas privadas, para controlar as ações das diretoras e avaliar suas competências no cargo. As escolas eram acompanhadas de perto pela SMED, para monitorar se o plano de metas estava sendo seguido e cumprido dentro dos prazos. Segundo o estudo de Pinto (2016, p.12), as diretoras e vice-diretoras de UMEIs que

foram entrevistadas, admitiram que a responsabilização financeira e administrativa “era o alvo de maior controle da SMED” e que deixavam de acompanhar e monitorar as ações pedagógicas da escola por causa do acúmulo de trabalho burocrático.

Em julho 2011, o Ministério Público apresentou um parecer que recomendava a equiparação entre o educador infantil ao professor municipal, garantindo os direitos comuns à remuneração, forma de tratamento e status profissional. Márcio Lacerda procurou driblar essa situação transformando o cargo público efetivo de educador infantil em cargo público efetivo de professor para a educação infantil, apresentando um “projeto de Lei nº 2.068/2012” (ROCHA; MELO, 2019, p.12).

Em março de 2012, o Sind-Rede/BH deflagrou uma greve da educação infantil que durou 45 dias, com a adesão de 80% das escolas e UMEIs. Em contrapartida, o prefeito, mesmo com a força e expressividade do movimento, não atendeu às reivindicações da categoria que desejava, principalmente, a unificação da carreira. A mudança de nomenclatura para professor para educação infantil – PEI veio no final de 2012 com a Lei nº 10.572/2012 que também incluiu os direitos conquistados e específicos da profissão de magistério, além do pagamento integral da extensão de jornada, conhecida como “dobra”. Mesmo assim, as mudanças não alcançavam a estrutura da tabela de vencimento-base do Plano de Carreira dos Servidores da Educação. O salário inicial do professor da educação infantil continuava menor porque, para o cargo, exigiam a formação de magistério em nível médio e a progressão na carreira permaneceria com quinze níveis, enquanto o professor de Ensino Fundamental com 24 níveis. Assim, a política de desvalorização dos profissionais de educação de crianças de 0 a 5 anos continuava na gestão do Márcio Lacerda.

Em 2014, a prefeitura novamente apresentou algumas alterações no Plano de Carreira dos profissionais da Educação Infantil, dificultando a progressão salarial e profissional pela Avaliação de Desempenho, “exigindo o cumprimento de 90% de aprovação” (ROCHA *et al.*, 2014, p.9). Dando continuidade à precarização do ensino infantil e a desvalorização dos profissionais desta etapa, em 2015, cria o cargo de Auxiliar de apoio à Educação Infantil para auxiliar a professora regente. A contratação aconteceria por meio da Caixa Escolar, reduzindo recursos em detrimento da ampliação da Educação Infantil. Rocha *et al.* (2014, p.9) afirmou que “a constituição desse novo cargo é parte do processo de ruptura da carreira docente única”.

No Ensino Fundamental, a política educacional com ênfase nas avaliações federais e municipais foi se tornando uma referência para as escolas. A SMED começou a cobrar das diretoras e coordenadoras das escolas que buscassem melhores resultados nessas avaliações. As direções escolares passaram a executar ordens, diminuindo a participação do Colegiado Escolar e das Assembleias Escolares nas decisões da escola. As práticas pedagógicas dos professores se voltavam para as competências e habilidades cobradas nessas avaliações. As Proposições Curriculares para o ensino criadas em 2010, com a participação da SMED e de professores, foram aos poucos substituídas pelos descritores adotados para avaliar o desempenho dos alunos. A prática pedagógica tornava-se um “treinamento” (GOMES, 2016) para as avaliações externas federais e municipais, para atingir as metas estabelecidas pela SMED.

Em 2011, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas municipais, se comparados a outras capitais brasileiras, foi considerado satisfatório. Segundo Miranda (2013, p.26) Belo Horizonte ocupava “a terceira posição, com resultado de 5,6 no 5º ano e a quarta posição, no 9º ano, com resultado de 4,5 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP. 2012)”. Até 2021, a meta das escolas brasileiras era alcançar o índice de 6,0 como a média dos países desenvolvidos. Lembrando que o resultado do IDEB é o cruzamento de informações sobre o Censo Escolar e a média da pontuação da escola na Prova Brasil, ou seja, o fluxo de estudantes aprovados na idade série que foram submetidos a avaliação.

Nesse contexto, a pesquisa de Gomes é relevante para essa discussão porque buscou, a partir da percepção de diretoras e professoras de duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e um dirigente sindical, compreender como as avaliações externas, o *Avalia-BH* e a gestão Márcio Lacerda (2009-2012 e 2013-2016) interferiam na autonomia profissional. A pesquisadora verificou, pela análise das entrevistas, que o projeto político pedagógico foi aos poucos abandonado e, junto com ele, “o envolvimento dos docentes na discussão dos objetivos e fins da educação, do currículo, das metodologias, materiais didáticos e das próprias avaliações” (2016, p.20). Os participantes revelaram também as condições de trabalho, a limitada autonomia profissional, a falta de participação na seleção dos conteúdos e na construção do currículo escolar, a reprodução de materiais confeccionados por terceiros, a regulação do trabalho pelos acompanhantes que visitavam a escola e exigiam o cumprimento

de planejamentos e relatórios, das proposições curriculares nacionais e municipais e das avaliações externas e internas.

Gomes (2016) afirma que, definitivamente, o controle do trabalho docente acontecia de forma menos explícita, e a falsa sensação de autonomia é um dos fatores de enfraquecimento da profissionalidade docente, e estaria relacionada com a realização do trabalho em sala de aula, sem a interferência de ninguém. Segundo a direção das instituições estudadas, mesmo que o coletivo admitisse a qualidade técnica da avaliação, a resistência dos professores ao *Avalia-BH* viria da pressão ao cumprimento de metas impostas pela SMED e pela exclusão da participação na construção do trabalho pedagógica da escola. Gomes concluiu que

as concepções de autonomia expressas pelos entrevistados deixam igualmente de fora a participação dos professores na definição dos rumos do processo de trabalho pedagógico da escola, evidenciando o deslocamento de significado que a expressão sofreu a partir dos discursos sobre eficácia e eficiência, presentes no modelo gerencial de gestão da educação (2016, p.149).

Em 2016, a gestão suspende o *Avalia-BH* alegando o alto custo financeiro para manter o sistema, a existência de outras avaliações externas, a resistência dos professores e o boicote organizado pelo sindicato.

Macaé Maria Evaristo foi convidada para assumir a Secretaria de Educação e o grande desafio seria concretizar a proposta de governo do prefeito eleito. Como professora que foi da rede municipal da cidade, ela defendia a escola pública. Havia participado do governo anterior na construção das primeiras UMEIs, como secretária adjunta da educação. Segundo os depoimentos da secretária de educação na pesquisa de Rosa (2017), o problema era que Macaé não concordava com a proposta de privatizar as atividades na área da educação, desde sua gestão, administração e oferta ao público. Segundo a Constituição de 1988, Educação é de responsabilidade e competência do Estado. A proposta da PPP não foi bem recebida pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e principalmente pelo sindicato dos trabalhadores da educação. O embate era político-ideológico na relação entre Macaé (filiada ao PT) e Márcio Lacerda do PSB. No contexto nacional, o presidente Lula (do Partido dos Trabalhadores) criticava o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso que promoveu a privatização da telefonia e do setor energético, e ainda acusava o partido PSDB de almejar a privatização da “Petrobrás, da Caixa Econômica Federal e do Banco do Brasil”. (ROSA, 2017, p.4).

O Sindicato dos trabalhadores da educação (Sind-Rede//BH) não concordava com essa proposta e, em 2011, denuncia à Câmara municipal sua irregularidade e inconstitucionalidade. Defendia uma educação pública na qual os investimentos ficassem na escola, ao contrário dos que queriam transformá-la em mercadoria, garantindo o lucro dessas empresas. A prefeitura alegou que a proposta atingiria somente as atividades não pedagógicas da escola como “limpeza, lavanderia, manutenção, portaria segurança e jardinagem” (ROSA, 2017, p.6). Mesmo assim, o sindicato continuou reprovando a proposta juntamente com os professores da rede.

Márcio Lacerda abriu uma secretaria responsável pelas parcerias público-privado (PPP) e contratou a Internacional Finance Corporation (IFC) para solucionar o problema com a expansão da Educação Infantil, com relação a construção e infraestrutura das UMEIs. A prefeitura não tinha orçamento e nem conseguiria entregar tantas escolas em pouco tempo, apenas com o trabalho da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (Sudecap), uma autarquia responsável pelas obras da cidade.

O risco estava imposto: as parcerias público-privado como o caminho traçado para a precarização da carreira docente era como pensava o sindicato. Até o momento, o ingresso à docência na Rede de Ensino Belo Horizonte se faz por meio de concurso público. Não há vagas para a contratação de temporários, porque os próprios professores efetivos assumiriam a vaga de colegas, temporariamente, quando estes estivessem de licença, por exemplo. Nesse contexto, o professor que o substituíria recebia um salário extra por cumprir uma dupla jornada. O que preocupava os sindicalistas era o governo mudar a Lei Orgânica e incluir uma forma de contratação dos professores, deixando a cargo da iniciativa privada.

Em 2010, a política municipal do governo Márcio Lacerda refletia no quadro profissional da prefeitura:

Levantamento realizado pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Belo Horizonte (Sindibel) em 2010 apontou que 57% do quadro de pessoal da PBH [Prefeitura de Belo Horizonte] era composto por profissionais contratados sem concurso, através de empresas terceirizadas ou de entidades vinculadas à administração municipal, como a Associação Municipal de Assistência Social (Amas). (ROCHA *et al.*, 2014, p.4)

Em 2011, o sindicato mobilizou a categoria e organizou uma manifestação “Fora, Lacerda”, com o apoio de movimentos sociais e outras frentes sindicais contra as políticas públicas de privatização da gestão que priorizava as parcerias público-privado. A pressão era grande para a entrega das cem UMEIs, era uma demanda e uma necessidade reivindicada pelas comunidades pelo “orçamento participativo” do governo anterior. A Secretária da Educação e sua equipe foram sendo, aos poucos convencidos, de que era impossível construir cem UMEIs em apenas quatro anos de mandato do Márcio Lacerda. Segundo Rosa, “o histórico da prefeitura indicava a capacidade média de erguer 4,5 UMEI por ano. Nesse ritmo, a meta de entregar cem unidades não seria atingida nem em duas décadas.” (2017, p.9). Nesse contexto, Macaé começa a reavaliar a parceria público-privada sob outra ótica: a possibilidade de atender um número maior de crianças em um prazo menor, pela velocidade na construção e na entrega dos prédios pelo setor privado. Sem a burocracia conhecida pela Lei da Licitação e a morosidade do setor público, a empresa contratada ficaria responsável pela construção e manutenção das escolas durante vinte anos ou mais.

Nesse interim, tanto a secretária quanto o prefeito foram à Brasília para pedir apoio financeiro ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Este fundo repassava verbas para o Programa Proinfância para a construção de creches. Depois de muita discussão que envolveu a área jurídica e a participação da AGU (Advocacia-Geral da União), conseguiram que o MEC, por meio do Programa Proinfância financiasse o PPP. Naquele momento, faltava só a aprovação por lei na Câmara Municipal para essa proposta se concretizasse. O Sind-Rede/BH era contra qualquer proposta de privatização das atividades e serviços da escola, defendendo que os recursos deveriam ser investidos para melhorias nas escolas e para a valorização dos profissionais da educação, ao invés de serem destinados às empresas. Então, eles encaminharam uma carta a todos os vereadores pedindo apoio e ajuda para que eles não votassem nesse projeto de desmanche da educação pública de Belo Horizonte.

No mesmo ano, aconteceu uma audiência pública convocada pela Comissão de Educação da Câmara Municipal. Foi um debate acirrado entre os vereadores, uns contra e outros favoráveis, e todos com muitas dúvidas acerca do modo como o PPP comprometeria os cofres públicos do município. O próprio partido de Macaé, o PT, estava dividido. Então ela buscou apoio do vereador Arnaldo Godoy para uma reunião na sede do partido. Godoy foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores em Belo Horizonte e foi professor de história da rede estadual (ROSA, 2017, p.13). Ambos defendiam que a PPP seria uma alternativa para

atender a demanda crescente da Educação Infantil do município e a obrigatoriedade da educação básica para as crianças de 4 e 5 anos estabelecida por uma Emenda Constitucional no Congresso Nacional em 2009. O prazo para efetivar essa legislação seria até 2016, mas a capital mineira queria sair à frente com a ajuda da parceria público-privado (PPP).

Até o início de 2012, último ano do primeiro mandato do Márcio Lacerda, a proposta público-privado (PPP) ainda estava no papel. Os integrantes da equipe responsável para avaliar os aspectos da PPP eram quase os mesmos do governo anterior. Técnicos, professores, arquitetos, funcionários da Secretaria de Educação e da Sudecap se reuniram para elaborar o projeto da estrutura arquitetônica das primeiras UMEIs do governo do Márcio Lacerda. Em março de 2012, o edital foi lançado e o parceiro privado que assumisse teria que ficar responsável em entregar 32 UMEIs e 5 escolas de Ensino Fundamental. Na época, “duas construtoras apresentaram propostas: a Odebrecht e a Andrade Gutierrez. Em junho de 2012, pelo critério de menor preço, a vencedora foi a Odebrecht” (ROSA, 2017, p.16). Macaé estava acompanhando de perto todo o processo, o fechamento do contrato entre a empresa e a prefeitura e as obrigações de ambas as partes quanto às exigências financeiras.

O prefeito apresentou sua candidatura para ser reeleito no início de julho de 2012, mas sem o apoio do PT, que desmanchou a aliança com o PSDB. A secretária de Educação Macaé saiu do cargo e o contrato da PPP ainda não havia sido assinado. De acordo com a pesquisa de Rocha e Melo:

no dia 24 de julho, o contrato foi assinado com a concessionária SPE INOVA BH S.A., formada pelas empresas Construtora Norberto Odebrecht Brasil S. A. e Odebrecht Participações e Investimentos S.A, no valor de R\$ 3.246.000,00 (três milhões duzentos e quarenta e seis mil reais). (ROCHA; MELO, 2019, p.6)

Em 2016, foram entregues 51 unidades, 46 UMEIs e 5 escolas municipais de ensino fundamental. As autoras esclareceram que a parceira prejudicava a autonomia das escolas, porque havia um gestor do Inova BH responsável por serviços administrativos, ocupando o espaço da gestão escolar. Segundo elas, a educação do município nos dois mandatos do Márcio Lacerda transcorreu em um processo de privatização, o prefeito investiu milhões de reais oriundos dos recursos públicos para a parceria público-privada, numa lógica de prática empresarial. Em 2015, conforme os dados apresentados por Rocha *et al.*, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte contava com:

293 instituições escolares, sendo 189 escolas municipais (contando com 173 de ensino fundamental, 13 de educação infantil e 3 de ensino especial), 103 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), além de 192 creches conveniadas. Ao todo são atendidos mais de 188 mil e 288 estudantes da Rede Própria e Rede Conveniada, incluindo a educação de jovens e adultos. A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) conta ainda com os programas Escola Integrada, Escola Aberta e Escola nas Férias em 173 instituições da rede própria. (ROCHA *et al.*, 2014, p.3)

Em 2015, o quantitativo de profissionais da Educação compreendia 16.978 de trabalhadores concursados: “10 mil e 600 professores municipais; 4 mil e 499 Professores da Educação infantil; 119 Pedagogos; 42 Bibliotecários; 480 Auxiliares de biblioteca e 446 Auxiliares de escola”. Os outros “9 mil e 700 trabalhadores/as em educação” eram terceirizados/as “distribuídos nos cargos de Vigias, Faxineira(o), Cantineira(o), Porteiro(a), Mecanógrafo(a), Artífice e Auxiliar de Apoio à Inclusão”. Para garantir os programas como a Escola Integrada, Escola Aberta, Escola nas Férias e Segundo Tempo, os trabalhadores são terceirizados nas funções de “Coordenador de Esportes, Monitor de Esportes, Agente Cultural, Monitor e, recentemente, Auxiliar de Apoio à Educação Infantil” (ROCHA *et al.*, 2014, p.3). Rocha apresentou uma crítica quanto aos programas e a forma de contratação desses trabalhadores. A contratação acontecia pelas Caixas Escolares, os recursos financeiros eram destinados à folha de pagamento do quadro de funcionários. Esse tipo de contratação foi intensificado a partir do decreto 14.809/2012.

Com relação aos trabalhadores, esses continuam sendo estagiários/as estudantes de qualquer curso superior, monitores/as e oficineiros/as de formação diversificada. Essa política de terceirização precariza e desvaloriza a função docente que requer uma formação profissional e específica para tal. Segundo a autora, não há uma articulação desses programas com a proposta político pedagógica da escola. Os professores do ensino regular não se encontram com os profissionais desses programas, pois não existia na organização escolar um tempo para se reunirem, discutirem elaborarem ações, projetos e estratégias em comuns em consonância ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os professores, então, passaram a cobrar o cumprimento do Piso Salarial que incidisse em seus salários desde 2015, revoltados com a perda salarial de anos anteriores. Mesmo assim, a Lei do Piso garante um terço das atividades docente para planejamento, formação e avaliação da prática pedagógica. No entanto, a PBH retira 30 minutos do tempo de 1 hora e 30 minutos das atividades extraclasse, sendo que vinte para o recreio dos estudantes e dez minutos para a saída antes do horário de término das aulas. Segundo a Secretaria de Educação (ROCHA,

2017) para extinguir o tempo do recreio na contagem de tempo de atividade extraclasse sem interação com o aluno na RME/BH, seria necessário a contratação de mais 1400 professores. Nessa perspectiva, a gestão da prefeitura não estava preocupada em garantir, definitivamente, um terço de atividades extraclasse, alegando o aumento de gastos públicos. Na avaliação de Rocha e Melo (2019), a PBH havia criado uma estratégia para burlar o tempo destinado às atividades extraclasse do professorado. Segundo as autoras, entre 2008 e 2016 o valor do salário proposto pelo Piso Salarial não acompanhou o salário-mínimo necessário calculado pelo DIEESE. Na interpretação das autoras, a Lei do Piso Salarial achatou a remuneração dos professores ao longo dos anos, deixando explícito que o DIEESE foi descartado como referência de salário-mínimo. O sindicato da categoria, Sind-Rede/BH considera a Lei do Piso Nacional como uma conquista da luta pela melhoria salarial e uma política de valorização da docência. Contudo, na gestão Márcio Lacerda (2009-2016), os reajustes salariais foram menores que aqueles do reajuste anual do Piso Nacional, mesmo com o repasse do Fundeb.

A gestão do atual prefeito Alexandre Kalil (2017-2020) e seu vice-prefeito Paulo Lamac tem um plano de metas resumido por duas frases apresentadas como os pilares do governo: *“Governar para quem precisa”* e *“Fazer funcionar com qualidade”*.

Na área da Educação, a proposta é a de que até 2020 cada cidadão possa contar, na Rede Municipal de Educação, com um ensino de qualidade social, com ampliação significativa do acesso, sobretudo na Educação Infantil. Para isso, estabeleceu-se como meta ampliar 8.500 vagas para crianças de 0 a 3 anos, expandindo em 29% o número de vagas; atender 100% da demanda por educação infantil para crianças de 4 a 5 anos; ampliar em 23,5 mil as vagas do Programa Escola Integrada, passando de 48,1 mil para 71,6 vagas e beneficiar 100% dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. Outro objetivo é melhorar o aprendizado dos alunos e a qualidade da educação, aumentando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,1 (2015) para 6,4 (2019) nos anos iniciais, e expandindo de 4,8 (2015) para 5,4 (2019) nos anos finais, alcançando a meta estabelecida pelo MEC. (BELO HORIZONTE, 2017)¹⁶.

O novo governo adotou medidas como a reforma administrativa, a renegociação de contratos e revisão de projetos¹⁷ e uma economia de 120 milhões de reais dos cofres públicos, de acordo com a imprensa da prefeitura sobre o primeiro ano de governo. Com relação à Educação, o

¹⁶ Prefeitura apresenta seu Plano de Metas para Belo Horizonte. 27 de abril de 2017. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-seu-plano-de-metas-para-belo-horizonte>. Acesso em: 23 abril.2020.

¹⁷ Kalil apresenta balanço do primeiro ano de gestão na Câmara. Prefeitura de Belo Horizonte. 23 de março de 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/kalil-apresenta-balanco-do-primeiro-ano-de-gestao-na-camara>. Acesso em: 23 abril. 2020.

prefeito garantiu a vaga de mais 7 mil crianças na Educação Infantil e inaugurou duas novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), quando da posse da nova administração tinha um “total de 166.175 alunos matriculados nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, além das modalidades educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial”. Em relação ao quantitativo de professores, a rede contava com “13.821 docentes efetivos, sendo 8.703 atuantes no ensino fundamental e 5.118 na educação infantil”. Dando continuidade às informações sobre a infraestrutura da Educação Pública do município em 2017 Rocha e Melo mostram que:

No ensino fundamental são 190 escolas, organizadas em três ciclos de aprendizagem, 5 atendendo a 112.853 alunos; 13.067 alunos na EJA e 267 na educação especial. Na educação infantil, a organização compreende 324 estabelecimentos divididos em duas dependências administrativas: 131 unidades municipais de educação infantil (UMEI) e 193 creches conveniadas, perfazendo um quantitativo de 39.988 alunos matriculados (ROCHA; MELO, 2019, p.5)¹⁸.

No que diz respeito aos salários, a PBH descumpre a Lei do Piso Salarial, desvalorizando os profissionais da educação principalmente os professores da Educação Infantil. Em 2017 “o valor do piso foi R\$2.298,80 (dois mil, duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos)” (ROCHA; MELO, 2019, p.13), no entanto, a rede municipal de Belo Horizonte calcula a sua proporcionalidade ao invés de estabelecer o valor integral para o vencimento-base do professor. A PBH argumenta que a Lei do Piso Salarial seria para a jornada de até 40 horas semanais, o que justificaria o não pagamento integral para uma jornada de 22 horas e 30 minutos. Os autores compararam os valores entre o salário-mínimo do DIEESE, a Lei do Piso Nacional e o vencimento-base do professor municipal e o professor para Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A cada ano, a Lei do Piso está se tornando o “teto”, isto é, adotando o valor como o máximo a ser alcançado. Os vencimentos do Ensino Fundamental estão, a cada ano, se aproximando do PSPN, enquanto a maior discrepância se encontra nos vencimentos da Educação Infantil que são bem inferiores.

Em 2018, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/HB) recebeu R\$ 17 milhões do governo federal, do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para investimento em materialidade e infraestrutura nas escolas municipais. Entretanto, a

¹⁸ Dados disponibilizados pela Gerência de Informações Educacionais (GINED). Secretaria Municipal de Educação (SMED). SIGA BH - Sistema de Informações para Gestão Acadêmica.

categoria docente nesse período passou por uma série de desafios e perseguições. As professoras da Educação Infantil se mobilizaram e deflagraram uma greve nos meses de maio e junho de 2018. A principal reivindicação foi a unificação da carreira, uma luta desde a primeira greve em 2005. Houve uma adesão de 80% das professoras, conforme as informações da Sind/Rede/BH (SILVA, 2018). Infelizmente, no primeiro dia de mobilização da categoria, o governo Kalil foi para o enfrentamento em uma atitude covarde de convocar a tropa de choque para acabar com o movimento, com jatos de água, bombas de gás de efeito moral, balas de borracha e spray de pimenta. Como resposta, a greve se fortaleceu e continuou durante 52 dias ininterruptos. Aconteceram diversos atos e um acampamento organizado pelo sindicato que permaneceu 22 dias na porta da prefeitura.

Ao longo desses dias, o prefeito cortou os salários dos grevistas, referentes aos dias paralisados, e se recusou a receber o comando de greve para negociações. O corte dos salários provocou o retorno às escolas, uma estratégia para desmobilizar a categoria. A greve foi encerrada quando o governo apresentou uma proposta de escalonamento: o vencimento-base do professor de Educação Infantil progressivamente se aproximaria do vencimento-base do professor de Ensino Fundamental. Segundo o Sind-Rede/BH (2018)¹⁹ a proposta era a progressão salarial da carreira do professor de educação infantil em 78% até o fim do mandato do prefeito, “o que representa uma diminuição da diferença entre o salário das carreiras de Professor da Educação Infantil e do Professor do Ensino Fundamental de 55,13% para 10,25% até o final de 2020”.

O projeto de lei 442/2017 apresentado na Câmara incluiria uma nova tabela salarial para os Professores para a Educação Infantil, com 22 níveis da carreira; a partir de 2018 o concurso público exigiria o curso superior em Pedagogia ou Normal Superior e o ingresso à carreira começaria no nível cinco. Os profissionais que estavam no estágio probatório e possuíam o curso superior, automaticamente, seriam reposicionados no nível cinco, aqueles estáveis que não alcançaram a progressão por nível de escolaridade até o momento, subiriam quatro níveis mais os níveis alcançados pelo tempo trabalhado e, por último, o professor estável que já progredira na carreira com a apresentação do diploma de graduação, alcançaria dois níveis imediatos. A avaliação do comando de greve do movimento da Educação Infantil foi positiva,

¹⁹ Boletim Especial Educação Infantil – Após mais de 50 dias de greve, professoras da Educação Infantil conquistam importante vitória na equiparação da Carreira! - Sind-REDE/BH18 de junho de 2018. Disponível em: <http://redebh.com.br/apos-mais-de-50-dias-de-greve-professoras-da-educacao-infantil-conquistam-importante-vitoria-na-equiparacao-da-carreira/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

reconhecem que a luta conquistou “respeito, visibilidade e valorização” (Sind-Rede/BH, 2018). Mesmo assim a luta pela equiparação salarial e unificação da carreira não chegou ao fim, o sindicato lembra que mesmo com a PL e a alteração do Plano de Carreira dos professores da Educação Infantil ainda ficariam dois níveis aquém dos professores do Ensino Fundamental.

A partir de outubro de 2018, aconteceram algumas mudanças conquistadas com a greve, como a aprovação da Lei 11.132/2018: o professor da educação infantil pôde participar e se candidatar às eleições para a função de direção. Até então, somente os/as professores/as do Ensino Fundamental da escola-núcleo poderiam se candidatar. Todas as UMEIS, depois da lei, passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). O processo de transição para uma instituição com autonomia administrativa, financeira e pedagógica das EMEI se estenderá até 31 de dezembro de 2020 (ROCHA; MELO, 2019).

Os trabalhadores da Rede Municipal de Educação deflagraram uma greve no final do ano de 2019, iniciada no dia 9 de novembro; o motivo foi o Decreto 17.200/2019 que provocava mudanças que dificultariam a progressão por escolaridade, a alteração no Estatuto do Servidor prejudicando a carreira dos professores e a ausência de um reajuste salarial por parte do governo do prefeito Alexandre Kalil. O projeto de lei foi encaminhado à Câmara Municipal sem debate com o sindicato, que havia enviado uma contraproposta à Prefeitura. A categoria também era contra o projeto “Escola Sem Partido” que foi chamado pelo sindicato de “Lei da Mordaza” como uma estratégia do governo de cercear a liberdade de expressão e também a liberdade de cátedra dos professores. Segundo o Sind-Rede/BH ²⁰, a secretária de educação Ângela Dalben censurou “o tema gênero de um seminário sobre direitos humanos promovido nas escolas, além da revogação do Artigo nº 19 da Resolução do CME, que garantia debate sobre gênero, saúde, orientação sexual, inclusão e diversidade nas escolas” (Sind-Rede/BH, 2019).

Outras medidas foram tomadas pela SMED que prejudicaram os trabalhadores e o funcionamento das escolas: a determinação do número de trabalhadores com readaptação funcional por escola/EMEI; o compartilhamento dos serviços de mecanógrafo e artífice por

²⁰ Boletim Especial Concursados sobre o PL que altera o Estatuto do Servidor e o Decreto 17.200 – 1 de novembro de 2019; Em Assembleia lotada trabalhadores concursados da Rede deliberam greve – Sind-REDE, 6 de novembro de 2019. Disponível em: <http://redebh.com.br/trabalhadores-concursados-deliberam-greve/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

mais de uma escola; o atendimento de crianças de 4 e 5 anos pela Escola Integrada sem respeitar as especificidades da faixa etária. A prefeitura apresentou uma proposta à categoria se comprometendo com a retirada do projeto de lei e a revogação do decreto 17.200/19, porém, condicionando-as ao término da greve. Os professores, em assembleia, não aceitaram aquilo que foi considerado como chantagem e permaneceram por 17 dias paralisados, encerrando o movimento no dia 22 de novembro de 2019. Segundo o Sind-Rede/BH, o movimento dos professores da rede Municipal uniu a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e foi considerado histórico por ter sido a primeira greve no mês de novembro na história de lutas da categoria. As principais reivindicações foram atendidas como o não envio do Projeto de Lei que altera o Estatuto do Servidor à Câmara Municipal, uma minuta de retificação do Decreto 17.200/19 e a suspensão dos decretos referentes aos trabalhadores em readaptação funcional. A prefeitura apresentou um índice de reajuste salarial, de 7,02% no vencimento-base e no vale-refeição, dividido em duas parcelas “sendo a primeira de 3,78% a partir de 1º janeiro de 2020 e a segunda de 3,3%, a partir de 1º de dezembro de 2020” (SIND-REDE/BH)²¹. Para a categoria, a luta não havia acabado, decidindo em assembleia a necessidade de iniciar o ano de 2020 com um calendário de mobilização e indicativo de greve para pressionar o prefeito Kalil quanto ao adiantamento da segunda parcela do reajuste de modo a ser paga ainda no seu mandato.

Simultaneamente, os trabalhadores terceirizados da Escola Integrada também iniciaram uma greve²² no dia 6 de novembro de 2019, em resposta as orientações do prefeito e da Secretaria de Educação às direções das escolas com relação à redução do quadro de pessoal da Caixa Escolar. A justificativa era o corte de verbas na Educação, precarizando o Programa da Escola Integrada. Chegava o final do ano e não havia nenhuma proposta concreta que impedisse as futuras demissões. Não houve maiores esclarecimentos, por parte da PBH, e os trabalhadores presentes na assembleia do dia 12 de novembro²³ votaram na continuidade da greve da paralisação. No dia 14 de novembro²⁴, a greve foi suspensa após uma reunião entre o

²¹ Vitoriosos, trabalhadores em Educação decidem pelo fim da greve. – Sind-REDE/BH. 22 de novembro de 2019. Disponível em: <http://redebh.com.br/com-importantes-vitorias-trabalhadores-em-educacao-decidem-pelo-fim-da-greve/>. Acesso em: 23 abr.2020.

²² Trabalhadores do PEI deliberam greve a partir da próxima terça-feira – Sind-REDE/BH. 6 de novembro de 2019. Disponível em: <http://redebh.com.br/assembleia-greve-escola-integrada-05-11/>. Acesso em: 23 abr.2020.

²³ Trabalhadores da Escola Integrada deliberam pela continuidade da greve – Sind-REDE/BH. 12 de novembro de 2019. Disponível em: <http://redebh.com.br/trabalhadores-da-escola-integrada-deliberam-pela-continuidade-da-greve/>. Acesso em: 23 abr.2020.

²⁴ Trabalhadores da Escola Integrada suspendem a greve, mas mantêm o calendário de mobilização – Sind-REDE/BH. 14 de novembro de 2019. Disponível em: <http://redebh.com.br/trabalhadores-da-escola-integrada-suspendem-greve-mas-mantem-calendario-de-mobilizacao/>. Acesso em: 23 abr.2020.

comando de greve, o Sind-Rede e a secretária de educação Ângela Dalben mediados pelo vereador Arnaldo Godoy. O resultado foi um documento firmando que não haveria alteração do quadro da Escola Integrada até fevereiro de 2020 e também que o programa seria mantido como estava funcionando. O pagamento referente aos dias de greve não foram cortados e foi negociado, nas respectivas escolas, diretamente com a direção, como um banco de horas.

As colaboradoras desta pesquisa que iniciaram a carreira na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em 1980 participaram do processo de democratização das escolas, na construção das políticas públicas educacionais, dos movimentos e lutas pela valorização do professor e das conquistas incorporadas ao Plano de Carreira docente. O diferencial deste grupo de professores com relação aos que estão ingressando há 10 ou 15 anos, foi a existência do tempo coletivo que proporcionava momentos riquíssimos para trocas de experiências e discussão sobre o projeto político-pedagógico, contribuindo para a construção de uma identidade docente profissional. Concordamos com Rocha *et al.* quando dizem que “as políticas de formação das novas gerações de docentes, na academia e no movimento sindical, necessitam propiciar espaços de encontro entre as distintas gerações para socializar as histórias de luta, registrá-las e divulgá-las para o conjunto dessa categoria profissional” (2014, p.12).

É nesta direção que caminhamos com esse trabalho. A seguir, apresentaremos, primeiro, o perfil biográfico do grupo e, em seguida, o perfil biográfico individual das professoras aposentadas. Optamos em organizá-las seguindo a ordem cronológica referente ao dia em que foi realizada a entrevista narrativa com cada uma delas.

4.2 Perfil Biográfico do grupo pesquisado

Elaboramos um quadro-resumo intitulado “O Jardim de *Floressoras*” destacando as principais informações do grupo pesquisado e o apresentaremos ao final da seção 4.2. Este grupo é composto por cinco professoras na faixa de 50 a 60 anos, três pardas e duas brancas (autodeclararão), três delas de origem familiar de classe popular e duas de classe média. Com relação ao estado civil e filhos: duas delas são casadas com 2 filhos (**Rosinha e Orquídea**); uma viúva com 3 filhos (**Margarida**); uma divorciada com 3 filhos (**Jardineira**) e uma solteira sem filhos (**Flor de Lótus**). Sobre a trajetória na educação básica: **Flor de Lótus** estudou somente em escolas particulares; **Orquídea** estudou em escola pública na rede

estadual até a 4ª série, depois completou seus estudos na escola particular; **Jardineira** estudou até a 4ª série em escola pública estadual, conseguiu uma bolsa para dar continuidade aos estudos em uma escola particular até o 2º ano do Ensino Médio e concluiu em uma escola pública estadual; as professoras **Margarida** e **Rosinha** estudaram em escolas públicas estaduais.

Quanto à formação inicial para a docência todas fizeram o magistério. **Flor de Lótus**, **Margarida**, **Orquídea**, **Rosinha** fizeram o magistério enquanto estudavam o 2º grau do Ensino Médio. **Jardineira** optou pelo magistério depois de ter cursado Contabilidade. Delas, quatro fizeram o curso de Pedagogia: **Margarida** e **Rosinha** na FAFI-BH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras atual UNI-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte), **Flor de Lótus** estudou na Faculdade Newton Paiva e **Jardineira** na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). A professora **Orquídea** não cursou Pedagogia, optando pelo curso de História na FAFI-BH. Em suma, as cinco cursaram o ensino superior e, além disso, todas fizeram pós-graduação *lato sensu* na área da Educação.

Estas professoras ingressaram na Prefeitura de Belo Horizonte por meio de concurso público entre 1983 e 1988, elas trabalharam, no mínimo 25 e no máximo 35 anos na docência. Antes de ingressarem na Prefeitura de Belo Horizonte, três delas (**Flor de Lótus**, **Jardineira** e **Rosinha**) trabalharam em escolas particulares e duas (**Orquídea** e **Margarida**) tiveram experiência na escola estadual por meio de contrato e concurso público.

Optamos em apresentar o conteúdo das narrativas das professoras aposentadas preservando suas subjetividades, julgamentos e juízos de valor, construindo seus perfis biográficos individuais. Entendemos que, a partir da narrativa do sujeito, o pesquisador tem o papel de interpretar e configurar os dados narrativos compondo outro texto. O objetivo é proporcionar ao leitor a oportunidade de conhecer e compreender as histórias das professoras, mas, transformando-as em outro texto inteligível. Este material foi entregue às professoras para que elas pudessem ler, revisar, avaliar, validar e autorizar a utilização do perfil biográfico a partir de suas narrativas. Este trabalho resultou da primeira etapa de “pré-análise” do procedimento metodológico de “análise compreensiva-interpretativa” de Souza (2014).

Nas próximas subseções apresentamos o jardim de *floressoras*: **Jardineira**, **Orquídea**, **Flor de Lótus**, **Rosinha** e **Margarida**.

Quadro-resumo: O Jardim de Floressoras ²⁵

Professora	Idade	Estado Civil	Cor	Filhos	Educação Básica	Magistério	Curso Superior	Pós-Graduação	Ingresso na PBH	Ano da Aposentadoria	Tempo de serviço na PBH
Jardineira	61	divorciada	branca	3	Inst.(s) pública; católica e privada	1982-1983	Pedagogia FaE/UFMG (1984-1987)	Arte Educação	1º BM: 1988 2º BM: 1992	1º BM: 2013 2º BM: 2016	25 anos
Orquídea	58	casada	parda	2	Inst. (s) pública; católica e privada	1977-1979	História FAFI-BH (1990-1995)	Psicopedagogia; Educador Comunitário	1983	2015	32 anos
Flor de Lótus	60	Solteira	parda	0	Instituição católica e privada	1981-1982	Pedagogia Newton Paiva (1983-1987)	Educação Pré-Escolar; Alfabetização; Neurociências; Educador Comunitário; Psicopedagogia	1986	2019	33 anos
Rosinha	59	casada	branca	2	Instituição pública	1979-1980	Pedagogia PUC-MG (1981-1985)	Alfabetização	1986	2013	20 anos
Margarida	59	Viúva	parda	3	Instituição pública	1980-1982	Pedagogia FAFI-BH (1983-1987)	Didática-Fund. Teóricos da Prática Pedagógica; Psicopedagogia; Alfabetização	1º BM: 1986 2º BM: 2008	1º BM: 2015 2º BM: 2018	30 anos

²⁵ Para facilitar a leitura e compreensão, esse quadro apresenta o resumo dos dados biográficos de todas as entrevistadas.

4.2.1 *Jardineira: “Olha minha profissão é essa, minha vida é essa...”*.²⁶

A professora **Jardineira** recebeu a pesquisadora no dia 24 de agosto de 2019, sábado, às 15h e a conversa aconteceu no sofá de sua casa. Ela estava sozinha, pois, é divorciada e seus três filhos não moram mais com ela. O ambiente era agradável e silencioso. A única interrupção foi o telefone residencial que estava na sala tocando. A gravação foi interrompida por sugestão da pesquisadora para que a professora pudesse atender, era um de seus filhos ligando. A conversa ao telefone não se prolongou e logo ela retomou a narrativa. A gravação durou 2 horas e 4 minutos e depois ela ofereceu à pesquisadora um suco com biscoitos na própria sala. Depois disso, a professora Jardineira falou dos filhos, netos e de sua saúde após a aposentadoria. A pesquisadora se despediu da professora por volta das 20 horas.

Infância

Jardineira nasceu em 1959, na cidade de Belo Horizonte, embora seus pais morassem em Roças Novas distrito de Caeté (cidade próxima à BH) até os 11 anos. Passou a infância em Caeté. Seu pai trabalhava na Companhia de Ferro Brasileiro e, até a 4ª série, ela morou com os pais em Caeté, no bairro Pedra Branca.

Quando Jardineira terminou a 4ª série, na escola estadual, seu pai saiu da companhia onde trabalhava e ficou desempregado. Nesse período, seu avô estava adoentado. Seu pai resolve que a família se mudaria para a casa dos avós com a desculpa de ajudá-los. E foi muita dificuldade: o pai desempregado, a mãe dona de casa e sete filhos. Segundo ela, eles chegaram a passar necessidades, chegava a faltar alimento, não tinha gás, era fogão à lenha. Ela ficava responsável por buscar lenha na companhia de outras senhoras das redondezas. Devia dar conta de carregar toda a lenha que seria usada na casa, com apenas 12 anos de idade. Também buscava o leite que a avó ganhava de fazendas vizinhas bem longe dali. Caminhava sozinha pelas estradas.

²⁶ As frases em *italico* e com aspas apresentadas nessa seção são excertos selecionados da narrativa da professora Jardineira, coletada durante sua entrevista narrativa em 24/08/2019.

Em Roças Novas, atuavam irmãs de caridade que conheciam a todos (a cidade era pequena) e tentavam ajudar os mais necessitados. Às vezes, elas conseguiam cesta básica e roupas para a família, porque seu pai não tinha condições de comprar nada.

Por ser a mais velha, era a única que apanhava para servir de exemplo para os outros seis irmãos. Eram tempos difíceis. Naquela época, os adultos não escutavam as crianças, não davam confiança para conversa de criança e não adiantava falar ou apanhava ainda mais. Esses momentos a marcaram muito, principalmente por causa da violência do pai quando bebia. Jardineira revelou que seu pai era alcóolatra, nos finais de semana estava sempre bêbado e por qualquer motivo ficava irritado com a família.

A escola

Lembra que estudou a 1ª série em uma capela, porque a escola ainda estava em construção. A capela cedeu o espaço para as turmas. Quando foi para a 2ª série, a escola nova - chamada S.R.B*²⁷ - já havia sido inaugurada. Era uma escola estadual, espaçosa, bonita, com merenda gostosa, mas, que ficava longe onde morava e ela precisava andar muito para chegar. Nesse período, até a 4ª série, Jardineira teve apenas duas professoras e, por isso, nunca se esqueceu delas! A professora da 1ª e 2ª série foi a Dona I* e a professora da 3ª e 4ª série foi a Dona C*. Lembra-se com muito carinho, teve “*boas lembrança*”! Naquela época, “*como as crianças admiravam e respeitavam as professoras*”. Conta que, quando chegava cedo à escola, se juntava com outros coleguinhas para ir encontrar com a professora na casa dela. Chegando lá, ajudavam-na segurando os livros e seus materiais. Ela costumava pegar umas flores no caminho para presentear a professora e todos iam a caminho da escola!²⁸

Na escola, Jardineira tinha boas notas e considera que foi uma boa aluna com um bom rendimento. Ficava com as notas entre nove e dez nas disciplinas, mas em “*Procedimento*” a professora lhe dava oito. Segundo ela, todo mundo tirava essa nota. A nota de “*Procedimento*” se referia ao comportamento, obediência e disciplina em sala de aula. Ninguém era 10 porque sempre conversavam ou faziam uma travessura, mas garante que nunca foi advertida com mais rigor. Também não sabia como a professora avaliava o

²⁷ A letra maiúscula acompanhada pelo asterisco ao longo dessa seção foi uma estratégia adotada para resguardar a identidade das pessoas e instituições mencionadas pelas professoras.

²⁸ O uso da exclamação no texto foi uma tentativa de destacar as emoções envolvidas na narrativa oral, representadas pela entonação da voz.

comportamento ou quais os critérios para ter 10 em sala de aula²⁹. Enfim, o problema estava em casa quando Jardineira chegava. Seu pai não gostava dessa nota e ele não entendia que a professora dava oito para todas as crianças da turma, sem distinção, independente do que fez ou deixou de fazer. Seu pai não queria saber das outras notas, que ela havia tirado 10 em Matemática, 9,5 em Português... Ele ficava mais preocupado com a nota de Procedimento. E, infelizmente, seu pai bebia, ficava violento e Jardineira apanhava de correia por causa da nota baixa.

Em Roças Novas, as irmãs viram nela o desejo de estudar e ficaram preocupadas. Então orientaram para que ela fizesse um curso para a Admissão. Para cursar a 5ª série era necessário fazer uma prova muito difícil e, se não passasse, não estudava. E quem passava precisava pegar ônibus para estudar em Caeté. A professora Jardineira estudou, se preparou para fazer a dita Prova de Admissão³⁰ e conseguiu, através das irmãs de caridade, uma bolsa de estudos no ISF* em Belo Horizonte.

Começa a saga para estudar em Belo Horizonte porque precisava encontrar um lugar para ficar. As freiras localizaram uma família que tinha uma criança pequena e procuravam por uma pessoa para ajudar a tomar conta, juntamente com a mãe, porque o pai trabalhava. Logo, seus avós a levaram para o colégio de freiras, mas, já havia passado o período da Prova de Admissão. O jeito que as irmãs encontraram foi ela repetir o curso preparatório para a Prova de Admissão. Então, Jardineira foi morar na casa da família para continuar seus estudos. Foi difícil porque ela foi sozinha, ninguém a acompanhou, nenhum de seus familiares. A criança que ela devia tomar conta tinha uns 10 ou 11 meses. Mas sua obrigação não era só cuidar da criança, na verdade, fazia quase todas as tarefas domésticas como preparar o café, lavar as suas roupas e da criança, passar as roupas da família e limpar a casa. Era muita responsabilidade para uma criança de 13 anos que, ainda por cima, devia conciliar tudo com os estudos.

Jardineira estudava de manhã e, segundo ela, sempre chegava atrasada nas aulas. O motivo era a mãe da criança que pedia que fosse à padaria e comprasse pães fresquinhos todos os dias

²⁹ A necessidade de o ensino ser explícito, do professor deixar claro qual comportamento se espera do aluno e como ele será avaliado.

³⁰ O Exame de Admissão tinha como objetivo verificar se a criança que cursou as quatro séries da educação primária estava apta a ingressar na primeira série ginasial. Esta foi a única forma de acesso ao ensino secundário porque apenas o ensino primário era obrigatório e gratuito, de acordo com a Constituição Federal de 1931. Esta política de exclusão social durou quatro décadas, entre 1931 a 1971 (GAMA; ALMEIDA, 2018).

da semana. O problema é que a mulher não lhe entregava o dinheiro no dia anterior ou deixava em cima de um móvel. Jardineira precisava esperá-la acordar para receber o dinheiro em mãos. Com isso, chegava atrasada todos os dias e sua professora começou a ficar preocupada. Por causa de sua bolsa de estudos, sua professora procurou entender a situação e Jardineira pôde, então, contar toda a história justificando os atrasos às aulas. A professora escreveu um bilhete à família, pedindo que deixassem o dinheiro na véspera para não atrasar Jardineira. A mulher, mãe da criança ficou com raiva por causa do bilhete que recebeu da professora e começou a pirraçá-la. Lembra que, quando chegava da escola, estava com fome, por ser uma escola particular a merenda era comprada e ela não podia comprar por não ter dinheiro. A mulher não a deixava almoçar antes que terminasse todas as tarefas da casa. E ela devia lavar as fraldas da criança que eram de pano e deixá-las bem branquinhas.

E assim passou muito tempo: sozinha, sem poder comunicar com a família porque não tinha telefone, não tinha ninguém, com apenas 13 anos. Às vezes, recebia visita de uma tia que morava em Belo Horizonte, infelizmente não era com tanta frequência. Nessa situação ela se sentia “*incomunicável e a mercê da boa vontade da mulher*”, ela teve que conviver com o trabalho. Naquele tempo o trabalho infantil era considerado “normal”, os “*adultos exploravam mesmo*”³¹. A mulher passou a não deixá-la perto da criança pequena, porque percebeu que elas se davam bem e que a criança a procurava. Quando anoitecia, Jardineira, já no seu quarto chorava e, muitas vezes, nem conseguia dormir, perdia o sono e começava a rezar.

Depois de algum tempo, o avô dela apareceu de repente nesta casa. A visita inesperada foi a oportunidade de desabafar, entregando ao avô uma carta já escrita por ela no momento da despedida no portão. A carta relatava toda a situação em que estava vivendo naquela casa. Ela foi entregue para seus pais e no outro dia seu pai apareceu no colégio, falando com a irmã que ia tirá-la e mostrou-lhe a carta. A irmã não sabia que ela não estava sendo bem tratada na casa da família onde estava morando para poder estudar, e resolveu aceitá-la no internato de meninas que funcionava dentro da escola, até que concluísse o ano. Jardineira lembra que era mais ou menos o meio do ano e ela se sentiu aliviada com a solução encontrada pela irmã. Foi morar no colégio com outras meninas e considera bem tranquila sua estadia. As obrigações escaladas e revezadas entre as meninas como limpar a sala, cozinha, refeitório e outras responsabilidades, não era nada comparado ao que se passou na casa da família da criança.

³¹ Sobre o trabalho infantil, ver artigo “O que conhecemos sobre o trabalho infantil?” de Ana Lúcia Kassouf (2007).

Terminado o ano, a estadia no colégio também havia acabado. Começava uma nova preocupação: onde ela ia morar para que conseguir terminar os estudos e não perder a bolsa? Tinha um primo distante da sua avó que morava no bairro Carlos Prates, não tão próximo da escola. Jardineira foi morar, então, na casa deste homem que havia casado pela segunda vez. A família era formada pelo casal que já era mais velho e não tinha filhos, os filhos do primeiro casamento dele já estavam casados então era só ele e a senhora. Conseguiu continuar seus estudos por causa da bolsa, não podia perdê-la. Na casa do casal, ela também trabalhava, pois precisava de um lugar para ficar e comer, por causa dos estudos. Continuava sem dinheiro porque não recebia nada e sua família em Roças Novas também não lhe mandava nada.

O colégio das freiras cobrava o uniforme, mas, como ia comprar? Não tinha coragem de pedir ao casal então foi pedir ao pai. O pai dela novamente foi à escola e falou que ia tirá-la porque não tinha condições de comprar um uniforme. O casal resolveu ajudar comprando o uniforme. O uniforme era uma blusa branca que comprava na escola e a calça precisava mandar confeccionar. Comprado o tecido marrom, quem costurou foi uma sobrinha do casal que estava morando na casa deles, temporariamente, e também fazia um curso de costura.

Magistério

Jardineira estudou no I.S.F* até o 2º ano do Ensino Médio (Contabilidade) quando seus pais se mudaram para Santa Luzia e foram morar no bairro São Benedito. Ela continuou morando na casa do casal. Procurou emprego em qualquer loja para ajudar os pais que acabavam de chegar. Começou a trabalhar em uma loja cujo dono era também de Roças Novas. Por trabalhar na loja, ficava muito tempo fora de casa e parou de ajudar nas atividades domésticas. Jardineira sentiu que estava incomodando a família da casa onde morava de favor por não conseguir contribuir em nenhuma tarefa doméstica. A partir do 3º ano do Ensino Médio, resolveu sair do I.S.F* para ir morar na casa dos seus pais, em São Benedito. O motivo seria a impossibilidade de conciliar o trabalho com os estudos: as disciplinas começaram a ficar difíceis e ela demonstrou dificuldades em Física e Química. Além disso, dormia todos os dias bem tarde porque as aulas terminavam às 22h30, aliado ao cansaço do trabalho, havia o deslocamento ao longo do dia (ônibus do trabalho para a escola e depois à pé da escola para a casa do casal). Então, foi terminar o 3º ano no Colégio G.T*, que era chamado colégio do

Padre. E naquele tempo, segundo ela, só tinha duas opções: ou fazia Magistério ou Contabilidade. Jardineira nem pensava ser professora, achava que era difícil e que não daria conta, não teria domínio. Resolveu fazer Contabilidade, lá conheceu um rapaz e começaram a namorar.

Estava perdendo o interesse pela loja e se sentindo muito cansada. Por isso, procurou outro emprego que conseguisse conciliar com os estudos. Perto do colégio S.B* onde morava, foi construída a Paróquia São Benedito e o Padre R* precisava de uma secretária. Como Jardineira já o conhecia, pois participava do grupo de jovens, foi chamada para trabalhar na secretaria da Paróquia. A partir desse momento, sua vida ficou mais tranquila. Completou os estudos do Ensino Médio, passando em cima da média, mas gostou de ir trabalhar na Paróquia pelo fato de poder conciliar melhor com os estudos. O pai dela determinou o casamento dela com o namorado, alegando que já havia muito tempo (2 anos) que se conheciam. Ela se casou em 1979, aos 20 anos e foi morar na casa paroquial que o Padre havia oferecido ao jovem casal. Eles só teriam que contribuir pagando a conta da água e luz. Nessa casa tinha um escritório onde a Jardineira trabalhava com os processos de casamento, inscrição de batizado e outros documentos. *“Foi uma ajuda e tanto”*, o padre não cobrou o aluguel.

Em 1980, com 21 anos teve seu primeiro filho. Nesta época, estava trabalhando na paróquia e pensando em procurar por outro emprego de meio horário. A necessidade de outro trabalho se dava por morar de favor em uma casa do padre e, também, porque o salário do marido não era suficiente. Logo, ela pensou no magistério, para conciliar o trabalho e a família. Quando o filho fez 1 ano, resolveu entrar em um cursinho preparatório para o Vestibular para Pedagogia. Jardineira, grávida do segundo filho, ia para o cursinho à noite pois ainda trabalhava na Paróquia e as suas irmãs mais novas lhe ajudavam a cuidar do filho. O cursinho era em Belo Horizonte. Ela ia de ônibus e caminhava muito. Quando começava a aula, sua pressão abaixava e então dormia por causa da gravidez. Acordava quando a aula terminava. Ficou chateada por estar dormindo nas aulas e resolveu trancar o cursinho e se preparar sozinha em casa. Pensando com calma, procurou informações sobre como poderia fazer o Magistério, só as matérias do curso.

Entre 1982 e 1983, Jardineira começou a fazer o magistério pela manhã em Venda Nova e combinou com o padre em trabalhar à tarde na Paróquia. Foram dois anos estudando só as matérias do magistério, que eram pagas. Ela estudava no magistério, trabalhava na paróquia,

cuidava do filho e ainda reservava um tempo para se preparar para o Vestibular. Em casa, ela estudava por conta própria para o Vestibular, orientada pelos programas das matérias que iam cair no Instituto de Educação e na UFMG. Inscreveu-se em 1981 no Vestibular da UFMG e do Instituto de Educação para Pedagogia. Ainda cursando o magistério, conseguiu fazer as duas provas. Para ela, as provas do instituto foram fáceis e da UFMG difíceis. Jardineira não tinha esperança de passar na UFMG por causa da prova, mas, quando foi ver o resultado, ela havia passado na FaE (Faculdade de Educação) e não no Instituto. Ela nem acreditava e ficou muito surpresa, estava ainda terminando o curso de Magistério. A segunda filha nasceu em 1981 e devia começar a estudar na FaE no 2º semestre de 1982. Como ela não terminara o curso de Magistério, precisou fazer a matrícula e trancar para começar no 1º semestre de 1983.

Em 1983, começando o curso de Pedagogia, ela se deparou com pessoas bem formadas que vieram dos melhores colégios de Belo Horizonte, de famílias com alto poder aquisitivo. Ela se sentia fora do contexto, não conseguia se enturmar, mas fez amizade com uma moça que veio do Rio de Janeiro com seu marido e seus 3 filhos. Essa moça foi sua amiga durante o curso. A ajuda das irmãs dela foi fundamental para que ela estudasse, pois ficavam com seus filhos na casa paroquial.

Primeira Experiência

Como ela ainda estudava Pedagogia, pediu ao Padre R* que colocasse outra moça em seu lugar para trabalhar na secretaria da paróquia, pois queria trabalhar na educação. Em 1986, conseguiu uma vaga para trabalhar à tarde no colégio SB*, que era a Escola da Comunidade na época. Começou a lecionar para uma turma da 4ª série, sem experiência nenhuma e sem apoio ou uma orientação da supervisora³². O que aprendeu foi com a ajuda de uma colega professora que já trabalhava nesta escola e tinha experiência. Elas trocavam ideias, materiais, planejavam juntas, pois ambas lecionavam para a 4ª série. O Colégio SB* adotava um livro, então Jardineira elaborava o planejamento diário em seu caderno a partir dele e do programa institucional. Ela disse que sentia falta de reuniões e de momentos de trocas entre as professoras, era cada um por si. Percebeu que o trabalho era muito individualizado e foi

³² O problema da inserção do professor na carreira profissional.

“*aprendendo no dia a dia, fazendo e aprendendo*”³³. Permaneceu nesta escola durante dois anos e oito meses. Quando estava se formando no curso de Pedagogia em 1987, aproveitou e se inscreveu nos concursos do Estado de Minas Gerais e da Prefeitura de Belo Horizonte. Foi aprovada nos dois e ficou aguardando ser chamada.

Experiência na PBH

Foi chamada na Prefeitura em julho de 1988 e o salário estava muito bom, com um aumento decorrente de uma greve que aconteceu antes dela entrar na rede. A escola estava quase entrando de férias e sua terceira filha quase nascendo. Depois das férias, retomou em agosto na escola J.M.A*, no bairro Serra Verde. As colegas da escola não deixaram que ela assumisse uma turma por causa do barrigão. Então, ela ficou acompanhando uma professora e sua turma por um mês, até a filha nascer, em setembro de 1988. Tirou a licença maternidade e só retornou à escola em janeiro de 1989. Nesse mesmo ano, foi chamada no Estado para uma escola muito longe e não havia como ficar. Ela só conseguiu ficar trabalhando dois horários, porque existia uma forma de se licenciar do Estado e trabalhar em mais um turno na própria prefeitura onde ela já era efetiva, dobrando sua carga horária na mesma escola e recebendo pela prefeitura. Ela permaneceu nessa situação por dois anos.

No primeiro ano desta escola municipal, recebeu uma turma difícil. Segundo Jardineira, a professora novata e inexperiente recebia aqueles alunos que ninguém queria³⁴. Naquela época a escola tinha três turnos e ela pegou, justamente, o 3º turno que começava às 15h30 e terminava às 19h. Recebeu uma turma de 3ª série sendo que estudavam rapazes e moças que não conseguiram acompanhar a idade-série e que tiveram várias reprovações. “*Eram bastante indisciplinados, difíceis mesmo*”.

A professora acreditava que um dos motivos para as professoras não se relacionarem com frequência dentro da escola era o fato de a escola ser grande, o grupo era diverso e a própria rotina escolar dificultava essa troca, mas não deixavam de ser solidárias. Não tinha nenhum apoio, ela “*se virava nos 30*”, sozinha em sala de aula³⁵. Neste mesmo ano acabou a indicação para o cargo de diretora e aconteceu a primeira eleição na escola. Lembra que, nas

³³ A sensação de abandono, a falta de orientação e a possibilidade de cristalização de práticas pouco eficazes, pois não há troca ou reflexão em torno do processo, são fatores de antiprofissionalidade docente.

³⁴ Uma prática perversa da cultura profissional do professor, que acaba por esbater na profissionalidade docente

³⁵ Outra característica de desprofissionalização docente.

campanhas das candidatas à direção, na exposição dos projetos para a escola, propunham, entre outras coisas, mais reuniões entre as professoras, mais formação. As eleições diretas contribuíram para a construção das relações democráticas na escola. Esse tema era muito recente porque, antes, a diretora indicada impunha, sem querer ouvir e ditava regras sem discutir no coletivo. A campanha era muito competitiva e foi disputadíssima, porque sendo a primeira eleição da escola, as chapas formadas buscavam apoio na comunidade: caminhavam nas ruas em torno da escola, visitavam as casas dos alunos e arranjavam cabo eleitoral.

E em casa ela estava enfrentando dificuldades com os filhos, não conseguia encontrar nenhuma pessoa confiável para ficar com eles. Suas irmãs já não podiam mais ajudar, pois estavam trabalhando. E a vida de casada também não estava bem, ela entrou na justiça e pediu o divórcio. Mesmo separados, o seu ex-marido não queria sair da casa e não fazia nada para ajudá-la nas contas da casa nem com as crianças. Sentia-se sobrecarregada com tantas responsabilidades, mas ela falava consigo mesma que tinha que dar conta e, por isso, sempre trabalhou em dois turnos para poder pagar a escola dos filhos e todas as despesas da casa. A escola para ela se tornava uma terapia, poderia esquecer, mesmo que temporariamente, os problemas em casa. Estando na escola, ao lado das crianças e fazendo o seu trabalho, a professora Jardineira esquecia-se de tudo que passava no final de semana.

No ano seguinte, Jardineira recebeu uma turma da 1ª série para alfabetizar. Ela ficou muito preocupada se daria conta de alfabetizar a turma. A maioria dos alunos era filho de professoras. Havia outras professoras mais experientes para pegar essa turma e ela foi a escolhida. As turmas eram organizadas depois que as crianças eram submetidas a um diagnóstico e ela ficou responsável pela melhor turma. A coordenação passava o que deveria ser trabalhado com as crianças, mas o trabalho mesmo era em sala de aula e Jardineira deu conta de alfabetizar toda a turma. Ao longo do ano, sugeriu à direção que a 1ª série poderia adotar um livro didático para complementar as atividades de folha que eram mimeografadas. O livro era uma boa opção para driblar o problema da escassez de papel, das folhas mimeografadas ficarem claras dificultando a leitura e até pouparia tempo das crianças que copiavam textos no quadro. Até então, a 1ª série não recebia livros didáticos, mas a escola comprou para todas as turmas e o resultado foi bem satisfatório. O livro didático foi o apoio para sua prática pedagógica que orientava suas ações.

Um momento de grande mudança na Prefeitura de Belo Horizonte foi quando lançaram o programa da Escola Plural. *“Tinha professoras que adoeceram, preocupadas como elas iriam ensinar?”* Provocou, nas professoras, insegurança, angústia, apavoramento por causa da situação. Para a professora Jardineira esse período ficou muito confuso, era uma nova forma de dar aula. A prefeitura oferecia seminários e organizava encontros para discutir essa nova proposta, para que as professoras pudessem compreender e colocar em prática em sua sala e que funcionasse nas escolas. Nesta época também aconteciam reuniões para criar o Projeto Político Pedagógico da escola e as professoras tiveram que estudar para sua elaboração, Jardineira considera que este período *“foi muito trabalhoso!”*.

Em 1992 Jardineira fez outro concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, passou! Exonerou-se do cargo no Estado. Foi convocada para trabalhar na 1ª escola infantil do bairro Serra Verde, no anexo do J.M.A*, a escola onde trabalhava. Quando começou a trabalhar nesta escola infantil, as outras colegas sugeriram que ela transferisse o cargo que tinha no Ensino Fundamental para lá. Antes, a professora das séries iniciais poderia lecionar na educação infantil também. Ela ficou com muitas dúvidas, se perguntava se daria certo com crianças pequenas, pois estava acostumada em lecionar para a 3ª ou 4ª série. Foi difícil, mas com muito custo ela conseguiu a transferência e começou a trabalhar em dois turnos na escola infantil. No início havia apenas quatro turminhas e quatro professoras e Jardineira fez parte do primeiro grupo de professoras que foram lotadas para lá. Não havia coordenadora ou supervisora, as decisões partiam do grupo de professoras como também a organização e planejamento. Jardineira afirma que esse processo aconteceu de forma tranquila e foi importante para elas se conhecerem. Ela participou da ampliação da escola, com a compra dos lotes próximos com o intuito de atenderem um maior número de crianças pequenas. Jardineira assumiu que se encontrou na Educação Infantil porque gostava de cantar, de estar com as crianças.

Formação continuada

Jardineira participava de vários cursos de formação, principalmente quando esteve trabalhando com a Educação Infantil. Na época não havia as EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) nem o cargo de educador infantil, criado muitos anos depois. Ela conta que essas formações aconteciam entre as escolas infantis, cada uma promovia o encontro e as professoras da escola formadora contavam e discutiam as experiências pedagógicas para as

professoras visitantes.³⁶ A professora Jardineira pensa que essas formações a ajudaram bastante a se tornar uma professora melhor.

Aposentadoria

Para Jardineira a chegada da aposentadoria “*é um descanso merecido*”. Ao longo dos anos o cansaço, a cobrança e a falta de apoio das famílias foram alguns dos fatores desmotivadores da profissão, além dos problemas na saúde. Jardineira desabafou que, quando se aposentou, no início, sentiu um vazio, um pouco de solidão porque estava acostumada com a rotina da escola e o relacionamento com o grupo. Mas aos poucos foi se acostumando a uma nova rotina de casa. Ser professora para ela é “*responsabilidade*”, uma palavra pronunciada por ela com frequência em sua narrativa. Mesmo que no início da carreira tenha sido difícil e a escolha do magistério tenha sido pela necessidade, ao longo do tempo foi tomando gosto pela profissão. O salário também foi convidativo justamente para atender às necessidades dos filhos. Ela era o arrimo financeiro da família. Trabalhando durante 25 anos, em dois turnos, Jardineira se acostumou com o trabalho, com a rotina e, principalmente, com as crianças que, segundo ela, eram sua maior motivação. Mesmo chegando em casa cansada, voltava para a escola no outro dia com vontade de estar lá, de estar com as crianças, de fazer bem o seu trabalho e dar o seu melhor!

O trabalho passou a ser parte de sua vida, sentiu que foi difícil separar o pessoal do profissional, principalmente com crianças pequenas por causa do envolvimento emocional e pelo cuidado. Essa relação de proximidade que era construída, às vezes, fazia com que uma criança a chamasse de vó, tia ou até de mãe. Teve dificuldades e desafios no caminho da docência, mas conseguiu superá-los com persistência. E, segundo Jardineira, a docência tem suas recompensas, ela se empolgava quando via o resultado do seu trabalho. Jardineira percebe que cumpriu seu papel fazendo a diferença na vida daquelas crianças, se sente realizada como professora na Educação Infantil e, se voltasse no tempo, começaria na mesma profissão, mas como professora da Educação Infantil.

³⁶ A importância da troca dos conhecimentos da experiência para a construção do repertório docente. É o momento de validação, legitimação, de fortalecimento do fazer docente.

4.2.2 Orquídea: “Você passa um tempo de sua vida lá dentro!”³⁷

A professora **Orquídea** recebeu a pesquisadora no dia 31 de agosto de 2019, sábado, às 16h em sua casa. A conversa inicialmente aconteceu no sofá da sala e depois deu continuidade em uma mesa na mesma sala. Durante a gravação apareceu o marido que cumprimentou a pesquisadora, sem interromper a entrevista e dois cachorros bem dóceis que ficaram pouco tempo e não fizeram barulho. Os dois filhos não moram mais com ela. A maior interrupção da gravação foi à chegada inesperada de alguns parentes na casa: um primo dela e duas meninas, uma delas segurando um bebê. Neste dia estava muito calor e ela ofereceu sorvete a todos. Os visitantes ficaram na varanda da casa sendo atendidos pelo marido dela. Orquídea conversou pouco com eles dizendo que era uma pessoa importante, pois, estava dando uma entrevista, contando a história dela de quando era professora. A conversa e a gravação foram retomadas e pouco tempo depois a professora convidou todos para o café da tarde. Nesse momento conversaram de outros assuntos como filhos, família e os parentes que estavam presentes. A entrevistada levou a pesquisadora para conhecer a casa, o quintal e os cachorros. Ela relatou que superou um câncer de mama após a aposentadoria e falou das atividades que desenvolve no lar de idosos criado por ela e o marido, localizado ao lado da casa. A gravação da entrevista narrativa durou 1 hora 51 minutos e 19 segundos, mas, a pesquisadora se despediu da professora por volta das 20 horas.

Infância

Orquídea nasceu em Belo Horizonte em 1962. Cresceu nesta mesma cidade onde passou sua infância e juventude, morando até hoje em Belo Horizonte. Quando criança, o que mais lhe marcou era a casa da avó em Campo Belo. Era um passeio que a família fazia em todas as férias. Então, ela já sabia que ia para Campo Belo encontrar com os primos. Sua mãe era a quinta de sete filhos e todos moravam em Campo Belo. Só a mãe dela que veio morar em Belo Horizonte. O seu avô tinha uma máquina de limpar arroz e aquilo para ela e seus irmãos era fantástico: ir para a casa da avó e ver como funcionava a máquina de limpar arroz. Orquídea lembra que os carros de boi levavam os sacos de arroz para o avô limpar. “*Era uma máquina grande que descascava o arroz, e as cascas eram jogadas para fora*”. Ela, seus irmãos e primos iam brincar com essas cascas pelo chão. Brincavam muito e todo mundo era

quase da mesma idade. A avó morava num lugar em que ela via a Folia de Reis, via o carro de boi passar. Na Folia de Reis as pessoas tocavam acordeom, vestiam roupas coloridas de azul. Para ela e todas as outras crianças não tinha nada melhor do que ver aquilo e juntos! A sua infância e a adolescência foram muito marcadas pela casa da vovó e do vovô. A família era muito unida! O acontecimento que fazia parte da vida de todos era a viagem para Campo Belo.

Sua família era composta por três irmãs e um irmão. A irmã mais velha se casou muito cedo. Ela era adotiva. Sua mãe ficou 13 anos sem filhos. Nesse período, sua mãe resolveu ir a um orfanato para adotar uma menina. E adotou! Depois de 10 anos, chegou a sua primeira irmã biológica. Com a irmã mais velha casada, tinha a companhia das duas irmãs e seu irmão. Eles brincavam muito na rua, todos os dias! Brincavam de rouba bandeira, queimada, pega-pega, esconde-esconde. Os vizinhos eram muito amigos e brincavam com ela e seus irmãos. Todos iam juntos para a escola. Lembra-se das Festas Juninas na rua e de como era diferente a organização, se comparado às festas de hoje.

Seu pai trabalhava no Departamento de Estradas e Rodagem de Minas Gerais (DER/MG) e sua mãe era dona de casa. Sua mãe cuidava do uniforme que sempre ficava limpo e seu pai cuidava da “*pasta*”, quer dizer, os estudos. Quem cobrava os estudos dela e dos outros irmãos era seu pai. Sua mãe não mantinha essa relação com a escola. Seu pai exigia nota, comportamento, estudo. Sua mãe já cuidava de todos para saírem arrumados e com o “*uniforme limpíssimo*”. Ela usava uma saia com pregas, uma camisa branca, a saia azul com suspensório e a meia branca. Este era seu uniforme. Sua mãe gostava de colocar em seu cabelo uma fita branca combinando com o uniforme.

A escola

“*A escola foi marcante!*”. Lembra-se dos irmãos ganhando a premiação da Rainha e o Rei da Pipoca nas Festas Juninas da escola e como ela queria ganhar também o prêmio. A irmã mais nova entrou para a escola com cinco anos. Naquela época, precisava autorização da Secretaria de Educação para estudar. Seu pai era apressado para os estudos, tinha que começar logo cedo para não perder tempo! Orquídea entrou com seis anos, no tempo certo para ingressar os estudos na 1ª série. Ela e seus irmãos, antes de chegarem ao Ensino Fundamental, chegaram a estudar na Educação Infantil, que chamavam de pré-escola. “*Só que poucos faziam, é claro,*

*quem podia pagar”*³⁸. Eles tiveram a oportunidade de fazer, mas era um ensino informal, doméstico, dentro de uma casa improvisada. Não era nada institucional. Mesmo assim, reconhece que foi importante.

Com seis anos, foi estudar na escola estadual A.P.M* que tinha uma diretora que pensava na escola, vivia lá, que viveu pela escola e pela Educação: ela se chamava Dona O*. Ela não se casou, ficou solteira. Dona O* era uma figura muito conhecida em Venda Nova! (onde estava localizada a escola); Esta diretora começou bem novinha e ficou por muitos anos, pois, não havia eleições para diretores, quando entravam, ficavam. A escola era muito bonita e bem cuidada. Dona O* era baixinha e muito brava! Orquídea e seus irmãos eram muito conhecidos na escola, porque Dona O* ia atrás do pai deles para pedir um ônibus para as excursões da escola. E como seu pai trabalhava no DER, Dona O* aparecia na casa dela. Como seu pai tinha essa facilidade de conseguir o ônibus, as excursões aconteciam por causa das idas de Dona O* na casa de Orquídea. A escola era próxima ao SESC Venda Nova, então, faziam muitos passeios com os alunos para lá, a pedido da Dona O* que tinha uma visão diferenciada sobre educação fora da escola. O maior medo dos alunos era ir pra sala da diretora, morriam de medo. E as professoras da Dona O* também eram diferenciadas, ela escolhia as melhores para trabalhar na escola. Elas deviam ser boas ou não ficavam. Ela exigia disciplina, aproveitamento, envolvimento no trabalho... Não era nem o Estado, era a Dona O*!

Na escola pública estadual onde estudava, tinha merenda só para as crianças que não poderiam trazer de casa. Quem quisesse provar e não se encaixasse no perfil das crianças que recebiam a merenda, precisava comprar. Orquídea lembra-se de um episódio envolvendo esta merenda. Ela quis experimentá-la e resolveu comprar, mas, para a sua surpresa, era sopa. Ficou decepcionada, pois acreditava que era uma merenda maravilhosa, gostosa, diferente: sopa ela tomava em casa.

As memórias da 1ª a 4ª série na Escola Estadual estão repletas de docentes que lhe marcaram a sua vida escolar. A professora da 1ª série era chamada L*: não se esqueceu porque ela morava no casarão azul em Venda Nova. E como esqueceria se passava de ônibus todos os dias em frente a este casarão e achava o máximo sua professora morar lá! A professora da 4ª série que lia as histórias de Monteiro Lobato toda sexta-feira, ela lia um capítulo do livro.

³⁸ Este trecho representa um juízo de valor da professora sobre o acesso à educação infantil como sendo para poucos, àqueles que podiam pagar.

“*Era apaixonante!*” A turma esperava, com expectativa, a chegada desse grande dia! Esperavam a semana toda para escutar a professora contando a história. Outra situação marcante foi a festividade da coroação de Maria que acontecia sempre no mês de maio, na igreja da escola.

A partir da 4ª série, Orquídea foi para uma escola católica e permaneceu até o 2º grau do Ensino Médio. Na época, onde morava não tinha uma escola pública que atendesse as séries finais do Ensino Fundamental. Na época, quem morava em Venda Nova tinha duas opções para continuar os estudos: o IEVEN* ou então para o SCM*. O pai optou pela escola católica. Para ir à escola, Orquídea e sua irmã iam à pé. Não havia o transporte escolar que existe hoje, e o pai que levava de carro era de família que tinha melhor condição financeira.

No SCM* ela teve contato com as irmãs de caridade: muita disciplina e rigidez. Tinha aula de atividades domésticas e datilografia. A saia devia ser comprida, com um tamanho exato: quatro dedos acima do joelho. As irmãs mediam para conferir, todos os dias quando as meninas estavam nas filas na hora da entrada. A entrada era a hora da oração e do hino, todos os dias. Em plena adolescência essa restrição e a religião eram muito presentes. As irmãs levavam as alunas para a Igreja e todas faziam a *Via Crucis*. A irmã colocava as alunas embaixo de cada caminhada que Jesus fez e rezavam a ladainha. Quando faltava professor, as alunas não ficavam na sala bagunçando ou conversando: as irmãs sempre as levavam para a Igreja da própria escola. No caminho da igreja ficavam as celas das irmãs e Orquídea, como todas as outras meninas, ficavam muito curiosas para ver o que as irmãs faziam e como dormiam naquele espaço. Até a secretária da escola era irmã e um detalhe que as incomodava era a juventude de algumas irmãs. Na cabeça dela irmã de caridade tinha que ser velha.

Na sala de aula, a Orquídea sempre foi boa aluna, mas sempre conversou muito também. Quando as meninas conversavam, a irmã de caridade que estudava com elas, chamava-lhes a atenção. Esta irmã de caridade pegava em suas bochechas e segurava. Um dia, essa mesma irmã pediu para que Orquídea fosse no domingo na escola, para lhe ensinar Matemática. Mas ela não foi, pois não queria acordar cedo no domingo. Percebeu que poderia ser uma forma de punição da irmã por causa das suas conversas em sala de aula.

Outro professor que lhe marcou foi o de Moral e Cívica. Este professor ensinou o poema “Inconfidentes” da Cecília Meirelles. Orquídea acredita que a literatura foi muito privilegiada,

teve muito incentivo à leitura. Tinha um professor de Português que se preocupava com a literatura.

Ele contava as histórias dos livros clássicos da época e as turmas liam os livros Moreninha, Iracema, Meu Pé de Laranja Lima, Memórias de um cabo de vassoura, O Escaravelho do Diabo e outros tantos livros! Todo mundo lia, a leitura era obrigatória e as famílias tinha que comprar, porque os livros na biblioteca não eram suficientes. Tinha é claro alguns exemplares, mas, não atendiam a turma inteira. As irmãs, às vezes, compravam em grande quantidade os títulos que seriam estudados na aula de Literatura, e repassava com o valor de editora.

Já outra professora de Português focava mais na Gramática. A professora de inglês que amava música e, por isso, levava para sala de aula músicas como as do Michael Jackson. Orquídea achava fantástica a professora ensinar cantando, “*eram aulas incríveis!*”

E a Educação Física? Quando ela entrou na escola já havia sido confeccionado um short de helanca para fazer as aulas. Lembra que teve uma festa para inaugurar o uniforme novo. A professora de Educação Física ensaiou as turmas para apresentarem uma música clássica com uma coreografia. Orquídea nunca gostou de esportes, não se saía bem neles, assume que não tinha boa coordenação motora. Mas, nas outras matérias, como Matemática, Português, Literatura, Física, Química, Geografia, História se saía bem... Ela adorava História! A professora de história dava aula de uma forma diferente. Era a Dona I*, ela trabalhava o livro “História do Brasil” e cobrava dos alunos a leitura dos capítulos. Marcavam os parágrafos mais importantes, destacando-os quando ela pedia. Depois, esta professora ia conferindo livro por livro, carteira por carteira. Para Orquídea, essa metodologia era bem diferente para a época. O professor de Matemática, J.A*, estava saindo quando Orquídea chegou à escola. Lembra-se da despedida desse professor, ele tocando violão acompanhado pela sua esposa que cantaram juntos a música “Andanças” de Dorival Caymmi.

A escola SCM* proporcionava vários passeios, excursões como, por exemplo, à Ouro Preto e Sabará... A cada final de ciclo, como fechamento na 8ª série e no 3º ano do Ensino Médio, as irmãs organizavam um grande passeio, mas cada aluna devia pagar pelo passeio, juntavam dinheiro e vendiam coisas na escola. Nos lugares que passeavam, sempre ficavam em conventos. Na 8ª série, a turma foi para a praia no Rio de Janeiro. Ela viu a Ponte do Rio-Niterói logo que foi inaugurada. O aeroporto internacional do RJ estava sendo construído e as irmãs conseguiram que as alunas pudessem entrar para ver a obra. Elas foram ao Museu

Imperial, no Jardim Zoológico, no Jardim Botânico, em Paraty, viram a Pedra da Moreninha. Porque para as irmãs, aonde chegavam eram recebidas de portas abertas. O acesso era facilitado.

Lembra-se de um episódio em que a irmã parou o trânsito para que todas pudessem atravessar, no bairro aterro do Flamengo. Não precisava de guarda de trânsito! A turma ficou em um convento no bairro da Tijuca. Há 14 anos atrás, era possível ver da janela o morro e a favela. E aquilo incomodava todas as meninas, elas se perguntavam o porquê da diferença social gritante. Nesse passeio, a irmã dormiu no mesmo quarto que as meninas. Tinha uma cela dentro do quarto onde dormia e, a partir daí, as meninas entenderam como funcionava a cela de uma irmã. Às 22h horas todas deviam dormir, mas elas não dormiam e conversavam até tarde. Imagina? 35 meninas? Muita bagunça e conversa. Tudo era coletivo: banho e café da manhã; o passeio durou sete dias.

Sobre a questão religiosa Orquídea lidava com o catolicismo da escola, as rezas e missas com as irmãs durante o ano e, nas férias, com o pastor na casa da vovó. Com o tempo, na escola SCM* as irmãs foram evoluindo: não havia mais a entrada com todas as alunas permanecendo em fila. As alunas poderiam subir direto para as salas ao som de músicas, acabou o momento da oração e o hino permaneceu só em datas especiais e não se media mais o comprimento da saia das alunas.

Orquídea tinha facilidade em estabelecer amizades, fazia trabalhos na escola dentro da biblioteca. Uma amiga do Ensino Médio namorava um rapaz que era amigo do Oscar Niemayer. Esse rapaz foi à Cuba quando ninguém ia para lá e foi por ele que a Orquídea teve acesso ao livro “As Veias abertas da América Latina”. Era o período da ditadura militar. Até o pai colecionava jornais, mas, os escondia. Ele gostava de política. Então, Orquídea se enturmava com vários grupos: um para estudar, outro para conversar... Ela sempre se preocupou com nota, por causa da sua irmã que sempre ficava retida a cada dois anos e também porque a escola era paga. A irmã ficou retida na 1ª série, na 3ª série, na 5ª série, na 7ª série e no 1º ano. Chegar em casa com a caderneta era muito ruim: o pai xingava uma e elogiava a outra. Já o irmão estudou no Colégio Municipal que era longe de onde moravam e precisava fazer uma prova como se fosse um vestibular. Segundo a professora Orquídea, “*a prova era difícilima*”!

Magistério

No colégio das irmãs, quando Orquídea iniciou os estudos do 2º ano do Ensino Médio, implantaram o magistério com o científico. O pai achou uma maravilha essa possibilidade de continuar estudando e se preparando ao mesmo tempo para que, quando saísse da escola, pudesse trabalhar. O trabalho seria lecionar, um caminho, um começo para a vida adulta com responsabilidades. Era o que pensava o pai dela. O começo para a mulher era ser professora, ela poderia ingressar no mercado de trabalho e depois ainda faria uma faculdade. Para o homem era o curso de Contabilidade. Orquídea acredita que ela foi levada ao magistério e a exercer a profissão por causa do incentivo do pai. Depois de cursar o magistério, começou a trabalhar.

O magistério estava começando na escola onde Orquídea estudava e, em sua opinião, não tinha bons docentes. Para ela, a professora de Didática deixou a desejar. Esta professora só copiava o conteúdo de seu caderno para o quadro. Esse caderno era o mesmo todo ano e ela dava nota verificando se cada aluna havia copiado tudo do quadro. Essa profissional a marcou negativamente, pois se sentiu prejudicada sem ter aprendidos a Didática propriamente dita. Para ela a Didática seria muito importante, a base de sua formação. Lembra-se da formatura que foi uma cerimônia muito ensaiada, um grande evento para a escola.

Orquídea fez estágio na escola estadual J. H*. Nesta escola conheceu uma professora muito boa e diz que aprendeu muito com ela. Ela não ficava só olhando, admite que colocava a mão na massa, ajudando a professora regente. No ano seguinte em que se formou, começou a trabalhar em outra escola estadual, através da influência, pelas amizades e os contatos que o pai mantinha com as direções das escolas. O seu pai conseguiu a vaga tanto para ela quanto para sua irmã. Elas chegavam, se apresentavam à diretora, mostravam que era formada e pronto: garantida a vaga! *“Ora, a diretora gostava de você e conhecia seu pai... É claro que consegui a vaga!”* A professora Orquídea foi trabalhar com uma turma de 1ª série e foi gostando. Ela permaneceu nesta escola por três anos.

Orquídea fez o magistério pensando na faculdade, mas *“não era a Pedagogia, era Medicina”*! Com seu trabalho na escola e um namorado que conheceu na época, ela disse que ficou mais difícil tentar o vestibular para Medicina optando pelo curso de História.

Primeira Experiência

Começou a trabalhar no horário de 11h às 15h em uma escola estadual muito pobre, localizada no Bairro Braúnas que foi construído para alojar os trabalhadores da fábrica de Cerâmicas Braúnas. A escola era adaptada, o mobiliário ruim, o quadro de giz também de péssima qualidade e tinha apenas um mimeógrafo para a escola inteira. Orquídea e sua irmã tiveram que comprar, com o próprio dinheiro, um mimeógrafo, papel e álcool para elaborar e reproduzir as atividades em casa, para não esperar da escola senão não conseguiriam trabalhar dentro de sala. *“As crianças vinham de uma camada social que não tinha estímulo em casa³⁹, que não tinha uma experiência escolar anterior, não sabiam pegar no lápis! Eles pegavam o lápis como se pegassem em uma colher: muita dificuldade”!*

Naquela época, as turmas eram classificadas por nível de desempenho. Havia as turmas boas e as ditas ruins. A professora da primeira turma era a mais experiente. As professoras experientes recebiam as melhores turmas. Quem chegava depois, as novatas, pegavam as turmas que sobravam⁴⁰. Ou seja, as professoras inexperientes pegavam turmas que precisavam de profissionais que soubessem trabalhar com elas. Em sua percepção, as escolas não tinham esse cuidado com as novatas.

Na época, a escola adotou a cartilha “Acorda Dorminhoca”. As escritoras dessa cartilha ofereciam um curso para aprender como utilizá-la em sala. Então, a professora Orquídea comprou todo o material, pois, estava decidida a aprender a ensinar. O curso foi realizado na própria editora da cartilha, ela aprendeu o método fônico. Orquídea dava aula para crianças muito carentes, com piolho, sem calçado, sem material. *“Eram 32 crianças na sala, mas para ela era muito bom estar ali na presença deles!”* Quando começou a dar aula descobriu que era aquilo mesmo que queria! Que *“era muito bom ensinar!”* Ela gostava de cantar, trabalhar com poesia, declamar para as crianças... E se assustava quando, ao final do ano, as crianças aprendiam a ler! Orquídea sentia satisfação pelos resultados alcançados, pelo seu trabalho, pelo dever cumprido.

³⁹ Destaque para o juízo de valor da professora sobre as experiências anteriores das crianças em situação domiciliar de baixa renda.

⁴⁰ Exemplo da cultura docente de desprofissionalização.

As professoras tinham outra função, além de lecionarem, eram convocadas para vacinarem. Subiam as favelas para vacinar adultos, jovens e crianças. Eram muito bem recebidas pelas mães com filhos que estudavam na escola. As mães ofereciam o que podiam para comer como forma de agradecimento: ela lembra que aceitou um doce de abóbora que nem gostava de comer. Orquídea trabalhou nesta escola por dois anos e depois o Estado lhe transferiu para uma casinha, uma escola improvisada em que havia três turmas. *“As crianças não tinham espaço para brincar, não tinha pátio, e o banheiro às vezes entupia”*.

Experiência na PBH

Entre 1982 e 1983, ela passou no Concurso Público de Belo Horizonte para trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. O concurso exigia o curso de magistério para lecionar. Ela rapidamente foi chamada, logo depois de sua irmã, que também passou no concurso. Em 1983, surgiram os conjuntos da COAB. E, em cada conjunto, eles montavam uma escola. A prefeitura pegou um galpão e transformou em escola. Esse galpão era onde ficavam os escritórios, onde os funcionários dormiam. No dia em que foi chamada, se preocupou com a localização, se passaria ônibus perto da escola. Ela teve duas opções e escolheu a escola D.T. L* por causa do acesso pelo ônibus. *“Quem inaugurou essa escola foi Mario Andreazza⁴¹”*.

A escola era pequena e adaptada, mas era uma *“escola feliz”* com oito turmas: quatro de manhã e quatro à tarde. Quando ventava, a poeira caía toda dentro da sala, não tinha quadro, não tinha nada. A diretora da época era M.S*, que vivia pela escola! Ela tinha prazer em fazer as coisas para a escola, em estar lá! O ponto negativo dela é que não se acostumava com a ideia e a possibilidade das professoras fazerem greve. Esse período da vida da professora Orquídea foi uma realidade diferente daquela vivida nas escolas estaduais por onde passou! *“Na Prefeitura de Belo Horizonte era uma realidade melhor, de fartura! Tinha material para trabalhar, merenda, o aluno era assistido e o professor recebia em dia e era um dos melhores salários entre os municípios”*.

Nesta escola, Orquídea trabalhou na biblioteca e em sala de aula como professora alfabetizadora. Contou que, se escrevesse um projeto, relatando os objetivos e pedisse materiais para executá-lo, ou solicitassem uma excursão como fechamento do ano ela e todas

⁴¹ Foi um militar e político brasileiro, ministro do Interior no governo de João Figueiredo (1979-1985).

as outras professoras conseguiam tudo pela prefeitura. Havia um incentivo da prefeitura para as atividades extraclasse. Lembra-se da visita ao Borboletário e de um projeto sobre o Folclore. Esse último *“foi muito interessante”* ⁴². Ela realizou o trabalho em colaboração com outra colega da escola, confeccionaram figurinhas e um álbum para cada criança das duas turmas, e essas figurinhas foram colocadas dentro de pacotinhos e entregues na banca, tudo combinado com o homem que trabalhava lá! As crianças tinham que comprar as figurinhas, com dinheiro de mentirinha, trocar as figurinhas entre os colegas para completar os seus álbuns.

Gostava do coletivo de professoras, pois o considerava um grupo unido que planejava, inventava, investia e fazia de tudo para a escola e pelas crianças! Depois de um tempo, a escola foi inaugurada e, com isso, aconteceram as primeiras eleições para diretores das escolas municipais de Belo Horizonte. Orquídea se candidatou para o cargo de vice-diretora e ganhou. Como vice-diretora enfrentou as dificuldades que vieram juntamente com a responsabilidade da função. A direção recebeu a escola nova, mas, vazando água quando chovia. Segundo ela o telhado foi malfeito. O jornal “Aqui e Agora” foi na escola fazer uma reportagem sobre essa situação e na mesma hora, chegou a secretária de Educação. *“Foi muito rápido! Anunciou na televisão: ‘Escola da Região de Venda Nova com telhado vazando água!’ Na mesma hora a prefeitura tinha ligado para a Secretária e ela estava lá e realmente as necessidades eram encaminhadas, davam prioridade. Eu peguei uma época na prefeitura que as coisas aconteciam!”*

Sobre a mudança para a Escola Plural, Orquídea entendeu que a criança passou a ser o centro do processo ensino e aprendizagem e, o mais importante, era respeitar o tempo de cada uma. *“Naquele momento o importante era observar e valorizar os pequenos avanços”*. E não pensar mais que a retenção resolveria o problema das dificuldades de aprendizagem. *“A Escola Plural provocou uma ebulição nas escolas da rede”*. Os professores não se reconheciam fazendo parte da construção da Escola Plural, segundo a professora Orquídea, a prefeitura alegava que as ideias saíram das próprias professoras e teve participação delas na produção do material. Mesmo assim, tiveram que se adaptar e aprender com o novo modelo, participando de formações que a prefeitura oferecia para justamente sanar as dúvidas e apresentarem novos procedimentos.

⁴² Juízo de valor da professora sobre o próprio trabalho desenvolvido.

Formação continuada

A prefeitura investia na formação continuada e criou o CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Equipes de profissionais vinham do CAPE para acompanhar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas. “*Havia uma cobrança*”! No Estado havia a inspetora, mas na Prefeitura não era a mesma relação verticalizada. Era uma parceria entre o CAPE, as escolas e as professoras. Orquídea afirma que nesse período teve uma experiência melhor de aprendizagem, de aprender a trabalhar, mais estímulo e oportunidade, a partir dos cursos de formação e sempre aproveitou todas as oportunidades que surgiam e acreditava que era necessária a formação para aprimorar a sua prática⁴³. Cada curso que fazia era mais um instrumento para seu dia a dia, para seu trabalho e ficava mais segura porque percebia que tinha um conhecimento do processo. Orquídea acredita que a leitura e o estudo são incorporados no trabalho, instrumentalizando o profissional. Os cursos eram organizados com profissionais qualificados de universidades que vinham de diferentes lugares e transmitiam experiências, conhecimentos e ideias. Segundo Orquídea “*a prefeitura sem sombra de dúvida investia no professor!*”. As escolas da prefeitura, na época, tinham nome, reputação e se comprometiam com a qualidade do ensino e com a formação dos profissionais em educação⁴⁴. Comparando com as escolas do estado, as escolas da Prefeitura se destacavam e eram as mais procuradas.

A questão salarial sempre foi pauta das lutas das servidoras municipais de Belo Horizonte. Desde que Orquídea entrou na prefeitura, sempre participava de todas as greves até se aposentar! Além do salário, lutavam por melhorias, garantias e direitos. Orquídea comenta que as professoras que só tinham o magistério procuraram fazer uma graduação porque a prefeitura pagaria mais para quem tivesse o nível superior, então, resolveu voltar a estudar e a questão salarial serviu de incentivo. Orquídea foi para a FAFI-BH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) estudar História, já casada e com dois filhos. Foi nesta faculdade que ela tomou consciência de que gostava de ser professora. Ficou tão feliz quando realmente teve uma aula de Didática, pois a professora do magistério deixou a desejar quanto a essa disciplina. Nas aulas de Didática as alunas tinham que dar aula para o professor que avaliava

⁴³ A importância do monitoramento da implementação da política-formação pelo CAPE.

⁴⁴ O conjunto de fatores positivos eleva o status social da escola e dos profissionais a ela vinculados.

todos os passos⁴⁵. Orquídea reconhece que a faculdade foi importante, permitindo atrelar a prática à fundamentação teórica. A faculdade lhe “*abriu os horizontes, veio para acrescentar*”, para acreditar ainda mais no que ela realmente queria: “*ser professora*”.

Orquídea chegou a cursar uma pós-graduação oferecida pela prefeitura em parceria com a PUC. Ela fez parte da primeira turma do curso de Educador Comunitário. “*O curso foi totalmente pago pela prefeitura*”. Foram três módulos de 15 dias em janeiro, julho e janeiro do ano seguinte. “*Maravilhoso!*” Lembra que pela manhã havia as aulas teóricas e, à tarde, a apresentação de trabalhos. O curso⁴⁶ promovia visitas a diferentes lugares como conhecer a ASMARE (Associação dos catadores de Papel, Papelão e Materiais recicláveis), uma horta comunitária no bairro Taquaril e todas as visitas eram realizadas no ônibus disponibilizado pela prefeitura.

Orquídea lembra-se do “*tempo de glória da rede*”, quando o salário de professor correspondia aos sete salários mínimos⁴⁷ chegando ao piso nacional. Segundo ela, “*Belo Horizonte estava à frente com o prefeito Célio de Castro*”. Já com o prefeito Patrus Ananias, as professoras sofreram o primeiro corte no pagamento como consequência de uma greve da categoria. Até então, a categoria fazia greve, mas nunca havia sofrido corte nos salários. Orquídea acredita que atingir a parte financeira foi uma estratégia de desmobilização da categoria, cortando a possibilidade de qualquer reação! Com o prefeito Patrus, o pagamento foi cortado e muitas professoras ficaram sem receber, dependendo da reposição dos dias de greve. “*Foi um período difícil! E essa luta foi no mesmo ano da Escola Plural, foi muita mudança ao mesmo tempo pegando a categoria de surpresa*”. Foi também nesse período que começou o Orçamento Participativo com a adesão das escolas e a participação das comunidades. “*As mudanças para a cidade foram muito boas, muitas novidades*”. Segundo a professora, a escola ficava responsável por reunir a comunidade, geralmente, na própria quadra, para decidir e priorizar alguma obra que seria realizada para melhoria do bairro. “*A política passou a ocupar a escola!*”

⁴⁵ A importância da didática como prática.

⁴⁶ Incentivo da Prefeitura à formação na pós-graduação e visita aos espaços não escolares, ampliando as experiências das professoras.

⁴⁷ A profissionalização da docência tem se dado por meio de conquistas e perdas, avanços e retrocessos. De acordo com a lei nº 11.224, de 19 de março de 2020, a remuneração do Professor Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) compreende: R\$1.701,63 (nível 1) e R\$4.740,68 (nível 24 – último da carreira). Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1227155>. Acesso em: 20 jan.2021.

Aposentadoria

A aposentadoria foi necessária porque, segundo Orquídea, todos tem um prazo de validade e ela tem consciência que contribuiu muito para a Educação.

A escola precisa de pessoas novas e ideias novas! O mundo não para, então a escola não pode parar e as pessoas também não. Por isso é importante sempre estar buscando o novo, o diferente. Se a professora não tiver motivação naquilo que está fazendo vai só repetindo, repetindo e repetindo ao longo dos anos. Se não tiver os cursos, as formações ou as pessoas⁴⁸ que te provocam e propõem atividades diferentes, a professora fica fechada só no que sabe! Seu olhar fica limitado e seu saber acaba virando uma verdade absoluta. Ser professora dá trabalho, porque não pode ser mesmice, o aluno nunca é o mesmo!

Para Orquídea, “*tem que gostar de trabalhar na escola*”, e este gostar só vai aumentando com o tempo, com os anos de experiência na escola. No início da carreira apareceram as dificuldades e, aos poucos, ela foi aprendendo com a maturidade e com as formações. Sua motivação para ensinar vinha dos momentos diários de aprendizagem que uma sala de aula e a escola proporcionam e por acreditar na Educação. Segundo ela, quanto mais uma pessoa fica na escola, mais ela aprende e mais fácil fica o trabalho naquele ambiente. A professora se apega a rotina da escola e às crianças. A motivação também está no contato com as crianças, com o jovem ou o adulto, e, quando eles aprendem, significa o resultado do trabalho docente. Então, há todo um processo e o professor faz parte dele! Consequentemente, vai gostando daquilo que faz e passa acreditar mais naquilo, se sente confiante e preparado para enfrentar as adversidades. “*Aquilo que você passou no início da profissão, você não vai passar depois*”. Interpretando o que Orquídea diz, ela entende que o tempo traz consigo os pré-requisitos necessários para o exercício da profissão: o conhecimento, as competências, as habilidades, os macetes, a improvisação e a criatividade. E completa: “*a hora de aposentar é que você devia estar começando a dar aula!*” Para ela, no final da carreira a professora estaria pronta, segura e confiante nos resultados alcançados pela sua prática. Mesmo surgindo dificuldades no percurso, esta saberia enfrentá-los buscando soluções ou pedindo ajuda.

Orquídea trabalhou durante 35 anos (começou aos 17), nos dois turnos e foi muito feliz! “*Você só fica 35 anos se você gostar!*” Teve experiências na educação infantil, no Ensino Fundamental, na EJA, como coordenadora e vice-diretora. O melhor lugar da escola para ela era a sala de aula! Sempre gostou do que fazia, da escola, das crianças e das colegas de

⁴⁸ A importância da profissão docente ser coletivizada, tornando a prática produtiva quando partilhada.

trabalho. De fazer um trabalho dinâmico, interativo, instigante e vivo. A escola fazia parte de sua vida, para além do trabalho: era um ambiente familiar. *“Foi muito bom estar na escola, crescer na escola, envelhecer na escola.”*

Em sua aposentadoria, Orquídea não se sente ociosa. Muito pelo contrário, continua ativa se comprometendo com uma casa de idosos que ela e o marido são responsáveis. A casa de idosos preencheu o vazio provocado pelo desligamento da rotina escolar. A professora disse que *“trocou as crianças pelos idosos, não para ensinar, mas para dar carinho, afeto e atenção”*. Ela auxilia nos cuidados básicos como andar e comer. Como também providencia o que os idosos desejam ter, fazer ou aquilo que estiverem precisando. Afirma que continua aprendendo na companhia dos idosos, com suas experiências, saberes e histórias de vida.

4.2.3 Flor de Lótus: *“Ser professora é aprender com o diferente.”*⁴⁹

A professora **Flor de Lótus** recebeu a pesquisadora no dia 2 de setembro de 2019, segunda-feira, às 15h em sua casa. A casa estava passando por uma reforma, com a presença de pintores na sala. A professora levou a pesquisadora para a cozinha e fechou a porta por causa do barulho. A conversa teve algumas interrupções: a campainha tocou e o pintor pediu algum material para o trabalho. Também teve um intervalo para o café da tarde, ela ofereceu um chá de maracujá e biscoitos. Depois disso, a entrevistada convidou a pesquisadora para conhecer a sua casa, os móveis antigos do tempo dos pais e as histórias dos objetos de coleção que o pai trazia de cada lugar a que viajava. A casa estava sendo reformada para ser vendida, pois os pais dela haviam falecido e ela já não queria morar ali. Estava se preparando para mudar para um apartamento. O tempo de gravação foi o maior entre as entrevistas, o total de 2 horas e 16 minutos. A pesquisadora saiu por volta das 22 horas e a rua estava deserta, o seu carro ficou estacionado muito longe dali. A professora então pegou o carro dela e levou a pesquisadora até a rua onde estava estacionado o carro.

Infância

⁴⁹ Todas as frases em *italico* e com aspas apresentadas nesta seção são excertos selecionados da narrativa da professora Flor de Lótus coletada durante sua entrevista narrativa em 03/09/2019.

Nasceu em 1960, no Paraná viveu uma breve passagem em uma cidade do interior chamada Tibagi, onde estabeleceu fortes laços com a família do pai: casa cheia, com comida, quitanda, doces e bolos, com o rio Tibagi, o quintal e as árvores. Foi muito feliz nesse lugar! Nessa época, era filha única. Passou a infância entre o Paraná e um pequeno período no Rio de Janeiro. Aos cinco para seis anos seus pais decidiram se mudar para Belo Horizonte. O motivo seria fugir de uma perseguição política no Paraná. Lembrando-se das histórias que a mãe contava, a perseguição começou quando uma irmã do seu pai, se casou com o filho de um governador do Paraná. Esse cunhado do seu pai, se envolvia muito com a implementação da política de saúde pública no estado e queria que seu pai atendesse aos filiados ao partido político dele; os conflitos se iniciaram já que seu pai sempre gostou de atender aos pobres. Segundo a professora, seu pai sempre foi ligado às causas sociais, apesar de ele ter sido um médico e na época não existir posto de saúde na cidade, ele não fazia essa distinção: atendia todos os que precisavam dele; isso gerou uma grande perseguição, fato que o trouxe para Belo Horizonte, na tentativa de reiniciar a vida sem influência da política.

Seu pai era clínico geral, formado em medicina em 1958, compôs a segunda turma do curso de Ciências Médicas em Belo Horizonte, atendia a população carente, era ligado à Associação São Vicente de Paula e o responsável pela abertura da primeira Clínica em Venda Nova. Tem lembranças do pai: ele trabalhava em diferentes hospitais e, ao chegar em casa à noite, tinha o hábito de abrir o Jornal O Globo. Aos oito anos de idade, ficava encantada com as diferentes culturas apresentadas na Revista Manchete e a National Geographic, e mergulhava nas histórias dele quando voltava de uma de suas viagens pelo mundo. Seu pai dizia que o bem mais precioso que deixaria para os filhos seria o conhecimento.

A mãe nasceu em Aracaju, não veio de família rica como a do pai e era enfermeira formada no Rio de Janeiro. Ela veio de uma família mais simples, mas todos os oito filhos estudaram e se formaram. Conheceu o marido em um Congresso fora do Rio de Janeiro, se casaram e foram morar no Paraná. Para ela, os pais foram as pessoas mais importantes e interferiram, de forma positiva, em sua formação pessoal e profissional.

A família tinha empregada e babá e Flor de Lótus sempre estudou em escolas particulares. A primeira escola foi o S.C.M* no Rio de Janeiro, mas foi transferida para o SM* quando se mudaram para Belo Horizonte, no bairro Venda Nova. Na época, para estudar no colégio SM* só com indicação familiar e como as irmãs do pai haviam estudado lá, ela conseguiu ser

matriculada. Suas tias foram importantes na formação artística da Flor de Lótus, pois elas eram artistas plásticas renomadas assim como sua avó. A avó falava que quando ela crescesse seria uma artista.

Em casa, os pais saíam cedo e chegavam ao final da tarde. Cobrada pela mãe, Flor de Lótus tinha a obrigação e a responsabilidade de ensinar o “Para Casa” para os dois irmãos mais novos. *“Mamãe conferia milimetricamente o Para casa”*. Consequentemente, ficava cansada para estudar sozinha, mas, por outro lado, essa experiência lhe deu uma boa base de conhecimentos, pois, obrigatoriamente, estava sempre estudando.

A Escola

Da primeira escola, S.C.M*, tem recordações ruins: lembra-se dela com cinco anos, chorando de castigo em uma cadeira, em um lugar alto e escuro. Já no S.M*, também não foi feliz: era muito tímida, calada, pequena, não se sentia à vontade, era uma aluna mediana. Sempre ficava na primeira da fila, sofria com os tapas que tomava na cabeça. As irmãs eram muito bravas e ela se lembra de que tinha muito medo. Conseguiu ler no final do primeiro ano e para ela, isso interferiu em seu desenvolvimento escolar. Na 5ª série se envolveu com um grupo de alunas da 7ª série e puxou o sino da escola, para mostrar que tinha coragem, independente do seu tamanho. Foi a primeira vez que lhe chamaram a atenção. Puxar o sino era considerado falta grave, caso de suspensão e, por isso, chamaram seu pai na escola. Quando chegaram em casa, a mãe falou muito e o pai ficou em silêncio durante 3 semanas... e o som do sino ecoa até hoje em sua cabeça!

Lembra-se como se fosse hoje de outro episódio que se envolveu e que o pai foi chamado novamente à escola. Na adolescência ela admite que deu um certo *“trabalhinho”* para as irmãs. Tinha saído uma notícia no jornal que a escola não aceitava negros! Que uma criança havia sido barrada por ser negra. Até então, na década de 60/70 não havia alunos negros matriculados nesta escola. Sabe o que a Flor de Lótus fez? Pegou o jornal e levou para discutir na aula de Religião! As irmãs tentaram explicar às alunas que era porque a família não tinha indicação. Flor de Lótus foi chamada para conversar na sala da coordenação. Seu pai ficou ao seu lado, defendendo que a discussão era pertinente e a análise da filha com relação ao número de alunas negras na escola – tinha apenas duas colegas – era importante porque a seleção do público pela indicação deveria ser questionada.

Nesta mesma escola, na 2ª série, por causa de uma nota baixa em Português, uma professora-irmã de caridade lhe chamou de galinha d'angola: *“tô fraco... tô fraco... tô fraco”*. Essa comparação a marcou muito até o Ginásio, quando ela percebeu que bastava prestar atenção nas aulas que conseguiria boas notas nas provas, sem estudar! Não se sentia fraca nessa fase! Mas não gostava da quantidade de tarefas escolares e, por isso, a escola lhe cansava! Era encantada com as questões do conhecimento universal! Nesse mesmo período, ela teve outra professora-irmã de caridade que foi determinante em seu caminho como estudante, pois acreditava nela e lhe mostrou que era inteligente e tinha potencial. Esse incentivo fez toda a diferença em sua trajetória escolar. Essas duas professoras lhe ensinaram muito, cada uma com sua importância e singularidade. Para Flor de Lótus, esta escola lhe deu uma formação religiosa e humana que só acrescentou em sua vida, contribuindo para ampliar seu olhar e sua sensibilidade com a criança mais “fraca”.

Magistério

Flor de Lótus completou o Ensino Fundamental no colégio SM* e foi cursar o 2º grau com o magistério no IC*. Paralelamente, fez o pré-vestibular no CP*. A escolha pelo magistério e pelo curso superior em Pedagogia se deu por causa da mãe. A mãe acreditava na profissão. A mãe falava assim: *“Você tem que ter uma profissão! [...] Você gosta de criança, por que você não faz Pedagogia?”* Foi por influência da mãe falando da importância de ter um emprego e sua habilidade com crianças que pensou nessa possibilidade. A mãe sempre a incentivou a conciliar o trabalho com os estudos. Aprendeu a ser determinada, independente e valorizar o trabalho com sua mãe. Embora sua relação com o magistério tenha tido início na época em que ensinava os “Para Casa” para os irmãos, ainda questiona a si mesma por que não buscou fazer um curso na área de ciências exatas, pois gostava muito de Matemática. Em contrapartida, ela afirma que *“o curso de Pedagogia me serviu para abrir caminhos...”*

Primeira Experiência

Depois de concluído o magistério, sua primeira experiência com a docência foi em escolas particulares, com crianças pequenas da Educação Infantil e com turmas de alfabetização. Trabalhou durante quatro anos no colégio P* que foi importante para sua formação enquanto professora, porque participou do Simpósio Internacional de Educação Piagetiana no Rio de

Janeiro oferecido pela própria escola e teve acesso à Emília Ferreiro compreendendo a alfabetização como um processo. Trabalhou também em outra escola particular por dois anos conciliando com a faculdade de Pedagogia e o Colégio P*.

Na época do vestibular, prestou o exame para o curso de Serviço Social na PUC, História na FAFI, Pedagogia na Newton Paiva, Psicologia na UFMG e até Agronomia, em Londrina. Como ela mesma diz, “*saiu cercando*”, demonstrando certa indecisão com relação ao curso. Na UFMG ficou muito longe de passar. Na PUC, passou para a turma do 2º semestre. A opção pelo curso de Serviço Social foi influência do pai e das atividades que participavam juntos na Associação São Vicente de Paula. Passou na FAFI, mas como a turma noturno, escolheu o curso de Pedagogia na Newton Paiva por ser matutino e lhe possibilitava conciliar com o trabalho no colégio P*, à tarde. Durante a semana se dedicava ao trabalho e a faculdade, aos sábados de manhã ajudava o pai na Associação São Vicente de Paula, atendendo aos idosos.

Experiência na PBH

Flor de Lótus prestou concurso para professor municipal das séries iniciais na Prefeitura de Belo Horizonte quando estava começando a faculdade de Pedagogia. Nesse interim, também fez o concurso do Estado, passou e foi chamada. Foi conhecer a escola, mas, desistiu por causa da sua localização: era muito distante! A prefeitura estava quase lhe chamando, estava próximo de sua colocação e ela resolveu esperar... Em 1986 chega um telegrama. Os familiares comemoram e ficaram felizes porque Flor de Lótus fora convocada pela Prefeitura de Belo Horizonte. A mãe fez algazarra e contou para todos os familiares, o pai permaneceu em silêncio. Era a hora do chá, o pai a chamou e falou: “*Você tem noção, de que você está indo trabalhar numa escola municipal pública? Não compare realidades. Você trabalha no Colégio P* com um grupo de aluno. Você vai pegar outro grupo de aluno, tão importante quanto o primeiro. Você está entendendo?*” Ele ficou preocupado dela não ter aceitado a escola estadual porque era distante. A escola municipal onde ela iria trabalhar localizava-se na mesma rua onde morava o que era um grande atrativo. Era uma construção novinha e nem havia sido inaugurada. Mesmo assim o pai continuou falando sabiamente: “*Mas eu quero que você entenda, que essa escolha que você está fazendo hoje ela vai fazer toda a diferença na sua vida*”. E encerrou a conversa dizendo: “*Olha, eu acho que você tem muito que aprender e crescer trabalhando numa escola pública. Eu te dou o maior apoio!*” Essa conversa com o

pai marcou seu posicionamento enquanto professora. A partir daquele dia ela assumiu um compromisso com sua profissão, com a educação pública e com sua responsabilidade social. Neste período, decidiu trabalhar só na escola pública, saindo da escola particular onde trabalhava.

A sua primeira turma nesta escola da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte foi uma sala com 16 alunos com dificuldades, que correspondia a 2ª série. Flor de Lótus chegou e recebeu essa turma que ninguém queria, foi a turma que “sobrou” para a novata⁵⁰. Mas, com determinação e sem medo, ela tinha chegado para trabalhar com muito gás! Estava disposta a crescer, aprender com os alunos e “*aprender com a diferença*”! Na época a escola ainda estava em construção, e como sua turma era a excluída, a sala de aula se localizava no quartinho dos fundos da escola. Um lugar horrível, apertado, com o quadro pequeno e cheio de pulgas. Muitas vezes recorria às atividades que confeccionava quando trabalhava no Colégio P*, aproveitou essa experiência, usou parlendas, focou na leitura com diferentes intervenções e, na matemática, usando material concreto. Não recebeu nenhuma ajuda ou apoio de ninguém, a coordenadora nem na sala aparecia! Ela se sentia desrespeitada enquanto profissional!

Quando chegou o período das avaliações, havia preparado a sua turma para fazê-las. Elaborou a prova numa matriz de carbono para ser rodada no mimeógrafo. Flor de Lótus recupera em suas memórias a discussão que teve com a supervisora com relação a avaliação entregue para que fosse mimeografada.

Segundo ela, a diretora, a supervisora e a secretária da escola não acreditavam que sua turma tinha condições de fazer a avaliação e todas estiveram presentes no dia da aplicação da prova. A diretora, desconfiada, pegou os cadernos dos alunos para ver se a prova não havia sido passada para eles copiarem as respostas. Felizmente, o resultado foi melhor do que o esperado, a turma se sobressaiu e foi melhor que os alunos da primeira turma da escola. Essa experiência representava a sua chegada à prefeitura: “*Depois disso passaram a me respeitar*”⁵¹. Nos anos seguintes, assumiu turmas de alfabetização e recusou a cartilha “Luninho vai pra Lua”, pois ela acreditava em seu próprio trabalho e sabia que “*tinha*

⁵⁰ Prática comum nessa época da profissão docente.

⁵¹ A aquisição do respeito profissional pelo desempenho dos alunos; e a prática pedagógica como diferencial para a eficácia do aprendizado.

Luninho que ficava até três anos dentro do foguete e não conseguia descer na lua nunca!” Acreditava que trabalhar com fotos dos próprios alunos e materiais como tampinhas era seu diferencial e, no final do ano, todos estavam lendo. A máquina fotográfica foi comprada pelo pai, trazida por ele dos Estados Unidos. Flor de Lótus adorava tirar fotos dos alunos e revelar todas elas. Teve experiência com as aulas de Arte, passava por várias turmas e incluiu, em sua prática pedagógica, a influência do contato com as artes através de suas tias e avós que eram artistas plásticas: gostava de atingir as crianças através da arte. As crianças com dificuldades na aprendizagem e no comportamento se revelavam na pintura, na poesia e na música⁵².

Nesta escola, Flor de Lótus participou da primeira eleição para direção formando a primeira chapa. No segundo ano dela na escola, questionou o papel da diretora que, na época, era indicada. Acostumada a trabalhar em uma escola democrática (colégio P*), Flor de Lótus ficava indignada com a diretora que nunca estava presente na escola e queria formar uma chapa única para o ano seguinte, indicando a secretária e uma amiga dela de outra escola, pois estava próxima de se aposentar. Flor de Lótus não concordando com essa atitude decidiu formar uma chapa para concorrer às eleições. Desafiou a diretora dizendo que todos do bairro a conheciam, conheciam seu pai e sua mãe e não seria difícil vencer as eleições. Mas, na verdade, ela não queria ser diretora, pois gostava mesmo de estar na sala de aula. Então, convidou outra colega do grupo para trabalharem juntas e ganharam as eleições. Flor de Lótus pensa que foi nessa época que começou a se tornar uma professora, quando percebeu que tinha uma liderança. A sua postura reflexiva, que aprendeu com a família, contribuiu para ser tornar líder. Ela conseguia trabalhar e questionar o sistema e isso foi o que a levou a procurar, a conhecer e a participar do sindicato.

Flor de Lótus aprendeu a ser professora principalmente na época da Escola Plural e se considera uma “*professora plural*”. Aqueles alunos que estavam esquecidos nas salas e sem acompanhamento, começaram a aparecer. Esses alunos formavam a “*Turma acelerada*”⁵³.

⁵² A importância da diversificação de materiais didáticos, aproximação da realidade dos alunos (fotos), e conexão com outros conteúdos escolares.

⁵³ ⁵³ As *Turmas Aceleradas* eram um projeto específico da Escola Plural pelo qual atendiam alunos de 11 a 15 anos, enturmados no segundo ciclo e terceiro ciclo, mas que em termos de habilidades e conhecimentos escolares estavam distanciados de seus pares. O foco estava na valorização dos conhecimentos sobre os conteúdos curriculares já adquiridos pelos alunos e suas experiências escolares, envolvendo-os em projetos de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que buscavam a conquista da autoestima e o acesso à arte, cultura e ao meio ambiente por meio de aulas-passeio e excursões pelos espaços e patrimônios da cidade de Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>. Acesso em: 18 out. 2020.

Paralelamente, Flor de Lótus tinha outro cargo na PBH trabalhando com o Ensino Especial⁵⁴. Ela gostava de trabalhar com crianças que apresentavam dificuldades porque era uma oportunidade de aprender com eles, na interação. No ensino especial o trabalho era chamado de integração, foi um movimento inicial do processo de inclusão escolar. O objetivo era levar os alunos ao ensino regular. Nesse setor, ela trabalhou tanto com o aluno quanto com o professor que trabalhava com ele, em todas as escolas da região de Venda Nova. Naquela época, havia muito preconceito, despreparo e resistência. Ela acredita que “*o processo de aprendizagem é universal!*” Que se a criança ainda não aprendeu, ela vai aprender, mas vai depender da intervenção do professor e a criança tem o direito de ter uma professora que acredite nela⁵⁵.

O Ensino Especial foi uma grande escola para ela, sobre política e valorização. Nesta experiência, aprendeu com a diferença a ter um olhar diferente; a ser sensível e tolerante. Aprendeu que o aluno não é coitado, que ele é digno de um trabalho eficiente e reflexivo por parte do professor; que eles não aprendem fácil. Para Flor de Lótus, ela podia ensinar a qualquer um, onde ele estivesse. E o principal: aprendeu que não sabia tudo! Quando saiu do Ensino Especial queria fazer a inclusão acontecer dentro da escola. Percebeu que seu lugar era a sala de aula. Nesse momento de sua vida profissional, Flor de Lótus fez a seleção e entrou para a primeira equipe do CEI (Centros de Educação Infantil) criado pela SMED. O CEI era um grupo de gerências que fazia um trabalho com a educação infantil de toda a rede pública e credenciada através das creches. As equipes dedicavam-se à formação das pessoas que trabalhavam nas creches conveniadas. Poucas tinham o 2º grau completo. O trabalho não era de vigiar ou fiscalizar, o foco estava na formação e construção de projetos pedagógicos, mas sempre respeitando as realidades das comunidades. Nesse lugar, aprendeu com a diversidade, com cada público e afirma: “*Fazíamos um trabalho diferenciado com as creches e aos poucos íamos construindo uma política pública de Educação Infantil de qualidade no município*”.

⁵⁴ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96, estabelecendo o direito a Educação a todos, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais que deveriam ser atendidas “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo um Atendimento Educacional Especializado a este público. O número de matrículas de alunos com deficiências na rede pública de ensino aumentou exigindo maior investimento em infraestrutura e recursos de acessibilidade nas escolas e na formação dos professores. A prefeitura de Belo Horizonte desenvolveu algumas estratégias para a inclusão escolar com a criação de núcleos de apoio. Uma delas é aquela descrita pela professora Flor de Lótus, onde ela atendia os alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, fora do horário do ensino regular em salas implantadas inicialmente nas regionais. A partir de 1990, o discurso de “Integração Escolar” foi substituído pela “Educação Inclusiva” fortalecida pelo projeto educacional da Escola Plural instituído em 1995 que reconhecia e valorizava as diferenças e diferentes formas de aprendizagem (RODRIGUES, 2015).

⁵⁵ Revela a importância dos tempos de cada criança e da expectativa positiva do professor.

Quando saiu da gerência do CEI na SMED foi convidada para trabalhar na primeira escola infantil do bairro Serra Verde. “*Eu saí da gerência pra professora e botei pra quebrar!*” Logo que começou a trabalhar, vivenciou a proposta de retirada das férias das professoras pela prefeitura e sua política paternalista. A prefeitura tomou a decisão de acabar com as férias sem consultar as professoras ou a comunidade. Quando a notícia chegou à escola, Flor de Lótus pediu à direção autorização para conversar com as famílias. Sentada em um banquinho, na porta da escola explicava às famílias que estavam deixando as crianças o que estava acontecendo, o que a prefeitura propunha sem consultá-los; as famílias também acharam estranha essa decisão, pois não queriam uma creche, eles queriam uma escola. E uma escola respeita o período que a criança precisa estar com a família. O movimento tomou uma proporção tão grande, uma força que nem a gerência da SMED esperava.

A direção e as professoras resolveram convidá-los para uma visita à escola e os gerentes da SMED se surpreenderam quando chegaram na escola, pois não havia lugar para estacionar os carros nas ruas ao redor da escola. A quadra da escola estava cheia - professoras, famílias e crianças - todos esperando pelos visitantes.

Em suma, o acontecimento foi todo filmado. A gerência ficou possesada. A sua ex-chefe do CEI, sabia que ela estava por trás daquilo tudo! Para Flor de Lótus, foi o movimento da escola de Educação Infantil MB* no bairro Serra Verde que fez a Educação Infantil não trabalhar dezembro e janeiro e manter o recesso escolar em julho. Mas a gerência não ficou satisfeita. A secretária de educação da época ligou para as famílias com o objetivo de avaliar a escola e sua relação com a comunidade. Segundo Flor de Lótus, a nota que a comunidade deu para a escola foi de 9,7. Ficou evidente que a comunidade gostava da escola e que não queria aulas nas férias! Mesmo este resultado não foi o suficiente para convencê-la e a prefeitura avaliou todas as escolas municipais em Belo Horizonte. A nota geral foi 9,2. Essa nota elevada representando a opinião das famílias diante do ensino oferecido pelas escolas serviu para promover a Educação Infantil do município. Flor de Lótus percebe que fez parte dessa história, que lhe marcou como mais um momento de luta, no que ela acreditava: em uma educação de qualidade, uma escola para todos! Ela afirma que a partir desse episódio, as gerências da SMED passaram a respeitar o grupo de professores da escola infantil do Serra Verde e considerar, em termos de força, a comunidade que reivindicava por uma escola de qualidade.

Flor de Lótus contou um momento muito delicado em sua trajetória profissional. Ela viveu um período que nunca queria ter vivido: ter passado pela direção em uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). Assumiu porque lhe convidaram para tentar ajudar o grupo de professoras. Aquelas que trabalhavam nessa escola nunca trabalharam com crianças pequenas, não tinham experiência anterior e se recusavam a cuidar das crianças. Ela recorda uma conversa que teve com uma professora, que se recusava a limpar uma criança. Então, Flor de Lótus respondeu que ela havia passado no concurso errado, *“porque é o educar e cuidar”* juntos.

Flor de Lótus acredita que é necessário ter perfil para trabalhar com crianças pequenas. Trabalhou com o grupo de professores dessa escola, promovendo formações sobre questões e conhecimentos determinantes e específicos para cuidar de crianças pequenas. Ficou nesta escola durante dois anos, mas declarou que foi uma etapa *“horrível”* de sua vida profissional. Foi uma realidade difícil que nunca tinha passado, não imaginava que existiam pessoas e práticas ruins. Essas memórias fazem parte de sua trajetória pessoal e ela admite não gostar de lembrar. Pediu para sair da direção, pois não suportava o clima e, na época, foi cuidar do envelhecimento de seus pais.

Formação continuada

Flor de Lótus se sente privilegiada pelas experiências que viveu, pelas formações, pelos profissionais que conheceu e pelos lugares onde passou por causa da Prefeitura de Belo Horizonte. Ela salientou o período de gestão do prefeito Patrus, no qual foram feitos investimentos em congressos, formações, e materialidade nas escolas. Flor de Lótus teve a oportunidade de participar de vários cursos de formação com pesquisadores do Brasil e do exterior. Mas o que mais lhe deixou maravilhada foi o curso de pós-graduação na PUC-MG, de Educador Comunitário. Para ela, esse curso significou aquilo que ela sempre acreditou em sua trajetória docente: que a educação vai além dos muros da escola. Ser professor é buscar outros conhecimentos e experiências, é ver o que está acontecendo ao redor da escola, na comunidade, os impactos ambientais e os movimentos sociais. Este curso representou para Flor de Lótus o fechamento de um ciclo na prefeitura.

Aposentadoria

Depois de 35 anos trabalhando em escolas, Flor de Lótus acredita nunca ter pensado em desistir e que a docência foi a melhor experiência de sua vida! Ela entende que foi se tornando professora em sua trajetória profissional: desde a Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas aceleradas da Escola Plural, no Ensino Especial e na Educação de Jovens e Adultos. Se fosse para fazer tudo novamente, só não seria diretora! É grata à prefeitura, à sua formação, aos profissionais que conheceu, a todos os alunos e seus pais e as comunidades em que passou, todos contribuíram para o que ela é hoje. A docência também foi importante para ela porque conseguiu acompanhar o envelhecimento e adoecimento de seus pais, que voltaram a ser crianças. A escola e as crianças eram a recarga física e mental para ela: *“A prefeitura que não me deixou surtar!”*.

O que lhe motivava na educação, na escola era a relação que construía com a criança, o jovem, o adulto e o idoso. Ela também explicita sobre o gostar do fazer, o desafio, a curiosidade e o contato com outro grupo social que também a motivavam. E, como ela mesma falou em sua narrativa: *“Eu acho que eu não aposentei, eu sou professora!”* demonstra sua personalidade de aprendiz da vida, ela sempre estará disposta em aprender com o outro e em diferentes lugares. Esta característica a tornou a professora que foi: aberta para as oportunidades que surgiram ao longo dos anos, em sua trajetória profissional.

A aposentadoria lhe trouxe um recomeço e uma abertura para novos ciclos. Atualmente, está com projetos para trabalhar em uma expedição envolvendo a educação ambiental, de intervenção sem fronteiras. Pensa em fazer alguns mapeamentos, registros e contar histórias para as crianças de diferentes comunidades. Ideias não lhe faltam. De uma eterna aprendiz a professora, ela encerra: *“você educa, não só dentro da escola, mas fora dela também!”*

4.2.4 Rosinha: *“Será que estou no caminho certo?”*⁵⁶

A professora **Rosinha** recebeu a pesquisadora no dia 3 de setembro de 2019, terça-feira, às 15h em seu apartamento. A conversa aconteceu na sala do apartamento, no sofá com a presença do marido. O marido cumprimentou a pesquisadora e permaneceu calado durante

⁵⁶ Todas as frases em *italico* e com aspas apresentadas nesta seção são excertos selecionados da narrativa da professora Rosinha coletada durante sua entrevista narrativa em 02/09/2019.

todo o tempo que esteve na sala. Não houve nenhuma interrupção. Após o término da entrevista, a pesquisadora foi convidada para tomar um café na cozinha. Nesse momento, Rosinha contou sobre viagens, um dos filhos que ainda morava com ela, os cursos de terapias orientais que estava fazendo e a possibilidade de atender pessoas em um espaço que estava organizando em parceria com outros profissionais. Durante o café, o filho chegou do trabalho e a professora lhe apresentou à pesquisadora, explicando o motivo de sua presença ali. Estava bem animada com a atividade após a aposentadoria. A gravação da entrevista durou 45 minutos e 15 segundos, mas, a pesquisadora se despediu por volta das 18 horas.

Infância

Rosinha nasceu em Belo Horizonte em 1961, em uma favela. Neste lugar morou até os seis meses e depois a família decidiu mudar para outro bairro onde seu pai e seu avô estavam construindo uma casa. Rosinha lembra-se de sua infância nesse lote, onde brincava. Seu pai lhe ensinou o alfabeto e ela aprendeu a ler e a escrever. Depois, ele a colocou em uma escolinha de pré-escola na mesma rua onde moravam. Seu pai falou: *“Você vai pra escola.”* E então teve que ir sozinha para esta escola e, como não a encontrou, voltou para a casa chorando. Ela tinha apenas 5 anos e quando chegou em casa seu pai disse: *“Você não achou não? Vou te levar até lá!”* E a levou de volta; assim foi sua primeira experiência escolar. Nesta escolinha trabalhava uma de suas primas mais velhas, mas não tem lembranças do ensino, das professoras, do ambiente. Rosinha só se lembra do seu pai lhe ensinando.

A Escola

Rosinha foi para a 1ª série numa escola longe do bairro onde morava. No primeiro dia de aula quem a levou foi a vizinha e ela chorou muito. Rosinha não queria ficar na escola – chorava, chorava e chorava; neste seu primeiro dia, ela volta mais cedo para casa. Depois desse dia, ela não quis ir mais à escola e não voltou. Depois de algum tempo, já tinha uma escola estadual perto de sua casa - uns três quarteirões apenas para chegar até lá - e então ela foi estudar nela. Esta escola era uma casa. Não havia merenda. Às vezes não havia água e os pais dos alunos é que levavam. A diretora descobriu que Rosinha morava perto da escola e pediu para que ela levasse a água no dia seguinte. Esta água seria para as professoras tomarem. Ela pensava que a água dela seria mais confiável para se tomar. Seu pai não gostava quando lhe pediam, porque Rosinha devia sair da aula para ir buscar a água em casa. Na escola, as crianças

ajudavam na limpeza das salas. Lembra-se que ficou nesta escola por três anos: 1ª, 2ª e 3ª série porque não tinha a 4ª série. Desta escola, Rosinha passou para outra também estadual. Na 4ª série ela se apaixonou pela professora, Dona B*. Era uma professora encantadora! Quando acabava a aula, Rosinha a acompanhava até o ponto de ônibus, segurando seus materiais. Mas não era só ela que a achava encantadora, uma turma de crianças acompanhava aquela professora. Esta professora conversava com todos sem distinção e Rosinha sentia essa empatia. Naquela época, Rosinha pensou: *“Vou ser professora!”*.

Magistério

Estudou nesta escola estadual até o Ensino Médio e decidiu ser professora; realmente queria ser professora e resolveu fazer o magistério. Já no 2º e 3º ano do magistério começou a procurar trabalho em escolas particulares distribuindo seu currículo, isso em 1980. Mas não achava vaga alguma para começar a trabalhar. Seu pai conseguiu uma vaga para ela em um almoxarifado de uma empresa de um colega dele. Era um almoxarifado de materiais eletrônicos e elétricos, começou a trabalhar e ficou durante três anos. Nesse tempo, tentou o vestibular na UFMG, mas não passou na segunda etapa. Logo, procurou estudar em uma faculdade particular para não perder tempo. Rosinha fez o curso de Pedagogia porque queria ter a sua própria escola.

Primeira Experiência

Após o término do curso, ela, sua irmã e uma prima montaram uma escola infantil e permaneceram por cinco anos trabalhando nela. Fica orgulhosa ao contar que este período foi maravilhoso, pois as famílias gostavam do trabalho que desenvolviam. Rosinha amava aquela escola! Enquanto trabalhava nesta escola, já havia feito o concurso da prefeitura de Belo Horizonte e estava aguardando ser chamada. Lembra-se que não ficou bem colocada no concurso e, por isso, demorou a sua convocação, esperando um tempo para iniciar as atividades em sua primeira escola pública.

Experiência na PBH

Em 1986, na escola da Prefeitura de Belo Horizonte onde foi lotada, Rosinha começou trabalhando no turno das 15h às 19h. Ela chegou à escola e a supervisora lhe apresentou a

turma e pronto: tinha que se virar! Foi um grande desafio⁵⁷. Rosinha afirmou que não sabia o que fazer e como fazer com aqueles alunos retidos na 2ª série - eram bem maiores do que ela, eles tinham 14 anos! E se perguntava: “*Como eu faço?*” “*Como que eu vou fazer?*” “*Como é que eu faço isso?*” Ela pensava na responsabilidade que estava em suas mãos, que tinha que dar conta daquela turma. Era uma turma difícil, pois várias professoras haviam passado por ela e Rosinha entrou na escola em julho. Até os alunos perguntaram-na se ela ficaria com eles até o final do ano. Não passou pela sua cabeça desistir daquela turma, muito pelo contrário, procurava alternativas, aprendendo a cada dia, vendo e fazendo com aquele grupo de alunos. Nesta escola, Rosinha ficou durante onze anos, lecionando para turmas da 2ª e 3ª séries. Depois, resolveu trabalhar com crianças pequenas e pediu uma transferência para uma escola infantil na mesma região. Conseguiu a transferência porque teve boas indicações das colegas de trabalho. Nesta época, não tinha o objetivo de trabalhar em dois turnos porque priorizava a família e também não queria trabalhar o dia inteiro. A sua família sempre a apoiou, ajudando nas atividades que levava para a casa.

Comparando o período que trabalhou no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, Rosinha se sentiu mais realizada trabalhando com as crianças pequenas. Procurava sempre inovar, fazer um trabalho diferente, buscando estratégias diferentes. Até hoje, já aposentada, lembra-se das crianças e sente saudade delas! Revê fotos dos trabalhos que fazia e sente falta do tempo que passava com as crianças, não dos horários de trabalho. Considera que “*amava as crianças*”, pois tinha um bom relacionamento com elas e as famílias confirmavam esse sentimento de reciprocidade. Sentia-se nas alturas quando percebia que as crianças sentiam sua falta, falavam dela com carinho para a família e algumas só entravam na escola se ela tivesse na porta para recebê-las. Segundo ela, seu trabalho “*era um compromisso*” firmado com a criança.

Nesta escola infantil, Rosinha trabalhou durante quatorze anos. Trabalhava sempre em grupo: todas falavam até que o grupo chegasse a um acordo. Os projetos eram construídos coletivamente. Ela critica que existe uma dificuldade em manter o trabalho em equipe na escola⁵⁸, porque geralmente as professoras são apegadas à suas salas, aos seus materiais e aos seus alunos. Não trabalhou como coordenadora nem como diretora, pois preferia a sala de aula.

⁵⁷ Prática recorrente da profissão docente nesse momento histórico.

⁵⁸ A importância do trabalho coletivo para afirmar a profissão docente.

Com o tempo, chegou o tema da inclusão nas escolas. Rosinha relatou que teve dificuldades para lidar com as crianças especiais porque não estava preparada. Além disso, não havia equipamentos, uma sala com materiais específicos nem pessoas qualificadas para atender às necessidades da inclusão. Segundo ela, não foi implantada uma inclusão de verdade, não era satisfatório nem para a criança nem para a família. As outras crianças que ganhavam com o contato e o relacionamento com as crianças de inclusão. Ela acreditava na inclusão, mas não nos moldes que foi implantada. Durante o período que trabalhou, teve apenas dois alunos com alguma deficiência.

As paralisações nas escolas eram frequentes, Rosinha participava de todas. O movimento era forte! Aconteceu uma greve de quase 30 dias e que foi marcante, pois, o prefeito Patrus ameaçou que ia cortar o pagamento daquelas professoras que continuassem no movimento. Ela decidiu continuar até o fim da greve. Algumas colegas falaram que ela permaneceu na greve porque tinha marido, Rosinha não gostou de ouvir isso. Começou a avaliar os movimentos e percebeu que algumas aderiam às paralisações simplesmente para ficar com um dia de folga em casa, por conveniência ou comodidade. E, aos poucos, foi desanimando e descreditando do movimento das professoras. Para ela, se a pessoa entrava no movimento devia ir até o fim, enfrentando e se arriscando, lutando e reivindicando condições melhores para a profissão.

Rosinha lembra-se de um único incidente mais sério em que aconteceu com uma aluna, já se aproximando de sua aposentadoria. Ela afirma que foi o pior momento de sua carreira como professora porque considerou um esquecimento, ela não avisou a família sobre o incidente com a criança. Rosinha ficou muito sentida com o acontecido, sua aluna havia rasgado a orelhinha com o próprio brinco e nem mesmo a criança sabia explicar como. Como não comunicou a família na agenda escolar da criança, a mãe no dia seguinte chegou à escola muito nervosa e alterada pedindo um posicionamento dela. Rosinha se explicou, mas não havia nada a fazer, a mãe culpou a monitora do ocorrido pois, por trás desse episódio existia um impasse antigo entre as duas. Enfim, não conseguiu resolver a situação, a escola propôs então a troca da monitora para outra turma. Esse seria o fato⁵⁹ que a deixou chateada por um tempo alertando-a sobre sua atenção diante de qualquer circunstância com as crianças.

⁵⁹ A importância de reportar à escola qualquer acontecimento com as crianças.

Formação continuada

Sobre as formações em serviço, relembra dos encontros nas escolas municipais da rede pública de Belo Horizonte. Eram momentos que valorizavam as trocas de experiências. A escola que promovia o encontro recebia as professoras de outras. Estas visitantes passavam o dia inteiro nesta escola, participando de oficinas organizadas e oferecidas pelas próprias professoras responsáveis pelo encontro. Rosinha argumenta que nessas formações aprendeu bastante, via e aprendia como era a rotina daquela escola. Foram encontros enriquecedores para todos que participavam, tanto para as professoras que trabalhavam nas oficinas, quanto para aquelas que iam para conhecer e aprender o fazer pedagógico – materiais, estratégias, projetos etc.

Rosinha sempre estava disposta a participar de qualquer formação oferecida pela prefeitura. Acreditava que essas formações eram uma oportunidade, que contribuíam para aprimorar sua prática pedagógica e aprender a ser uma professora cada vez melhor. Além dos cursos, procurava aprender com suas colegas de trabalho, observando e perguntando o que faziam. Ela tinha o costume de perguntar como faziam e por que faziam – uma personalidade investigativa. Não tinha medo do novo. Até a época que instituíram a Escola Plural nas escolas, Rosinha acreditava que poderia ser um avanço, de fazer diferente. Sempre procurou melhorar a sua prática, aperfeiçoando suas estratégias de trabalho e adaptando-as no espaço e ao o grupo de crianças. Chegou a fazer uma pós-graduação em Alfabetização e não foi por apenas por interesse em termos salariais. Rosinha reconhece que o conhecimento adquirido nos cursos e formações⁶⁰ foi importante para o exercício da profissão pois, segundo ela, quanto mais conhecimento a professora tem, melhor saberá lidar com as situações em sala de aula, poderá buscar o reconhecimento da profissão e melhorias das condições de trabalho. Além da experiência, defende a importância de atrelar a teoria e a prática na formação. No seu entendimento, ela foi se tornando professora no caminho, ao longo dos anos, estudando e buscando se aperfeiçoar.

Rosinha acredita que, aquilo que propôs para seus alunos, conseguiu alcançar. Gostava de deixar a criança fazer o próprio trabalho, incentivando sua autonomia e criatividade. Era

⁶⁰ A importância da formação para o desenvolvimento profissional.

apaixonada pelos trabalhos das crianças, por suas criações e não interferia em suas produções. Desenvolvia projetos para a Feira do Livro promovida pela escola e participava do Salão do Livro com as crianças. Gostava de envolver as crianças através de jogos, pela música e pelas histórias.

Aposentadoria

Rosinha trabalhou apenas em duas escolas ao longo dos seus 25 anos como professores da rede pública, além dos seus cinco anos na escolinha particular. Ela declara que foi feliz na profissão, tem boas lembranças e não se arrepende em momento algum de sua escolha. Acreditava que estava no lugar certo e que parou na hora certa. Então, até no último dia antes da aposentadoria, trabalhou feliz e tinha certeza daquilo: *“Cumpri minha missão!”* Para ela, para se trabalhar na docência precisa ter dom, gostar da profissão senão, não permanece nela. Sempre foi *“maravilhada com a profissão”* e com a educação, pois, acreditava nela. Em sua opinião o ponto fraco da professora é querer interferir em questões familiares, por causa do sentimento de maternidade e pelo envolvimento com a criança. Ela acredita que a primeira educação vem da família. Rosinha argumenta que é necessário se policiar, porque há limites da atuação profissional.

A professora defende uma escola de tempo integral para todos, com espaço físico adequado, com atividades diferentes, monitoradas por profissionais especializados. Ela pensa que quatro horas por dia na escola é pouco e não cumpre o objetivo de tirar a criança da rua. Ela também está ciente, como cidadã, de que é necessário cobrar dos governos investimento em Educação e o cumprimento de políticas de valorização da profissão docente.

Após a aposentadoria, Rosinha iniciou um novo ciclo em sua vida. *“A gente nunca pode parar de estudar”*. Ela procurou fazer cursos sobre práticas terapêuticas integrativas, atendendo de forma voluntária as pessoas que procuram ajuda em um centro comunitário.

4.2.5 Margarida: “Eu fui me formando no caminho...”⁶¹

⁶¹ As frases em *itálico* e com aspas apresentadas nessa seção são excertos selecionados da narrativa da professora Margarida, coletada durante sua entrevista narrativa em 05/09/2019.

A professora **Margarida** recebeu a pesquisadora no dia 5 de setembro de 2019, quinta-feira, às 16h na casa dela. A conversa aconteceu na sala da casa, no sofá. Houve apenas uma interrupção em razão de um telefonema recebido por ela, mas não demorou e retomaram a entrevista. Uma das filhas estava na casa e preparou a mesa para o café da tarde. Com o café recém-coado e cheirando pelo cômodo, pois a mesa ficava na sala ao lado do sofá, a professora Margarida pediu um intervalo e convidou a pesquisadora para tomar o café, junto com a professora e sua filha; o assunto continuava sendo a escola. Nesse momento, Margarida falou da filha que estudou Educação Física e já trabalhava em uma escola estadual próxima de onde moravam e disse: *“Essa aí vai seguir os passos da mãe!”*. Após o café, a entrevista foi retomada, mas não durou muito, apenas 50 minutos e 8 segundos de gravação. A professora estava esperando pelo namorado. Por volta das 18 horas, no momento que a pesquisadora se despedia, ele chegou. Foram apresentados e, brevemente, a pesquisadora compartilhou com ele, a pedido da professora, a proposta da pesquisa.

Infância

Margarida nasceu em 1961 em Taquaraçu de Minas, numa região próxima ao município de Sabará. Era uma família numerosa: ela é a quinta de 11 filhos, eram 8 homens e 3 mulheres. Quando completou seis anos, sua mãe pensou na possibilidade de se mudarem dali porque a casa onde moravam ficava muito distante da escola. A escola era rural e o caminho era perigoso. Então, a família decidiu se mudar para Santa Luzia entre 1969 e 1970. O problema é que a sua mãe não se adaptou, achou *“complicadíssima a cidade”*, o movimento, perdeu o controle dos meninos que iam para rua jogar bola... Enfim, sua mãe resolveu mudar para a fazenda de novo, levando todos de volta. Margarida lembra-se que todos seus irmãos ficavam cansados por causa do percurso da casa para a escola. Depois de um ano a família foi definitivamente para Santa Luzia onde sua mãe mora na mesma casa até hoje.

A Escola

Na escola, Margarida não dava problema. Lembra perfeitamente onde estudava quando chegou do campo, no Jardim de Infância. Estudou com a elite de Santa Luzia e sentiu essa diferença; se considerava uma caipira ao lado das meninas, todas *“engomadas”* que levavam bonecas para a escola. Essa primeira experiência escolar não foi muito boa para Margarida com relação ao contato com as outras colegas. Não tem nenhuma lembrança ruim da

professora nesse Jardim de Infância, mas as meninas formavam grupinhos e a excluía. Depois, sua mãe a matriculou em outra escola, para cursar a 1ª série.

Nesta nova escola, surgia um sentimento de aversão agora, não por causa das colegas e, sim, por conta da professora que a alfabetizou, porque cobrava mais dela do que dos outros alunos da turma. Margarida acredita que houve algum mal estar entre a professora e seu pai. A possível causa para a diferença de tratamento seria o fato de a professora morar em uma casa cedida pelo seu pai e ele a estava pedindo de volta. Então, para a Margarida, a professora da 1ª série passou a “*pegar no seu pé*” por causa dessa situação. Durante todo o ano, ela tinha que ser a primeira da turma e, por isso, já não queria ir à escola, sentia todos os tipos de doenças possíveis para não precisar sair de casa. Quando ficava na escola, chorava para ir embora, queria sua casa, não gostava da escola. A professora não aceitava que ela chorasse. Margarida lembra-se que rindo, esta falou o seguinte: “*Um dia você vai ser professora!*”. Foi levada para a diretora, que era muito paciente e perguntou por que estava chorando e ela respondia, chorando, que queria ir embora, que queria sua mãe.

Somente a partir da 2ª série encontrou alguém que mudou essa imagem negativa da escola. Margarida passou a gostar de ir para as aulas da professora da 2ª série. Esta “*foi um divisor de águas*” na vida escolar em sua vida porque conseguiu colocar um basta na representação que ela havia construído sobre a escola como um lugar ruim e que alguém lhe faria algum mal⁶². Esta professora era amável, carinhosa e valorizava o seu trabalho. Margarida sentia o afeto e o amor que esta professora transmitia para todos da turma em suas aulas. Queria ir para a escola para vê-la. Esta professora a marcou positivamente e a fez gostar da escola. A partir desse momento, Margarida já “*via a escola com outro olhar!*”.

Passados os anos, na 4ª série, Margarida precisava se preparar para fazer a prova de admissão⁶³ para continuar os estudos. Naquela época a escola não era para todos e, segundo ela, todos tinham medo de não passar na prova e ficar fora da escola. Ela se lembra das professoras falando: “*Vocês vão fazer admissão!*” Margarida passou no exame e estudou até a 8ª série na escola, fazendo o colegial. Nessa fase, não se lembra dos docentes porque as

⁶² A importância das relações professor/aluno para a construção das representações sobre a escola.

⁶³ O Exame de Admissão tinha como objetivo verificar se a criança que cursou as quatro séries da educação primária estava apta para ingressar na primeira série ginasial. Esta foi a única forma de acesso ao ensino secundário porque apenas o ensino primário era obrigatório e gratuito, de acordo com a Constituição Federal de 1931. Esta política de exclusão social durou quatro décadas, entre 1931 a 1971 (GAMA; ALMEIDA, 2018).

aulas eram de 50 minutos, muito rápidas e não tinha a oportunidade de criar vínculos com eles. Nesse período, foi uma aluna sem dificuldade, não foi reprovada e se sente vitoriosa por esta trajetória.

Magistério

Quando encerrou os estudos no colegial, procurou outra escola para fazer o Ensino Médio. Sua intenção era fazer o científico com o magistério. Entre o curso técnico e o magistério, ela preferiu o magistério. *“Eu quis o magistério!”* Sua irmã mais velha já havia feito o magistério e isso acabou influenciando no momento da escolha do curso. Ingressou no magistério em 1980, em uma turma composta *“só por mulheres”*. Ela sentiu que as alunas tinham ciúmes uma das outras, principalmente no momento de apresentação de trabalhos. No curso de magistério, Margarida aprendeu a dar aula ao dar aulas para sua professora.

Primeira Experiência

Enquanto estudava o magistério trabalhou no Estado como designada, por meio de contrato. Foi seu início como professora; sua primeira experiência profissional na docência foi substituindo uma colega de licença maternidade. Depois, passou a substituir os professores de disciplinas específicas, mas não tinha habilitação para isso. Margarida precisava estudar as disciplinas para lecionar para as turmas do Ensino Médio, e se perguntava: *“será que eu vou dar conta?”*. Trabalhou de 1981 a 1988 com contratos temporários em escolas do Estado, desenvolvendo várias atividades: lecionava disciplinas como História e Ciências e depois como supervisora.

Quando se formou, Margarida queria ser professora, mas a vontade real era de fazer o curso Biologia. O interesse pela área se deu por causa de uma professora da disciplina no magistério. O que chamou a sua atenção foi a maneira como a professora dava aula, explicava o conteúdo, aproximava dos alunos, discutia questões que, na época, eram consideradas proibidas. Esta professora lhe marcou! Na época do vestibular, Margarida pensava em fazer Biologia, não para trabalhar em pesquisa, como pesquisadora; pensava em dar aula como a sua professora de Biologia dava. Entretanto, sua irmã mais velha queria prestar vestibular para Pedagogia e sua mãe a incentivou falando para tentar o vestibular para Pedagogia junto com a irmã. Ela pensou: *“Se mamãe acha que eu devo ir... Eu fui!”* E o que aconteceu? Em 1983,

Margarida presta o vestibular e passa na FAFI-BH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras atual UNI-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte), enquanto sua irmã não passou. Ela declara que, de certa forma, a mãe a influenciou para que ela fizesse Pedagogia.

Margarida já estava trabalhando em escola quando iniciou o curso de Pedagogia, com duração de cinco anos, e que tinha aulas até aos sábados. Ela achou o curso bem puxado e pesado, mas algumas matérias que estudava se relacionavam muito com o magistério, o que lhe proporcionou um pouco de facilidade por causa da familiaridade. No curso, Margarida lembra-se do estágio orientado, a professora da disciplina a acompanhava na escola. O curso de Pedagogia ajudou no sentido de entender qual era o seu papel enquanto docente, de perceber que a educação é muito mais que transmitir conhecimentos, é pensar numa formação humana em sua totalidade. Margarida entende que sua escolha pelo magistério teve influências de sua irmã que já tinha o interesse pela profissão e, também, pelas professoras que fizeram diferença e foram muito importantes em sua trajetória escolar.

Experiência na PBH

Em 1986, Margarida passa no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, no mesmo ano em que casou, e assumiu o cargo faltando 15 dias para as férias escolares. Ficou 10 anos na mesma escola onde foi lotada pela primeira vez, e mais 20 anos em outra escola da mesma região. As escolas em que trabalhou eram muito requisitadas pelas famílias, eram as preferidas pela comunidade. Ela teve grandes experiências e lembranças nestas duas escolas.

A professora Margarida se lembra da primeira turma que recebeu quando entrou na escola de Belo Horizonte. Era uma turma para alfabetizar, mas, ela não sabia alfabetizar. Nunca tinha alfabetizado, não tinha experiência nenhuma e ela só se lembrava de sua alfabetização. Mas *“a escola não estava interessada se eu sabia ou não”* alfabetizar, ela tinha que dar conta da turma. Foi um grande desafio⁶⁴! Naquela época, tinha a cartilha para alfabetizar e vários métodos. Margarida encontrou uma colega de trabalho que lhe ajudou a preparar as aulas, chamada V*. Era uma professora experiente e que *“só queria alfabetizar”*. Então, Margarida encontrou pelo caminho professoras experientes que a ajudaram. Foi se *“identificando com esse fazer pedagógico da escola e encontrando pessoas que me ajudaram nessa formação”*.

⁶⁴ Recorrente a forma de inserção na profissão docente.

Ela admite que foi se formando como professora durante sua trajetória profissional. Margarida conclui que foi criando sua própria identificação, seu jeito de ensinar, imprimindo a sua identidade no trabalho que desempenhava. Em sua fala, percebe-se que sua identidade foi sendo transformada no exercício da profissão. Não admitia que sua turma “*não conseguisse sair do lugar*”, Margarida se preocupava com a aprendizagem do aluno, se empenhando para ensinar aquilo que havia proposto.

Nesta primeira escola, a diretora cobrava o plano de aula para todas as professoras e nem ficava na escola. Não queria saber o que a escola estava precisando. Ela se preocupava somente com os relatórios prontos. Além disso, ficava gritando com alunos e funcionários pelos corredores. Após essa gestão, aconteceu a primeira eleição para o cargo de diretora.

Em 1988, Margarida passou no concurso do Estado como professora das séries iniciais e depois como orientadora educacional. Neste último cargo, se exonerou em 2008 para assumir o segundo cargo na prefeitura de Belo Horizonte, como professora das séries iniciais. Comparando as duas redes de ensino que trabalhou - estadual e municipal, descreve as escolas municipais como mais bem equipadas e com uma estrutura física melhor, além dos recursos e materialidade para desenvolver o seu trabalho.

O momento mais difícil na educação que a Margarida enfrentou foi a época da implantação do programa da Escola Plural. Ela critica a postura da prefeitura de não ter ouvido as professoras e perguntado o que elas achavam sobre a Escola Plural, foi algo imposto de cima para baixo. “*Nós fomos pegos de surpresa!*” Margarida considera que foi um “*pandemônio*”: professores, alunos e pais ficaram perdidos. Todos estavam acostumados com o boletim e as notas, a escola organizada em séries. Mas a Escola Plural provocou mudanças em toda a estrutura da escola, o sistema de ensino e a prática dos professores. Margarida teve certa resistência à nova cultura escolar e foi aprendendo a lidar com as mudanças no percurso. Participou das formações oferecidas pela prefeitura para ajudar a entender melhor sobre a Escola Plural. No entanto, em sua opinião a proposta era perversa porque provocou uma aprovação automática. Margarida entendia que as dificuldades de crianças e jovens não eram sanadas, mas apenas postergadas a cada ano: “*Porque esse aluno vai ficar de qualquer forma para trás*”.

Formação continuada

Quando ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte, participou de vários cursos de formação em serviço promovidos pela Secretaria de Educação. No entanto, ela enfrentou algumas dificuldades para participar, como o deslocamento, a distância e, também, pelo fato de ter que deixar a turma para poder ir, o que requeria uma organização na escola para que alguém a substituísse. Margarida entende que a sua formação continuada aconteceu em diferentes momentos de aprendizado na escola, na sala de aula e na convivência com suas colegas mais experientes que compartilhavam experiências e práticas de ensino.

Aposentadoria

Foram 30 anos de trabalho e a Margarida foi percebendo que a escola perdeu a família que acompanhava o (a) filho (a) e que participava das reuniões. Percebeu também a desvalorização da profissão e as decisões políticas que impactaram diretamente na escola. Ela vivenciou as mudanças, as transformações que ocorreram ao longo dos anos, comparando as primeiras escolas em que trabalhou com a última escola onde se aposentou. *“Não foi fácil!”*. Mesmo assim, Margarida afirma que teve grandes alegrias no magistério: *“Foi um compromisso de vida!”*.

No início de sua trajetória profissional como professora, quando começou a ir para a sala de aula, entendeu a importância do professor. Esse profissional era um ser importante e muito respeitado pelas famílias. Margarida lembra-se de como a professora era vista como uma segunda mãe; tinha reconhecimento, credibilidade e até a liberdade de chamar atenção da criança com o apoio da família. Para ela, *“a escola muitas vezes fez o papel do pai e da mãe ausentes”*.

Para Margarida *“a escola foi muito generosa!”* Em sua opinião, a escola ainda possui algumas particularidades como espaço de solidariedade e humanização. Por ser um grupo majoritariamente de mulheres, as professoras compartilhavam de muitas vivências em comum: a maternidade, as tarefas domésticas, as tarefas escolares, as dificuldades com os filhos e com os alunos. Quando perdeu seu marido e seu pai, Margarida sentiu o apoio emocional de suas colegas e de seus alunos. Ela acredita que o magistério tem muito a ver com a questão maternal, porque *“o educar e o cuidar não se separam”* e que o aluno muitas vezes é como um filho. Margarida acredita que a educação precisa de professores afetuosos,

que olhem com atenção e carinho às necessidades dos alunos, que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada um deles.

Margarida se encontrou na Educação porque entende que a escola tem um papel fundamental além de ensinar: ser um espaço onde a criança possa falar e ser escutada. Para ela, é importante proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e protegido: *“Porque tem crianças que vão ter somente a escola como referência na vida!”* Ela teve experiências com as turmas com muita dificuldade e se sentia recompensada quando via o progresso em cada aluno, o resultado do seu investimento. Margarida diz se sentir grata pelo que tem, pelo que conquistou e pelo que se tornou como pessoa ela atribui à sua carreira no magistério: *“Eu me sinto uma professora, vou morrer professora... É o que me fez, o que eu sempre fui e o que eu sei fazer”*.

4.3 Apresentação e discussão dos dados

Realizamos a primeira etapa de análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014) que compreende o Tempo I: Pré-análise das narrativas, construindo um perfil biográfico do grupo e um perfil biográfico para cada professora. Com as leituras cruzadas realizadas no Tempo II: Leitura temática demos prosseguimento, identificando alguns possíveis blocos temáticos das narrativas: escolha da profissão docente, formação profissional inicial e continuada, experiências profissionais. Iniciamos o Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva para identificar e interpretar as regularidades, irregularidades, convergências e divergências, particularidades, subjetividades que apareceram nas narrativas das professoras aposentadas. Essas narrativas são a reconstrução do fato vivido, oportunizando um espaço para a revelação de experiências formadoras da profissionalidade docente. Como Souza esclarece “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 69).

Entre as análises que estamos construindo, no Tempo II: Leitura Temática, as narrativas apontaram algumas unidades de análise temática (SOUZA, 2014) como: 1) Razões para a escolha da profissão docente; 2) Percepções da profissão e da representação do professor; 3) Herança cultural; 4) Formação inicial e continuada; 3) Formas de Ingresso; 4) Condição da inserção; 5) Formas de ingresso; 6) Condição da inserção; 7) Interações com os alunos e os

pares; e 8) Memórias práticas pedagógicas. Todos esses elementos compõem a profissionalidade docente. Essas categorias não são novidades e foram encontrados em trabalhos acadêmicos (dissertações e teses), nacionais e internacionais⁶⁵. Para a construção de análise dos dados narrativos, optamos pelos elementos do trabalho docente pesquisados por Tardif e Lessard (2007). Os autores registraram o ponto de vista de professores sobre seu próprio trabalho e encontraram características relativamente estáveis. Os resultados obtidos por esses autores nos inspiraram a interpretar os dados narrativos coletados nesta pesquisa. A relação entre as teorias de Tardif (2002) e as narrativas foi fundamental para evidenciar a historicidade da profissionalidade docente.

Trabalhamos com o entendimento de que o saber docente é plural, temporal e se originam de diferentes *fontes sociais de aquisição* (TARDIF, 2002, grifo do autor). Estas fontes se referem à origem desses saberes docentes que podem variar de acordo com o momento da história de vida e da trajetória profissional. Isto quer dizer que o professor adquire saberes provenientes da família, da cultura escolar, da formação profissional inicial e continuada, dos programas curriculares, dos materiais didáticos, na relação com os colegas de trabalho, com os alunos e da própria experiência em sala de aula. Como pudemos constatar, nos depoimentos coletados, ao nos contarem as experiências que marcam sua vida pessoal e profissional, eles nos apresentam uma experiência narrativa de como foi se constituindo como professoras na docência.

O que nos interessa aqui é compreender, através das “histórias dos próprios autores”, (TARDIF, 2002, p.107) os elementos que compõem a trajetória profissional que contribuem para o processo de construção da profissionalidade docente.

Nesta organização dos dados narrativos, reforçamos a potencialidade do resgate das memórias das trajetórias profissionais das professoras aposentadas, apresentando excertos de suas narrativas em cada unidade de análise temática.

⁶⁵ Grangeiro Gondim (2014), Guimarães (2018), Nascimento (2018), Silva (2018), Bevilacqua (2017), Machado (2017), Rocha, (2017), Camargo (2016), Cavalcante (2016), Gomes (2016), Pinto (2016), Rech (2016); Azevedo (2015), Monteiro (2015), Sousa (2015), Blengini (2015), Duarte (2014), Lopez (2014), Oliveira (2014), Plaszewski (2014), Miranda (1998).

4.3.1 *Razões da escolha da profissão docente*

As experiências pessoais se fazem presentes no momento de escolha da profissão, circunscritos no contexto histórico, cultural e social. Identificamos nas narrativas que as professoras, ao explicitarem as razões que contribuíram para a escolha da docência, relataram diversas variáveis que determinaram o caminho que iriam percorrer. As narrativas nos oportunizam compreender como aconteceu a profissionalização, o processo de construção da profissionalidade e da identidade docente pelas percepções das professoras, levando em consideração as relações entre as categorias como de gênero, trabalho e sociedade.

Recorremos aos estudos de Apple (1988) para atentarmos à questão de gênero que deve ser estudada como uma categoria de análise para aprofundarmos o debate sobre a escolha da profissão docente. Segundo Apple (1988), a docência era uma opção profissional e institucionalizada para mulheres, visto que o trabalho realizado na escola significaria uma extensão das atividades domésticas. Algumas características como a feminilidade e os instintos maternos de cuidado se perpetuavam nas concepções culturais, sociais e nas relações de gênero. O magistério foi considerado um “trabalho de mulher”, historicamente foi a forma que as mulheres foram sendo integradas ao mercado de trabalho, resultado da posição que ocupava na sociedade, limitada pela divisão sexista do trabalho e pelas relações patriarcais. Identificamos essa questão de gênero na narrativa da professora **Orquídea**:

E assim, fui levada ao magistério porque o papai acreditava no magistério. Papai achava que ser professora era um bom caminho, ao mesmo tempo para o homem era Contabilidade, querer trabalhar no banco. Pra mulher, era o magistério, que ela ia começar a trabalhar cedo, que era uma forma de ingressar no mercado de trabalho e ter o dinheiro sem dependentes e fazer a faculdade. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Nessa perspectiva, Louro (1997) contextualiza historicamente a entrada da mulher no mercado de trabalho, pela profissionalização da docência. Segundo os estudos de Louro (1997), a profissionalização da docência foi um fenômeno seguido pelas reivindicações de igualdade de direitos e de educação exigidos pelas mulheres no período pós-industrial e o crescente processo de urbanização das cidades. Limitadas à esfera privada, pelas concepções religiosas e pela moralidade social, as mulheres conquistaram um lugar no espaço público pela oportunidade de trabalho; foram adquirindo um nível de escolaridade compatível com o exercício das profissões como professora, médica, enfermeira e assistente social. Essas

mudanças na organização da lógica trabalhista, infelizmente, se mantêm pela dominação e exploração de gênero e de classe até os dias atuais⁶⁶.

Verificamos, nas narrativas das professoras aposentadas, que a inserção na profissão pela influência direta dos familiares, justificada pela possibilidade de conciliar os cuidados com a família e outras atividades domésticas, a facilidade de acesso e garantia de emprego e independência financeira, foram alguns aspectos elegidos como mobilizadores para a escolha da profissão.

A professora **Jardineira** havia feito Contabilidade e trabalhava na secretaria de uma Paróquia. Casada, com um filho, o salário do marido não era suficiente e, ainda, moravam de favor na casa Paroquial cedida pelo padre. Ela enfatiza o magistério: “*o único trabalho pra mulher*”.

Eu vou ter que arranjar alguma coisa que eu trabalhe meio horário... Aí eu pensei logo no magistério. [...] E o único trabalho pra mulher que eu sei que é meio horário, que dá para conciliar a família e o trabalho é o magistério... E o jeito era fazer alguma coisa nessa área. (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A influência das mães, pais ou irmã mais velha na decisão pelo magistério foram algumas memórias destacadas pelas professoras **Orquídea**, **Flor de Lótus** e **Margarida**. Para o pai de **Orquídea** o magistério significava o caminho promissor para a mulher conquistar um trabalho.⁶⁷

Meu pai tinha a mentalidade assim: ser professora era muito bom, porque você virava professora já começava a trabalhar e você podia fazer faculdade. Ele tinha essa visão! Papai tinha essa visão assim, de que ele precisava dar um... caminho... um começo. E o começo pro papai é ser professora porque além de ser mulher, era a

⁶⁶ Guimarães (2018) discorre sobre a constituição identitária docente pela perspectiva de gênero. O trabalho buscou compreender por meio das narrativas (auto)biográficas de duas professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza, os significados e sentidos atribuídos a escolha profissional, de como se formaram e se constituíram como professoras. A partir da análise das narrativas a pesquisadora constatou três fatores que influenciariam na escolha da profissão docente: “os familiares, a possibilidade de conciliação com os trabalhos domésticos e a limitação de escolhas de um curso de acordo com as condições objetivas de ter acesso a uma graduação” (p.90). A pesquisa concluiu que a forma como aconteceu historicamente a profissionalização da docência reverberou na construção da identidade profissional individual e coletiva da profissão que por sua vez delineou os caminhos da profissionalidade docente.

⁶⁷ Em Monteiro (2015), as narrativas das professoras participantes revelaram a grande influência da família na escolarização, não somente na infância, mas, também na escolha pela docência como profissão. As memórias evidenciaram os espaços e percursos formativos destas como a escola, o curso de magistério, a faculdade, as formações continuadas entre outros espaços de educação não formal; como também a primeira experiência na docência revelando uma série de experiências complexas que marcaram e constituíram a profissionalidade e a identidade docente.

forma de você ter um trabalho. Você conseguia entrar na escola sem ser formada. Aí você podia pagar a faculdade! [...] A minha irmã mais velha já tinha feito magistério. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A mãe da professora **Flor de Lótus** praticamente determinou que ela fizesse o magistério para ter uma profissão: ser professora.

Porque na época eu fui pro Colégio X né. E no Colégio X era muito pré-vestibular. Aí eu fazia no Colégio X de manhã e magistério (ênfase) no outro horário. Por quê? Mamãe falava assim: “Você tem que ter uma profissão! Lá no Colégio X você não vai ter profissão. Você tem que ser professora. Tem que fazer!” Eu fui assim, meio... Porque eu já tinha uma relação legal com meus irmãos... com o ensino, e isso de certa forma interferia... Eu falei: “Então gente, pode ser”. E eu gostei! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 02/09/2019).

Margarida fala que escolheu o magistério, mas também reconhece que sua irmã mais velha, por ter feito o magistério primeiro, contribuiu para que ela escolhesse o mesmo curso.

Eu estudei no GT* até a 7ª série, e depois eu fui pra outro colégio porque justamente eu queria fazer magistério. Olha pra você ver! Eu já queria fazer magistério! Por quê? Entre um curso técnico, que na minha época tinha curso técnico. Ou curso técnico ou magistério: eu preferi ir para o magistério. Eu quis o magistério! E, também porque a minha irmã mais velha já tinha feito magistério, isso tudo vai ajudando... (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Margarida seguiu o exemplo da irmã mais velha que já havia feito o magistério e procurou fazer o vestibular para Pedagogia em seguida.

A minha irmã mais velha, estava querendo, prestando vestibular, querendo prestar vestibular pra Pedagogia. E a minha mãe falou assim: “Ahhh Margarida! Porque você não vai fazer com ela? Faz o vestibular com ela pra você ver, como é que é tudo...” E eu peguei e falei: “Bom! Se mamãe acha que eu devo ir!” Fui! E o que aconteceu? Eu passei e ela não. [...] Mamãe: “Olha você passou, vestibular difícil... Nem sua irmã passou...” De uma certa forma, mamãe me influenciou que eu fizesse Pedagogia. (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

4.3.2 *Percepções da profissão e da representação do professor*

Verificou-se nas narrativas que a vocação já não configurou a justificativa para a escolha da profissão, destacaram outros motivos como a influência da família e de professores (as), a oferta de emprego na área, a falta de opção de trabalho para conciliar com a família e os cuidados dos filhos, o salário e estabilidade por meio de concurso público.

As narrativas apontaram que a escolha da profissão para algumas delas, está ancorada no imaginário social do professor relacionado à docência como uma missão, dom, vocação, presença do sentimento maternal e do compromisso social.

Orquídea menciona os elementos que ela considera como constituintes da profissão docente e ainda a sua percepção sobre o seu papel em contribuir para a sociedade. Ela completa que enquanto ela muda a vida do sujeito pela formação escolar ela também se transforma como pessoa e como professora ao longo da trajetória profissional ao incorporar as experiências no exercício da profissão. A aquisição de experiências acontece no processo histórico e temporal aonde o professor vai se constituindo professor, assumindo a sua identidade profissional.

Ser professora é isso... É conhecimento, é afeto, é colo, é uma profissão que você tem a oportunidade de ajudar a mudar, a fazer mudança... E se mudar também. Porque a gente também muda com o decorrer do tempo... (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A relação da docência como um trabalho feminino é antiga. Os autores Tardif e Lessard (2007, p.176) encontraram como resultado de pesquisa “85% dos professores do primário e do secundário são mulheres”, quantitativo em nível internacional. Ecoando Louro (1997), como se a escola fosse uma continuidade da casa e o sentimento de cuidar estivesse atrelado à função de ensinar. A professora **Margarida** compara o aluno com um filho, supervalorizando a questão da maternidade como característica da profissão.

Mas nós somos mulheres, então nós passamos por aquilo também: vamos ser mãe, donas de casa... Então TUDO isso e mais o magistério! Mas o magistério pra mim, ela tem muita a ver com essa questão maternal. Porque você tem o CUIDAR! É o cuidar, o educar e ensinar! Tão tudo atrelado, faz parte do mesmo pacotinho! Não se separa! Não tem jeito! [...] Ele (aluno) é como um filho pra você! Por isso eu falo com você dessa maternidade. (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Rosinha afirma que o ficar na profissão está relacionado com o gostar do que faz aliado ao dom. Essa dimensão religiosa que a palavra dom carrega impregna o imaginário e a representação da profissão como determinante para conseguir permanecer nela, segundo a percepção desta professora. O dom está relacionado com as virtudes, a disponibilidade e a generosidade que fundamentam a visão religiosa do trabalho docente e distanciam de sua profissionalidade.

Trabalhei meus 25 anos, mais alguns na escolinha também que eu tinha antes... Que foi tudo muito bom de experiência. Eu gostei muito! Sou feliz por isso e incentivo as

peças também! Mas tem que ter o dom, tem que gostar disso, da profissão! Senão não vai não, não caminha não, não fica, dessa forma! (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

Em contrapartida, a questão do sentimento da maternidade é entendida por uma professora como um ponto fraco na profissão docente. Para ela, ser profissional é não interferir em assuntos familiares porque não fazem parte das competências atribuídas ao professor. Esse distanciamento seria uma tentativa para afirmar a profissionalidade docente: para ser professor é necessário adquirir conhecimentos específicos da profissão, ter uma formação específica para desempenhar a função e possuir competências e habilidades exigidas no contexto de trabalho.

Mas o professor tem essa coisa... A professora tem essa coisa da maternidade, talvez ela até interfira bastante, queira tomar as rédeas também disso. Então, o profissional tem que prestar atenção nessa parte, pra ele não entrar, na questão que é da família mesmo. Que às vezes a gente acaba tomando o lugar, muitas das vezes a gente quer fazer isso. E não pode! A gente tem que se policiar pra isso! Profissional! Tem que ser profissional! (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

As professoras sinalizam em suas falas, que o interesse pela docência também se estruturou a partir das memórias de quando eram estudantes, alguns elementos da personalidade ou das estratégias de ensino das professoras e professores que marcaram positivamente a formação escolar. Essas professoras e professores tornaram-se “modelos” de profissionais com os quais elas se identificaram e alguns que repudiaram. Tardif (2002) reforça que essa fonte pessoal da experiência escolar anterior é um tipo de saber aprendido, “saberes pré-profissionais” que estruturariam as práticas pedagógicas do futuro professor e professora e serviriam de exemplo para sua personalidade e identidade profissional, contribuindo na construção de sua profissionalidade docente.

A professora **Orquídea** rememora algumas práticas dos professores e professoras de 1ª a 4ª série e depois de 5ª a 8ª série. A professora da 4ª série lia histórias todas às sextas-feiras, o professor de Moral e Cívica trabalhou um poema e um professor de Português que contava os clássicos da literatura.

Uma coisa também que me marcou muito de 1ª a 4ª série foi a professora da 4ª série que lia histórias de Monteiro Lobato. E ela lia toda sexta-feira, ela lia um capítulo. Então, assim, era apaixonante a gente escutar na sexta-feira... a gente esperar pela sexta-feira... a expectativa... a professora que ia tá contando, lendo pra nós, ela lia... uma história de Monteiro Lobato. Então isso marcou muito a questão da leitura na infância essa professora da 4ª série. [...] Uma coisa também que me marcou foi um

professor, o S*. S* era professor de Moral e Cívica. E ele trabalhou com a gente o poema da Cecília Meirelles “Os Inconfidentes”. Gente... aquilo pra mim era tudo! Aquele poema dos Inconfidentes... Eu achava assim, uma coisa de outro mundo a Cecília Meirelles. Eu acho que a parte de Literatura fui muito privilegiada também. Porque a gente tinha um professor de Português que ele contava os livros, São Bernardo. A gente não lia, mas ele contava... (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

O trabalho docente envolve ações que buscam atender inúmeros objetivos, mas, que requerem preparação por parte do professor para ensinar a matéria e gerir a turma. Retomando os postulados de Tardif e Lessard “ensinar é um trabalho interativo” (2007, p.235), ou seja, as ações do professor é que definem a relação com os alunos e ambos fazem parte de um contexto escolar e social. Por isso “não existe uma relação típica, uniforme e universal dos professores com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.160). Os professores e professoras da **Orquídea** são exemplos disso, cada um com seu jeito de ensinar e, conseqüentemente, uma maneira diferente de se relacionar com os alunos. As falas da professora **Orquídea** revelam algumas estratégias utilizadas pelos professores e professoras da 5ª a 8ª série como a música para ensinar inglês e a leitura direcionada do conteúdo do livro pela professora de História.

Eu tive uma professora de inglês também que ela levava música... Era muito bom cantar as músicas de inglês. Na época era Michael Jackson... Era muito legal, muito fantástico... Tinha música além, tinha música moderna. [...] Adorava História!! A professora tinha uma forma de dar aula de História... e quando eu falo a professora assim, eu fiquei com ela 4 anos... Era Dona I*. Ela trabalhava aquele livro “História do Brasil” aquele azul e ela fazia assim: ela mandava a gente ler o capítulo e depois ela falava algumas coisas no capítulo que a gente tinha que achar a frase, o parágrafo no livro... e marcar. E ela vinha conferir. Era uma metodologia bem diferente que a gente tinha naquela época... É! A de inglês marcou muito porque ela era mais da música. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

O elemento emocional ocupa um lugar de destaque na narrativa da professora **Margarida**. Como as professoras do primário passavam a maior parte do tempo com os alunos, havia uma implicação afetiva nas relações. A docência é “um trabalho emocional” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.159) que requer “uma boa dose de energia afetiva” para envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Na 2ª série, a professora **Margarida** teve uma relação prazerosa com sua professora. Esta professora colocava os alunos como elemento central de seu trabalho. Margarida destaca qualidades em sua professora relacionadas com a dimensão afetiva: afetuosa e amável. Percebe que sua admiração por ela está relacionada à personalidade, a forma dela relacionar-

se com os alunos e valorizar os esforços individuais que foram elementos fundamentais para reconquistá-la, resgatando o gosto pela escola.

Então na 2ª série eu encontrei uma professora que aí eu senti o afeto, eu senti uma pessoa amável, que foi Dona L*. A Dona L* foi uma pessoa muito especial em minha vida, entre outras né, mas ela que acabou com essa saga: que a escola era ruim, que alguém ia me fazer mal. Não! Que você está acolhida! Ela valorizava meu trabalho. Dona L* foi um divisor de águas pra mim. Por quê? Ela me tratava como os outros, era uma professora afetuosa com todos! Eu sentia aquele afeto... Eu sentia aquele amor! Eu queria ir pra escola porque eu queria ver a Dona L*. E essa professora me fez passar a gostar da escola! (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Quando **Margarida** estava no Ensino Médio e paralelamente cursando o magistério, ela se encantou com a forma como a professora de Biologia ensinava e se relacionava com a turma. Então, a partir das qualidades desta professora e de outras que passaram pela sua trajetória escolar, **Margarida** foi construindo uma percepção da profissão e uma representação do ser professor. Essas experiências contribuíram na escolha da profissão.

E eu tinha uma ideia assim de vontade mesmo de fazer Biologia. Por quê? Porque a minha professora de Biologia tinha me marcado muito. Ela dava umas aulas que eu falei: “Gente! Que bacana!” Sabe... Ela tinha disponibilidade pra gente, ela conversava com a gente, além daquilo ali... Além do conteúdo, ela era uma professora que se aproximava do aluno, aluno adolescente. Que muitas vezes esse aluno ele não em aquela... pai ou mãe que vão dizer coisas. E ela sabia! Nós éramos mulheres! Todas mulheres na sala! E ela dizia pra gente questões... essas questões mais íntimas que às vezes a família não vai dizer. Naquela época não ia tratar... Proibido, assunto proibido! Então essa professora me marcou muito, e quando eu saí do magistério, eu tinha convicção mesmo que eu queria fazer Biologia. (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

A professora **Rosinha** também teve uma professora por quem se apaixonou. O que mais lhe chamava a atenção na professora era sua beleza e como se apresentava bem vestida, elegante. Além desta representação, Rosinha sentia que sua professora gostava de relacionar com ela e seus colegas! E a partir desta professora da 4ª série, Rosinha decidiu ser professora.

E lá eu tive uma professora, assim, me apaixonei por essa professora! [...] A Dona B* era uma ótima professora. E quando acabava a aula a gente vinha andando até o ponto de ônibus com ela, que era o meu caminho. Então vinha aquela turma! E eu achava a coisa mais linda aquela professora, levava os livros dela e conversava... E ela gostava da gente! Era super bacana! A professora toda chique... Eu falei: “Eu quero ser professora” – eu estava na 4ª série. Aí eu falei: “Vou ser professora” Aí quando cheguei no Ensino Médio, que eu decidi que eu queria ser professora. Realmente eu queria ser professora. Aí eu fiz o magistério. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

Flor de Lótus rememorou um episódio negativo com sua professora na 2ª série que a fez ter um olhar diferente para as crianças com dificuldades: *“Teve uma vez que eu perdi média, em Português eu acho que foi no 3º ano ou no 2º ano; e aí a irmã me falou assim: ‘Você tá igualzinho àquela galinha d’angola: Tô fraco, tô fraco, tô fraco!’ Ela fez um comparativo e isso me perseguiu um tempo...”* (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Para ela, esse fato foi decisivo ao longo da sua trajetória profissional. **Flor de Lótus** procurou escolher as crianças com dificuldades de aprendizagem para lecionar. Compreendemos à luz da teoria de Tardif (2002) que a professora carrega para sua identidade profissional aspectos de sua “historicidade”, como elementos constitutivos para sua prática. Esse perfil de crianças era o que lhe interessava e a motivava.

Em outro trecho, a professora **Margarida** trata a importância do reconhecimento das famílias diante do seu trabalho. Segundo seu entendimento, essa relação entre família e professores provoca uma “retroalimentação” na prática docente, refletindo diretamente na sala de aula, na relação com o aluno e no seu processo de aprendizagem.

Essa retroalimentação mesmo, que é do pai, da família reconhecer, da escola reconhecer... [...] Eu acho que é isso que faz a gente ter brilhos nos olhos. Querer melhorar ainda mais! Você tá melhor hoje, você quer melhorar ainda mais. Você quer oferecer o melhor para o aluno. (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Ao longo da narrativa, a professora **Margarida** faz uma rápida retrospectiva comparando o início e o final de sua carreira: apontando as mudanças que ocorreram com relação ao status e o reconhecimento social da profissão, e o grau de valor atribuído ao papel do professor na escola e na sociedade. Esse sentimento de nostalgia do passado em que viveu, provocou na professora algumas lamentações:

Depois disso vai passando os anos, e a gente vai vendo as mudanças, aí a escola perde isso, essa família que busca. E quando a gente vai pras reuniões, aí as reuniões ao longo dos anos. Foram mais de 30 anos de trabalho. Você vai vendo que a família não tem mais interesse, aquele interesse de acompanhar! Principalmente se o aluno tiver muita dificuldade! Ele quer que você resolva e não mexa com eles: por favor, não me chamem! Então, a responsabilidade fica no professor! (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Como se vê nas narrativas apresentadas, as memórias e lembranças da época de quando estudantes revelam a importância de um professor ou professora que marcaram as suas

trajetórias pessoais. Elas também destacaram a influência de familiares na escolha da profissão. Esses elementos são perceptíveis no discurso das professoras que sustentaram suas representações, práticas e relações com o ofício, constituem os seus modos de ser, estar e saber-fazer na docência, construindo a sua profissionalidade.

4.3.3 *Herança cultural da família*

A constituição de um ambiente letrado dentro de casa com a participação de algum integrante da família que incentivava o contato com o universo da leitura e da escrita, foi mencionado por duas professoras.

A professora **Rosinha** lembra-se do pai a alfabetizando. Ela se sentia muito feliz, gostava muito de aprender e aprendia bem rápido. Isso aconteceu antes dela ingressar na pré-escola de uma escolinha no bairro onde moravam. O interessante é a figura do pai preocupado em ensinar o alfabeto e as sílabas, e como isso foi importante para ela, porque não se lembrava de nada da Pré-escola.

E o meu pai me ensinava o alfabeto: "B-A BA". Era dessa forma, era maior felicidade! Eu aprendia assim rapidinho as coisas e gostava muito. Aí apareceu, tinha uma escolinha, que era muito longe lá de casa, na mesma rua, e meu pai me colocou. [...] Então, eu tenho assim essa vaga lembrança. E eu não sei se eu fiquei nessa escola muito tempo porque depois eu não lembro de mais nada da escola (*risos*). Só lembro do meu pai me ensinando. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

A professora **Flor de Lótus** também destaca o papel do pai em sua educação. Ela teve acesso a um conhecimento de mundo, através das revistas compradas pelo pai. Seu pai detinha um nível intelectual e financeiro que permitia que ele se interessasse por informações e notícias internacionais e pudesse viajar e conhecer vários países. Para **Flor de Lótus** foi marcante porque o pai trazia objetos de diferentes países e lhe contava histórias desses lugares. Para ela, com tanta novidade, a escola era entediante, chata e lhe cansava.

Meu pai era uma pessoa muito cosmopolita. Enquanto a mamãe ia adiantar a organização da casa para o dia seguinte, papai... ele chegava e ele ia abrir aquela Revista Manchete. E vamos ver o homem que foi pra lua: Apôlo 11, Apôlo 10... Então a gente teve uma questão cultural muito forte... Se você me perguntar o nome dos astronautas, todos eu falo... eu falo pra você: Quem que desceu na lua, o que aconteceu... Porque a gente vivia muito isso! Ai meu pai tinha a assinatura da Revista Manchete. Assinatura ou comprava na banca? Eu acho que comprava na banca. E aí era a hora da leitura, das histórias. Tinha um livro, uma revista que ele

comprava chamava Seleções. Cara! Tinha muitas histórias bacanas, de pessoas do outro lado, dos Estados Unidos, vários problemas... [...] Então assim, eu era encantada com essa questão do conhecimento universal, aprender um tanto de coisa de um tanto de lugar! Então a escola me cansava. É que meu pai, ele era muito assim, e meu pai era de uma família que tinha um poder aquisitivo muito bacana. E meu pai sempre falava com a gente assim: "Meus filhos, eu não vou deixar bem pra vocês, eu vou deixar o conhecimento. Porque o bem sem conhecimento você não vão fazer nada!" [...] Mas meu pai viajava muito com a minha mãe. Então, ele foi em vários lugares do mundo. E ele sempre chegava trazendo uma coisa, contando uma história. Então, eu fui criada num ambiente muito rico de estimulação, de uma pluralidade cultural muito grande, naquela época! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

4.3.4 *Formação inicial e continuada*

As pesquisas no campo da Educação se apresentam interessadas sobre a formação dos professores, sobre o que eles “precisam saber e saber fazer” (SHULMAN, 2014, p. 222). Nóvoa recorre aos estudos de Shulman (2005) sobre as três aprendizagens que constituem cada profissão, são elas: a aprendizagem cognitiva – “se aprende a pensar como um profissional”; a aprendizagem prática – “se aprende a agir como um profissional”; aprendizagem moral – “se aprende a pensar e a agir de maneira responsável e ética” (NÓVOA, 2017, p.1114). Essas aprendizagens são responsáveis na constituição e consolidação da profissionalização que envolve a identidade docente e seus saberes docentes, por isso a preocupação com a formação profissional docente.

Para o exercício da profissão docente é necessária uma formação específica por se tratar de aprender saberes específicos da profissão associado à experiência adquirida da prática e nas relações cotidianas dentro de sala de aula com seus alunos e na escola com seus pares. A qualificação no processo de profissionalização vem com a certificação da formação inicial e posteriormente por meio da formação continuada. A formação inicial habilita o professor ao ingresso na profissão, garantindo inicialmente a aquisição de um corpo de conhecimentos profissionais e específicos para atuação na atividade da docência.

Com relação à formação inicial, as professoras aposentadas fizeram o curso de magistério em diferentes momentos de suas vidas. As professoras **Orquídea** e **Flor de Lótus** fizeram o magistério com o científico nas escolas particulares que já estudavam. As professoras **Margarida** e **Rosinha** fizeram o magistério com o científico nas escolas estaduais onde estudavam. E a professora **Jardineira** foi a única que optou por fazer o curso de magistério depois de ter feito o curso de Contabilidade com o científico, já casada e com um filho.

Orquídea compara os professores que teve até a 8ª série com as professoras do magistério, e criticou a qualidade do curso de magistério oferecido pela escola.

No magistério, eu tive algumas professoras que marcaram... Por exemplo, a minha professora de Didática não foi uma boa professora. Porque ela... Só copiava. O caderno da minha irmã era igual o meu caderno, ela não usava a criatividade... Não era uma boa professora... A Didática, eu acho que eu perdi! Perdi! Eu perdi a Didática no magistério, que eu acho que era tão importante, o básico. Até a 8ª série a gente teve professor muito bom, eu não sei se no magistério tava começando na escola, era um magistério junto com o científico. Então eu tinha as matérias do magistério... Didática, Fundamentos... Mas eu tinha Química, Física... Era o científico com o Magistério. Aí que papai achou que era melhor ainda! Eu ia continuar... A gente poderia estudar... Continuar estudando tranquilamente porque a escola dava essa base e ao mesmo tempo trabalhar. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Orquídea lembrou-se de uma professora de Didática que lhe deixou uma marca negativa sobre sua formação. Ela se sentiu prejudicada com a forma de ensinar da professora que não ensinava o conhecimento de como trabalhar os conteúdos em sala. Esperava mais do curso e pela sua perspectiva, a Didática seria a chave para o ensino.

Aí eu fui para o magistério, eu acho que perdi com essa professora de Didática que ela me marcou negativamente, eu acho que ela poderia ter investido mais... Aí a gente nem copiava porque o que tava passado... Ela tinha um caderno antigo que ela usava... E ela dava nota pelo caderno. Mas eu tinha o da minha irmã, às vezes eu ia bater papo e copiava do caderno da minha irmã. E eu sempre garanti nota! Não tinha dificuldade com nota! Eu fazia a minha parte! Então, eu tive no magistério essa professora que me marcou negativamente [...] (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Orquídea** fala brevemente do estágio que fez em uma escola estadual na época que cursava o magistério. Esse trecho traz alguns elementos importantes da relação à sua formação profissional. A professora que a recebeu permitiu que ela vivenciasse o cotidiano da profissão, participando ativamente da dinâmica da sala e se envolvendo com os alunos. Afirma que teve que “aprender” para ajudar a professora que pedia sua ajuda. Essa aprendizagem por meio da experiência na/da/para docência e também pela observação das práticas pedagógicas da professora daquela turma, serviu de “modelo” para que ela conseguisse ajudá-la. Acreditamos que a atitude desta professora foi importante para sua formação porque a enxergava como uma futura profissional docente, o que aconteceu no ano seguinte quando se formou, conseguindo uma vaga de designação na mesma escola.

Fiz estágio no J.H* (escola). Uma professora boa também, aí eu aprendi um pouco... Tive que aprender! Tive que aprender porque a professora pedia ajuda, e aí a gente tinha que ajudar. A professora era antiga na rede estadual, estava cansada e cheia de

problemas pessoais. A turma era agitada. Ela não só permitia que a ajudasse como me sentia na obrigação de ajudar. Ajudava na rotina, nas atividades, na correção do dever de casa, na disciplina, na montagem de murais... E em tudo que fosse solicitado. Com esta professora, vi as dificuldades de uma sala de aula, da demanda de energia para a atividade do magistério... Aprendi que temos que planejar e usar a criatividade! Fiz estágio lá e comecei a trabalhar no ano seguinte que eu formei. Acho que ela foi marcante em me mostrar que é necessário estar atenta e disposta a mudar. Que não estamos prontas e acabadas, as novidades precisam ser adaptadas, usadas no ato de ensinar e aprender. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

O curso superior é considerado outra fonte de aquisição de saberes docentes no qual os professores selecionam, adaptam, transformam, e incorporam os conhecimentos universitários à suas práticas cotidianas em sala de aula. As professoras destacaram esses saberes profissionais construídos no contexto do trabalho com a contribuição dos conhecimentos da formação acadêmica.

As cinco professoras da pesquisa fizeram o curso superior, quatro cursaram Pedagogia uma estudou História. Quando faziam o curso, quatro delas (**Orquídea, Margarida, Jardineira e Flor de Lótus**) já estavam trabalhando na Prefeitura de Belo Horizonte. **Rosinha** começou a trabalhar na Prefeitura de Belo Horizonte quando já havia concluído a graduação em Pedagogia e estava trabalhando em sua própria escola. Na época que frequentavam o curso, quatro delas já estavam casadas e com filhos e uma estava solteira morando com os pais.

A professora **Orquídea** foi a única que não fez o curso de Pedagogia, procurando fazer História. Estava casada e com dois filhos, mas, isso não foi empecilho para voltar a estudar. Para ela o curso superior atingiu suas expectativas porque ele confirmou que era aquilo mesmo que ela queria: ser professora. Ela passou a acreditar mais nela, a se sentir segura em sua prática pedagógica, nas suas capacidades e saberes profissionais que foram construídos no exercício da profissão e que foram potencializados pela formação acadêmica. A professora ainda destaca a disciplina de Didática com a qual aprendeu os fundamentos para poder articular a teoria com a prática. Entendemos que essa formação foi importante para sua trajetória profissional porque significou uma valorização de sua profissionalidade docente.

Eu acho assim, que a Faculdade ela veio pra me dar mais. É! E lá onde eu aprendi Didática, fundamentos... Porque no magistério eu não fui feliz com a professora... Eu não fui feliz...E fui fazer História só depois... E fiz depois de filhos né? Já tava casada... Tinha dois filhos... Mas assim, foi muito bom! Eu tive a certeza que ser professora era o que eu queria! Pra eu acreditar mais ainda que eu era professora, que era aquilo que eu queria! [...] E querendo ou não a faculdade também abre mais o seu horizonte. [...] Eu acho que cada curso que a gente faz, é mais instrumento

para o seu dia a dia... pro seu trabalho! [...] Você fica mais segura também quando você percebe que você tem um conhecimento daquilo. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Outro incentivo para a formação em nível superior assinalado pela professora **Orquídea**, foi a diferença salarial que existia na Prefeitura de Belo Horizonte⁶⁸ com relação à formação das professoras; entre aquelas com o magistério e aquelas com o nível superior.

O que acontecia na prefeitura de Belo Horizonte, quem tinha curso superior, ganhava mais. Quem não tinha, quem tinha só o magistério, ganhava menos. O que a pessoa tem que fazer... querer que o outro ganhe menos? Não! Você tem que estudar! Então quando surgiu essa questão salarial na prefeitura, de que quem tinha só o magistério ganhava X e quem tinha o curso superior... Aí o que eu fiz? Vou estudar!! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Na Faculdade, parece que a Didática superou suas expectativas. Ela aprendeu as etapas que fazem parte do processo de ensino, dava a aula seguindo essas etapas e era avaliada pelo professor da disciplina. Nessa experiência de formação ela entendeu que gostava de ser professora porque o curso instrumentalizava, oferecia embasamento teórico para seu repertório de ações acumulados na experiência da profissão. A formação lhe deixou ainda mais confiante para ensinar.

Fui pra FAFI...E lá também tomei consciência de que eu gostava de ser professora... Ser professora é muito bom! Uma aula que eu dei lá (*risos*)... Lá eu tive didática... Olha pra você ver, eu não tive didática no magistério, que a minha professora deixou a desejar. Mas quando eu fui pra FAFI, eu tive P.M*. Que era um professor da Didática. Então você dava a aula e ele te avaliava... Com todos aqueles passos: Incentivo... Motivação... Você tinha que fazer... Você tinha que fazer todo aquele processo... Lá na faculdade... depois de algum tempo, que eu já era professora.... Então assim, eu fui dar aula pra P.M*, que te avaliava... Então: Gente!!! Eu descobri que eu gosto disso! Eu gosto de ser professora! O estudar para ser professora é muito bom! Você colocar esses livros assim... Você ter ideias, você pensar... Ah eu posso fazer isso! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Margarida** também reconheceu a importância do curso superior. O curso de Pedagogia contribuiu para orientá-la em sua tarefa profissional e qualificar a sua prática cotidiana. Ela entende que suas atribuições vão além da tarefa de educar, incluindo nesta formação intelectual para as aprendizagens, o compromisso com a ética e a formação para a cidadania⁶⁹.

⁶⁸ O município de Belo Horizonte estava se adequando para cumprir as determinações legais prescritas na lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que exigia a formação em nível superior aos professores da Educação Básica.

⁶⁹ Camargo (2016) investigou os sentidos atribuídos ao trabalho e a atividade de ensinar de vinte professoras e professores da escola pública do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais, e EJA) da Rede Municipal de

Você vai percebendo ao longo dos anos as transformações e as dificuldades também. E o curso de Pedagogia me ajudou muito nesse sentido, sabe! Pra você perceber onde você... Qual o seu papel naquele fazer seu. Porque muito mais que transmitir conhecimento, ensinar pra o aluno. Hoje, todo o tempo de um educador ele tem que pensar em ética, cidadania, respeito, gentileza, que é piegas, fora de moda? NÃO! Formação do sujeito como um todo! (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

A professora **Flor de Lótus** aborda vários aspectos da formação docente. Ela compara a época em que trabalhou em que havia investimento em formação continuada oferecida pela prefeitura com a gestão atual. Expõe sua opinião sobre a falta de experiência de sala de aula das professoras que estão chegando para trabalhar nas escolas da rede municipal para ascender financeiramente no plano de carreira.

Eu percebo a prefeitura hoje ela já não tem um investimento em formação como tinha. Ela tá atendendo crianças muito novas, e o trabalho não tem a qualidade que tinha. Isso eu falo com muita tranquilidade. Tem muita gente boa, tem muita gente bacana! Mas tá entrando muita gente nova, que não teve experiência de sala de aula (*batendo na mesa*) de colega, aquelas cursos em “Santo Antônio do Deus me livre”, (*risos*) sem preconceito! Mas assim, eu... Sabe! Tá preocupada de fazer um tanto de pós-graduação... Mas nunca pegou uma sala de aula, nunca fez um trabalho em grupo. E aí quando você vê, reproduz isso, aquele trabalho individual, sozinho, ruim. Aquele lance de... de desconhecer totalmente a demanda de uma criança de 3 anos, uma criança de 2 anos... (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

A formação universitária não é suficiente para atender os dilemas e desafios que os professores enfrentam em suas trajetórias. Sacristán enfatiza que a prática na sala de aula é outra via de formação profissional que afirma a especificidade da ação docente tão legítima quanto à formação inicial e continuada dos professores: “[...] a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente: as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação” (SACRISTÁN, 1995, p.70).

Flor de Lótus foi convidada para ser diretora em uma UMEI (Unidade de Educação Infantil) e percebeu a falta de uma “base de conhecimentos” necessários por parte das professoras para atuar com aquele grupo de criança e que, para ela, eram imprescindíveis. Argumenta, indignada, sobre uma questão que considera de desumanidade quando presenciou uma professora preocupada com a luva em detrimento do bem estar da criança.

ensino de Goiânia. Os participantes consideram que suas atividades de ensino contribuem para uma formação plena e humana, pelo desenvolvimento da consciência do indivíduo. A pesquisa constatou “que este ‘sentido social mais amplo’ seja a essência, o núcleo de significação mais importante dos sentidos que os professores atribuem à atividade de ensinar na escola pública de Ensino Fundamental” (CAMARGO, 2016, p.197).

Nenhuma delas tinha uma experiência anterior com criança pequena. Então, eu tive que trabalhar muito a questão do desenvolvimento psicológico da criança, o estágio do espelho... Que são coisas determinantes! O oitavo mês, isso é muito sério! Você cuidar de criança com 8 meses e você não ter conhecimento daquilo! Essa construção psíquica! Você deixar a criança um tempo maior... de cocô porque não tem o tipo de luva que você acha que tem que ser! É muito difícil! (*tom de indignação*) Perde-se a humanidade! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

As professoras afirmaram a importância da formação inicial no magistério para se tornarem profissionais, embora enfatizassem que no início do exercício profissional, o *saber-fazer* no cotidiano foi o elemento chave para aprenderem o *saber-ensinar*. Como afirmam Tardif e Lessard “os conhecimentos práticos dos professores são conhecimentos do trabalho” (2007, p.172, grifos dos autores).

Por sua vez, essas experiências profissionais foram alimentadas por uma formação continuada no contexto da profissão, ampliando e renovando os saberes experienciais a partir dos saberes profissionais aprendidos. Algumas professoras assinalaram também a relevância da formação continuada oferecida pela Prefeitura de Belo Horizonte para o desenvolvimento profissional docente e para a própria prática. Conforme Nóvoa (1995c), os espaços oferecidos para partilhar experiências ou discutir temas relevantes e significativos entre os pares sobre as situações cotidianas impostas pelo contexto diverso da docência são considerados terreno fértil para emergir conhecimentos produzidos na prática docente. Desta forma, os congressos, cursos, palestras e seminários são dispositivos que promovem espaços de reflexão individual e coletiva, fortalecem a profissionalidade docente, evidenciando os saberes docentes e o protagonismo do professor.

De mesmo modo, a pesquisa de Sousa (2015) reforça a formação docente como elemento fundamental para se alcançar a profissionalização. A pesquisadora afirma que “a formação docente é o ponto de partida e de chegada para o aperfeiçoamento do professor enquanto profissional que se constrói e se produz a partir de suas experiências e dos saberes tecidos na ação” (2015, p.33)⁷⁰. Constatou que as professoras valorizam a formação profissional como o elemento principal para se apropriarem dos saberes e conhecimentos da profissão. Elas revelaram que a busca pelo aperfeiçoamento profissional é processual, como uma forma de

⁷⁰ Pesquisa realizada a partir dos dispositivos do memorial de formação e das rodas de conversa, seis professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do ensino público da cidade de Teresina/PI narraram suas trajetórias profissionais e formativas.

qualificar a prática “pois oportuniza a construção de conhecimentos e o compartilhamento de experiências” (2015, p.60). A formação continuada promove a continuidade ao processo de profissionalização docente.

A professora **Orquídea** se recorda dos cursos de formação continuada realizados e salienta a importância deles para a sua prática. Ela explica que as formações eram frequentes, porque acompanhavam as mudanças relacionadas com a implantação de programas na rede de ensino da prefeitura de Belo Horizonte; afirma que foi um período de muito estímulo, teve a oportunidade de “*aprender a trabalhar*” trabalhando e defende essas formações continuadas no contexto do trabalho para todas as professoras.

Na prefeitura eu tive uma experiência melhor de aprendizagem, de aprender a trabalhar. Mais estímulo, a gente teve oportunidade, mais cursos: tinha mais formação! [...] Cada balanço que ia dar na educação, cada mudança havia investimento. Pelo menos na minha visão, eu vejo assim: cada implementação, cada mudança tinha uma formação. A escola é isso! E tem que ser assim! Tem que ter essa parceria, não pode ir alguém só lá na escola pra saber o que tá sendo trabalhado não. Tem que tá havendo uma formação constante, o professor precisa disso. Pra sua prática! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Sobre essa formação em serviço, as professoras **Rosinha** e **Jardineira** descrevem como eram organizados os encontros entre as escolas, o que elas chamaram de “troca de experiências”. Esses momentos são fundamentais para a construção e reconstrução de saberes. Segundo **Rosinha**, as oficinas eram promovidas pelas próprias professoras. Elas atrelavam o conhecimento prévio adquirido por outras fontes (formação inicial e continuada, formação escolar anterior, história familiar e pessoal) com o conhecimento prático construído no exercício da função, compondo o conhecimento profissional docente. Percebemos que essas trocas de experiências são uma possibilidade das professoras experientes compartilharem os conhecimentos envolvidos na ação de ensinar, o *como* fazer e o saber *como* fazer oferecendo um suporte didático pedagógico, importante para legitimar o conhecimento profissional docente.

Uma experiência bacana que eu achei na prefeitura, foi quando nós tínhamos os encontros das escolas municipais. Eu não me lembro como que era a organização, qual o tempo mas a gente ia, pra outra escola e passava o dia naquela escola. Então, tinha oficinas! Cada professora promovia uma oficina! Então havia aquela troca de experiências! Eu achei isso muito legal! A gente aprendia bastante e via como que era a rotina daquela escolas, as diferenças... E eram entre as escolas de PBH mesmo, da rede toda [...] Valia a pena participar! (Trecho da narrativa da Rosinha em 02/09/2019).

A professora **Jardineira** também comenta sobre essas trocas de experiências. Nessas formações não havia a participação de professores universitários, mas de colegas. Os encontros eram organizados pelas próprias docentes das escolas que participavam e colaboravam. A escola tornava-se um espaço de mobilização e construção de saberes, de forma coletiva. Os saberes docentes saíam do “espaço privado da classe” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.183), e alcançavam a coletividade do trabalho docente. As professoras eram as protagonistas do processo, confiantes naquilo que sabiam fazer, contribuíam com a formação de seus pares.

Eu participei de vários cursos de formação, principalmente na Educação Infantil, achei super interessante. Teve uma época que a gente encontrava... na época não havia a UMEI não, tinha a Escola A.K* e J.M.A*, então tinha um movimento entre as escolas infantis, aí cada ano ou cada semestre... não sei... uma promovia um encontro e elas passavam as experiências pra gente... Então, teve um encontro lá que tinha uma escola infantil lá pro lado da PUC, eu esqueci o nome da escola infantil, não sei se é... (*lembrando o nome*) ... Ainda não tinha UMEI não, era só uma organização entre as escolas infantis mesmo, então era bacana porque a gente participava lá na escola, elas contavam as experiências positivas, a gente discutia. Teve encontro lá no A.K*, depois o M.B* também promoveu um encontro... era assim, super bacana... Fora outros encontros que a gente tinha de formação, os seminários. Hoje eu acho que já não tem mais... diminuiu muito. Depois que surgiram as UMEIs que eu acho que precisaria ainda ter mais e diminuiu, porque naquela época tinha muitos seminários, muito curso de formação... Eu acho que isso me ajudou bastante, muito bom! A troca de experiências é muito importante né, muito interessante. (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

As professoras **Orquídea** e **Flor de Lótus** fizeram a mesma pós-graduação de Educador Comunitário oferecido pela prefeitura de Belo Horizonte. As aulas aconteciam na PUC-MG, dividido em três módulos que aconteciam nos períodos de férias e recessos escolares (janeiro e julho). **Orquídea** demonstra orgulho de ter participado de todas as formações oferecidas pela prefeitura. Para a ela, a prefeitura valorizava o professor a partir do momento que investia em formações que aperfeiçoavam a sua prática em sala de aula.

Outra coisa também, que eu tive a oportunidade de fazer, era uma pós-graduação pela prefeitura! Olha pra você ver o quanto a prefeitura investia! Eu tenho uma pós-graduação feita na PUC, foi paga pela prefeitura de Belo Horizonte. Ela pagou pra... Eram três turmas de pós-graduação na PUC. Nós fomos da primeira turma. A gente estudava... Tinha uma valorização: na educação, no professor... Eles realmente tinham o interesse de preparar a gente pra ir pra sala de aula. Nós tivemos uma pós-graduação assim na PUC, com os melhores professores da PUC, não paguei um tostão, não gastei um dinheiro. Estudava... Foram 3 módulos de 15 dias em janeiro, julho e janeiro. Maravilhoso! Pela manhã a gente tinha as aulas, à tarde era apresentação de trabalho... Eu acho que foi uma oportunidade... Eu não posso reclamar da prefeitura. Eu acho assim, houve investimento na minha formação. O período que eu peguei... E eu aproveitei as oportunidades que surgiu... Tudo que surgiu eu aproveitei! Você vê que eu tenho uma pós-graduação da prefeitura... eu

sou da primeira turma da PUC de pós-graduação de Educador Comunitário. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

As professoras **Orquídea** e **Flor de Lótus** destacaram na formação alguns elementos que caracterizaram o curso de Educador Comunitário. O curso tinha um formato que via a educação para além dos muros da escola. **Orquídea** cita alguns lugares que visitou durante o curso que nomeou como “*formação externa*”. Ela também comenta sobre a formação dos próprios professores do curso, valorizando a qualidade do corpo docente.

Havia uma preocupação! E olha pra você ver... Foram três turmas de pós-graduação... eram três turmas de pós-graduação, nós éramos três turmas. E aí a gente teve oportunidade ter aulas com professores da PUC, Doutores... Eram doutores... É! Nós tivemos professor que tinha chegado da Tailândia, a doutora mesmo de Pesquisa Científica... A outra que dava... Tinha uma outra (*lembrando*).... Nós tivemos a oportunidade de conhecer com esse curso de pós-graduação a ASMARI - Associação de coletores.. Nós fomos conhecer aquela coleta seletiva que tem ali na Andradadas... na Contorno... O bar reciclado, nós entramos ali... Nós fomos conhecer horta! Uma horta comunitária lá no Taquaril. Além da formação que a gente tinha em sala, a gente teve esses contatos! Essa formação externa... com o ônibus da prefeitura. Nós ficamos conhecendo a Dona G* do Taquaril Que criou essa associação dos catadores de lixo. Então assim, nós chegamos a ir nos galpões onde se cata lixo. Tudo com a... Prefeitura de Belo Horizonte. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Flor de Lótus** não podia deixar de mencionar sobre essa formação continuada de Educador Comunitário e de como foi importante na construção de sua identidade profissional enquanto professora que acreditava numa educação “*fora da caixa*” como ela mesma disse em sua narrativa. A formação veio confirmar que ela estava no caminho certo, legitimando suas práticas pedagógicas. Ela também acrescenta outras formações de que participou e foram importantes em sua aprendizagem como professora, demonstrando seu interesse em aprender, na busca de mais conhecimento.

Bom, uma coisa que eu pulei da minha formação... Como é que eu pude pular! Foi um curso que eu ganhei da prefeitura, de pós-graduação na PUC, de educador comunitário! [...] Então, esse de Educador Comunitário, ele pra mim, ele fechou o meu ciclo no que se refere a ver que eu estava no caminho certo! Que você não pode ser um professor só do muro escolar. Você tem que ser um professor pra além do muro! [...] Eu sou professora fora do mundo da escola (*tom de empolgação*) porque eu AMO! Então é aquele lance: sempre aprendendo! Então eu não posso esquecer desse curso! E outros, de educação infantil, neurociência... Esse até fora de Belo Horizonte. Alfabetização! Que na minha vida passou Daniel Alvarenga! Ohhh Meu Deus do Céu! Como eu aprendi com esse sujeito! Depois eu fui pra uma escola que tinha o nome dele! Muito assim... Então, a vida da gente é de sempre recomeços! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Flor de Lótus avalia a prefeitura de Belo Horizonte, argumentando sobre a qualidade de uma gestão específica. Mesmo com todas as dificuldades, os impasses, os desafios, as reivindicações por melhores condições de trabalho, por valorização, ela não poderia deixar de agradecer à prefeitura pela oportunidade que teve para formar-se enquanto professora. E ainda apresenta seu ponto de vista com relação às colegas de trabalho que não procuravam conhecer os materiais adquiridos pela escola, de estudar, de buscar e inovar a sua prática pedagógica.

A prefeitura pode ser o pior patrão do mundo! Posso brigar muito com ela no sindicato, mas, eu sou muito grata à prefeitura, à minha formação, aos lugares onde eu passei, aos profissionais que eu conheci. Então foi, eu amo, amo a prefeitura de Belo Horizonte. Eu brigo assim né, reivindicando e tudo! Hoje eu vejo que falta muito! Nós tivemos uma época muito rica, na época do PT, cara! Foi bacana demais! Pesquisador de tudo que é tema... A gente discutia materialidade. E te falo que não foi isso que mudou muita gente, de não aparecer a cara na biblioteca, de não conhecer o material que tinha, entendeu? (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

As professoras apontaram a necessidade de buscarem novos recursos, aprenderem novas estratégias para incorporarem em suas práticas de ensino. Como apontam Tardif e Lessard:

Isso permite compreender, entre outras coisas, por que os professores são tão ávidos por novos materiais pedagógicos, novas habilidades, novos procedimentos, pois seus instrumentos se gastam na medida em que são usados, perdem sua força de impacto e precisam, portanto, ser remodelados, substituídos, adaptados. (TARDIF; LESSARD, 2007, p.175).

Tardif e Lessard (2007, grifos dos autores) reconhecem o trabalho docente como uma totalidade quando reforça que o trabalho *com* e *sobre* o outro e não com objetos. É uma totalidade porque o trabalho docente não consiste apenas em executar ou cumprir tarefas. A ação docente envolve um processo complexo, interativo e cognitivo, aberto e dinâmico a partir da relação com o contexto social, de diferentes tarefas que o compõem como a organização, planejamento, objetivos, conhecimentos, avaliações e resultados.

Pelas narrativas das professoras aposentadas, entendemos como aconteceu o processo de formação e profissionalização a partir de suas escolhas e experiências pessoais e profissionais. As professoras se constituíram ao longo de uma vida, durante a trajetória pessoal e profissional, por experiências formativas, adquirindo habilidades e competências fundamentais que formaram um conjunto de requisitos para o exercício da profissão. O curso de magistério foi a primeira formação formal e institucionalizada que as habilitou para o exercício da profissão e o curso superior, um segundo momento de formação, também

contribuiu para suprir as lacunas formativas do primeiro. A formação continuada em serviço tanto pela pós-graduação Lato Sensu quanto aos cursos oferecidos pela prefeitura e as propostas de “trocas de experiências” entre as escolas apresentadas pelas professoras, promoveram a reflexão sobre seu trabalho, reavaliando suas estratégias de ensino, (re)construindo seus saberes profissionais e aprimorando suas práticas pedagógicas.

Adiante, nas próximas sessões veremos que o *flores-ser* na profissão significou o processo de tornar-se professora, e que a profissionalidade floresceu na trajetória profissional. As narrativas também apontam que a identidade docente foi construída nas experiências de trabalho. A profissionalidade e a identidade são mutáveis. Quando as professoras fizeram a sua inserção, já tinham uma primeira profissionalidade e identidade, que foi se reconstruindo ao longo da trajetória profissional. A sua construção não começa o exercício profissional. Tardif e Raymond reforçam essa relação entre trabalho e identidade quando afirmam que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (2002, p.209).

4.3.5 *Formas de Ingresso*

As cinco professoras participantes e colaboradoras da pesquisa fizeram concurso público para trabalhar como professora das séries iniciais na Prefeitura de Belo Horizonte. A opção se pauta na possibilidade de obter a garantia de salário, estabilidade, plano de carreira e aposentadoria.

A professora **Jardineira** atuou em uma escola particular em 1986. No ano seguinte, ela prestou o concurso para a Prefeitura de Belo Horizonte e para o Estado de Minas Gerais. Foi chamada pelos dois concursos, pela prefeitura em 88 e pelo estado em 1989.

E eu formei em 87 e estava tendo inscrição para o concurso aí eu tentei, eu me inscrevi no concurso do Estado e da Prefeitura. Só que antes do concurso, como eu estava fazendo Pedagogia, aí eu pedi ao Padre R*, pedi que colocasse outra menina no meu lugar que eu queria trabalhar na área pra ver e tal, aí eu consegui uma vaga lá no Colégio da Comunidade, que hoje é o SB*. Em 86 eu fui trabalhar lá, eu estudava de manhã na FaE e aí eu trabalhava à tarde no Colégio SB* que era a Escola da Comunidade, naquela época, não era do Padre Z.C* não... Aí eu peguei 4ª série lá, fui trabalhar no Colégio SB*, quando eu formei né! (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Antes mesmo do ingresso de **Jardineira** na prefeitura de Belo Horizonte, ela elaborou uma percepção sobre a rede, a partir das reclamações compartilhadas pelas professoras que trabalhavam na Educação Básica do município e faziam o curso de Pedagogia. O salário dos professores municipais recebeu um aumento, conquista decorrente da greve que estas professoras-estudantes estavam participando. Recorda este momento que aconteceu quando ainda estudava. Quando ingressou na rede municipal de ensino, o salário lhe chamou atenção e foi um incentivo importante, para pagar a escola dos filhos justificando a escolha pela profissão.

Quando eu estava ainda concluindo a faculdade eu estudava com algumas colegas que estavam trabalhando na rede, por exemplo, teve até uma greve grande no tempo do Ferrara, eu estava estudando ainda... Eu ouvia elas reclamando... E quando nós concluímos parece que teve um aumento bom a partir dessa greve... E quando eu entrei na prefeitura, o salário já estava com esse aumento, já estava melhor, então já era um incentivo (risos)... para entrar. E eu achei que o salário me ajudou muito, ajudou a pagar a escola das crianças, foi muito bom. Aí eu já fui assim, com aquele incentivo, e aí fui tentando me esforçar cada vez mais. [...] E nesses anos todos, passou vários prefeitos, uma hora a coisa estava boa, outra hora ruim... (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A professora **Jardineira** relata a situação delicada que viveu quando voltou das férias e da licença maternidade, em 1989. Por falta de informação e comunicação sobre seus direitos recebia falta na escola (com relação ao atestado de acompanhamento de sua filha bebê nas consultas médicas quando ela apresentou alguns problemas de saúde).

Mas na escola eles não falavam nada pra gente quais os direitos que você tinha, aí quando eu voltei em janeiro de 89... M* novinha ainda, às vezes adoecia, tinha que levar no médico, eu perdi o dia e aí eles não falavam nada que tinha direito à licença, ninguém me explicava, eu perdia o dia e ficava com falta, eu não sabia que tinha licença para acompanhar criança, não sabia! Depois que fui descobrir, entendeu? Aí fui trabalhar no J.M.A* em 89, (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Em 1988, **Jardineira** foi chamada pelo concurso do Estado. A escola estadual onde ela foi lotada ela a denominou de “Grupão” e se localizava em Santa Luzia. O deslocamento de Belo Horizonte para Santa Luzia dificultou sua rotina na tentativa de poder conciliar as duas escolas. Aliado a um problema em casa, ela não estava conseguindo encontrar uma pessoa para cuidar dos três filhos pequenos e preferiu tirar licença do Estado e trabalhar na escola de Belo Horizonte, dobrando a carga horária como se tivesse outro cargo na prefeitura.

Aí tinha um projeto da prefeitura que eles pegavam as pessoas do Estado, você podia ser licenciar no Estado e trabalhar na Prefeitura e receber pela Prefeitura, naquela época, aí foi bom! Que aí fui dobrar na Prefeitura, e ligada ao estado,

licenciada... Aí meu tempo que contava no Estado mas eu recebia pela prefeitura, entendeu? Aí eu fui dobrar na prefeitura, lá no J.M.A* mesmo. Aí no ano seguinte eu dobrava lá, eu dobrei dois anos assim, ligada ao Estado... mas foi assim, foi um sufoco porque foi difícil demais, não consegui uma pessoa pra ficar... A C* tinha 7 anos e 8 anos, coitada, ela ficava desesperada porque não dava certo as empregadas, eu ia sair pra trabalhar e ela chorava assim: “Vai trabalhar hoje não, mamãe... (*tom de choro*)” Menina, eu ficava... a C* foi a segunda mãe de M*, ela que ajudou a tomar conta, mas ela era muito novinha né, ela tinha 7 e 8 anos né... Se a empregada não ia, era C* que tinha que ficar lá tomando conta e tal... Nossa! Foi difícil demais, sabe? (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A pesquisa de Tardif e Lessard (2007), realizado no período de 1996 a 2000, mostrou que a jornada semanal de trabalho dos professores brasileiros é maior se comparada com os professores dos outros 36 países que compõem a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Isso porque, no Brasil, os professores trabalham em dois ou mais cargos em escolas diferentes.

A professora **Jardineira** precisava trabalhar dois turnos, era uma necessidade financeira devido à sua situação familiar: divorciada, responsável pela casa e pelos filhos. Então, resolveu fazer outro concurso na Prefeitura de Belo Horizonte. A realidade dela não é muito diferente das demais professoras que participaram desta pesquisa e da maioria das professoras brasileiras que trabalham dois horários.

Então aconteceu o desquite e, apesar de ele não ter saído de casa, eu me sentia muito sozinha, sobrecarregada, pra dar conta das crianças, pagar um bom colégio pra eles. Eu pagava, não era muito não, mas era o que eu podia pagar, eles estudaram lá no colégio S.B* né. Graças à Deus hoje todos são formados né (...) Então é por isso que eu tive que assumir dois horários porque eu tava assim, eu tinha que dar conta, eu tenho que dar conta dos meus filhos. (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Para a professora **Jardineira**, trabalhar dois horários significava a possibilidade de melhorar o salário e, conseqüentemente, oferecer melhores condições para os filhos. Ela desabafa que foi um período de sua vida muito difícil, pesado e sofrido não só para ela, mas para os filhos também. Virou uma rotina de sobrecarga como relata:

Achava importante eles terem assim... estudar num bom colégio né, ter um bom estudo e tal pra vida deles. E, eu vou ter que assumir... Assim, ficou bem pesado pra mim porque ficou pra minha conta mesmo, não tinha ajuda do pai deles não, entendeu? Não tinha ajuda! Então ficou muito difícil... Foi um sofrimento, M* novinha e tal, e eu ter que trabalhar os dois horários, mas assim, não teve muita saída mesmo... Sobrecarreguei a C* né, até hoje ela fala que a C* foi a segunda mãe dela... Mas foi uma questão assim, de necessidade mesmo, entendeu? Assim, aos trancos e barrancos a gente foi vencendo e tal, mas, não foi fácil! Realmente, eu

acho que foi muito difícil assim... (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Jardineira lamenta o período que os filhos ficaram sozinhos, sem ninguém para cuidar deles enquanto estava trabalhando e sente que foi ausente, que chegava em casa exaurida depois de uma “carga de trabalho” de dois turnos. O seu trabalho lhe tomava o tempo, a atenção, a energia e o envolvimento afetivo com outras crianças. A “*dor na consciência*” era um pouco dessa culpa, de não poder dividir o tempo com a família e o tempo da escola, por causa da necessidade financeira que falava mais alto.

Faltou muito minha presença. Eu senti que estava mais assim com outras crianças, minha vida era mais fora de casa do que com eles. Quando eu chegava em casa eles também já estavam assim... Tão cansada, às vezes eu não dei atenção assim que eles precisavam... Às vezes, fica essa dor na consciência assim, mais é difícil assim, uma questão de necessidade mesmo. (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A professora **Margarida** trabalhou sete anos em escolas estaduais por meio de contrato, no começo de sua trajetória profissional, como designada, trabalhava substituindo professores do Ensino Médio em Santa Luzia, lecionando algumas disciplinas sem a habilitação para o cargo. Preocupava-se em preparar-se para as aulas. Esse preparo constante exigia que professora transformasse o conteúdo, tornando-o ensinável de acordo com as necessidades dos alunos⁷¹.

No meu início, da minha experiência profissional no magistério, foi no estado e aí, substituindo. Então eu tive várias substituições, então era aqueles cargos picados, que você dava aula de algumas disciplinas. Muitas vezes eu nem estava habilitada, mas eu tinha que correr atrás! Estudar aquela disciplina, porque não tinha ainda, pra... Eu só fui passar no primeiro concurso eu acho é... Eu comecei o magistério em 81. Eu acho que eu passei no concurso em 85... (*lembrando*) Em 86 eu passei, eu ingressei na prefeitura. Mas no estado eu estava trabalhando nesses cargos assim... Como designado. (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Passou no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte em 1986 e foi chamada para o cargo de professora de 1ª a 4ª série e, em 1988, no concurso do Estado como supervisora e orientadora educacional. Nesse trecho da narrativa, a professora contabiliza o tempo de serviço na Prefeitura de Belo Horizonte em apenas duas escolas ao longo de toda a sua trajetória profissional desta rede.

Porque aí vou para Belo Horizonte, passo num concurso lá em 86, foi na época do meu casamento. Aí tô misturando vida pessoal com profissional! Que foi o ano que eu casei. Eu casei... Pra você ter uma ideia: no dia do meu casamento civil eu fui lá tomar posse, na escola! Meu marido é que me levou. Depois de 15 dias eu casei com

⁷¹ É o que Shulman (2014) denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo.

ele na igreja. E aí eram férias... Férias escolares. Aí eu tive um tempo, né, para resolver minhas coisas aqui! E aí eu fiquei 10 anos no J.M.A*, porque eu trabalhei também no J.M.B*, por isso que... Eu trabalhava no Estado no J.M.B* e eu trabalhava lá no J. M. A*. Então, eu trabalhei 10 anos lá, mais 20 anos no MB*. Então, assim, tudo na mesma comunidade, que é lá no Serra Verde. (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Mesmo tendo dois cargos, a professora **Margarida** preferiu fazer outro concurso pela prefeitura para sair do cargo de orientadora na escola estadual.

E até pedi exoneração e passar para um cargo de professora que eu passei em 1988. Eu entrei em 88, em 1988. E larguei, e larguei não né, entrei pra prefeitura em 1988, que era o segundo cargo meu. Porque o primeiro foi em 86. Aí eu trouxe meu tempo pra cá, do estado pra lá! (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

A professora **Rosinha** tentou trabalhar enquanto cursava o magistério, distribuiu currículos em escolas particulares, sem sucesso. Terminou o magistério e iniciou o curso de pedagogia em uma faculdade particular, pois, não havia passado no Vestibular da UFMG. Ela desejava abrir sua própria escola e a forma de atingir esse objetivo foi trabalhar, temporariamente, fora do setor de Educação e cursar Pedagogia.

Eu fiz o magistério, e já no 2º, no 3º ano de magistério eu comecei a procurar a escola pra trabalhar, eram as escolinhas particulares. Isso em 80. Aí comecei a procurar, mas não achava: “Ahh não tem vaga agora...” ia pra todo lado, procurando e nada. Eu deixava currículo e não tinha retorno nenhum. Aí meu pai falou: “Você quer mesmo trabalhar?” – “Ahh queria mas não tô achando escola” – “Mas pode ser outra coisa?” – “Pode!” – “Aí eu tenho um colega...” Aí ele arrumou pra mim em um outra empresa, que era almoxarifado, de peças, materiais, eletrônicos e elétricos. E eu comecei, trabalhei lá por 3 anos. Nesse tempo, eu vou fazer Pedagogia. Aí porque eu quero ter uma escola. Então eu vou fazer o curso. Aí eu fiz vestibular, não fiz cursinho, estudei mesmo sozinha, por conta própria. Porque na federal eu tinha passado na primeira etapa, mas não consegui na segunda. Aí no mesmo ano eu já fui para a faculdade particular mesmo. Aí entrei e consegui terminar meu curso de Pedagogia. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

Rosinha dedicou-se a uma escola privada que abriu com a irmã e a prima. Em 1986, enquanto trabalhava nesta escola, fez o concurso para a prefeitura, passou e aguardou ser chamada. Destacou que não passou por muitas escolas durante sua trajetória profissional, elencando os 5 anos na escola particular, a primeira escola da prefeitura que era de Ensino Fundamental em que permaneceu 11 anos e depois em uma escola de educação infantil da prefeitura mais 9 anos, totalizando 25 anos de trabalho docente.

Minha irmã, eu e minha prima, nós montamos uma escola infantil, uma escolinha infantil e ficamos por, mais ou menos uns 5 anos com essa escolinha. Nesse tempo assim, e todo mundo gostava, era um trabalho maravilhoso! Eu amava aquela escola,

aquilo tudo! E nesse tempo eu já fiz o concurso na Prefeitura de Belo Horizonte. E passei e estava aguardando, porque eu não fui tão bem colocada não! Aí eu fiquei esperando um tempão (risos), e consegui a minha primeira escola pública que praticamente só trabalhei nessa escola. Depois eu fui pra outra escola pública de Educação Infantil também. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

As professoras aposentadas, com exceção da **Rosinha**, trabalharam em dois turnos na Prefeitura de Belo Horizonte, o que correspondia a dois cargos efetivos (**Jardineira e Margarida**) ou um cargo efetivo e uma extensão da jornada/dobra⁷² (**Orquídea e Flor de Lótus**) durante o tempo de efetivo exercício da docência.

4.3.6 *Condição da inserção*

As professoras aposentadas também revelaram as dificuldades, insegurança, angústias, o sofrimento, as frustrações e os desafios que enfrentaram quando ingressaram na profissão, mas também emoções como a realização, a motivação e o prazer, descrevendo as suas primeiras experiências profissionais.

As condições de inserção no trabalho docente são todas muito semelhantes para todas elas. Tardif e Lessard reiteram que a *carga de trabalho* dos professores possui marcas típicas e recorrentes. Neste trabalho, identificamos algumas dessas marcas como: “fatores materiais e ambientais”, “fatores sociais”, “fatores ligados ao ‘objeto de trabalho’” e “fenômenos resultantes da organização do trabalho” (2007, p.114, grifos dos autores). Para lidar com todos esses fatores que influenciam o contexto de trabalho, é exigida, de cada professor, uma *carga mental* devido à complexidade de suas tarefas e de suas ações adotadas adaptando-as em diferentes situações. Acreditamos que todos esses fatores articulados influenciam, positivamente ou negativamente, na constituição da identidade e da profissionalidade docente. As professoras participantes reagem aos fatores externos e internos de sua *carga de trabalho* revelando aspectos comuns da profissão.

Orquídea evidencia sua inexperiência no início de sua trajetória profissional, quando começou a trabalhar em uma escola estadual. Percebe-se como a professora lida com essa situação, afirmando que as iniciantes eram colocadas na sala de aula sem um acompanhamento ou orientação. Essa forma de inserção não proporcionava uma adaptação

⁷² Aula excedente ou dobra de jornada: é a extensão de jornada concedida aos Professores Municipais e aos Pedagogos e está prevista nas Leis nº7.577/98, nº 7.235/96 e nº 8.635/03.

favorável e tranquila destas professoras no ambiente escolar e no próprio trabalho docente. Ela continua seu relato, mas seu depoimento aponta que não há preparo fora da prática.

No início você chega lá muito inexperiente... Você é jogada numa sala de aula com 30, 25 meninos, sem tá preparada... *(pausa)* Agora também eu não sei se tem preparo fora da prática. Eu acho que é por aí mesmo. Você tem que cair na sala de aula pra você dar conta. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Outras dificuldades foram destacadas pela professora **Orquídea** que menciona os diversos fatores que poderiam tê-la deixado desanimada ou mesmo fazê-la desistir da profissão: a falta de cuidado que a escola manifestava ao receber as professoras novatas, entregando-lhes as turmas mais difíceis; quantidade de alunos na sala, a falta de infraestrutura da escola e materialidade para desempenhar o trabalho com qualidade; fatores sociais como a localização da escola e a situação socioeconômica dos alunos.

Assim, era uma escola muito pobre que eu fui trabalhar, numa escola lá no Justinópolis, na favela do Braúnas. Era Cerâmica. A Cerâmica Braúnas surgiu e com ela surgiu a favela. Os trabalhadores formaram uma favela. A gente dava aula pra criança muito carente, era menino que pegava o piolho assim e matava na mesa. Eram crianças muito carentes, era uma turma de 32 meninos, mas assim, era bom! Quando eu comecei a dar aula aí que eu descobri que era aquilo mesmo! É! Era muito bom dar aula! Era muito bom tá com os meninos! Era muito bom aprender! Igual aprender os sons pra poder tá passando para os meninos! É cantar com os meninos... É poesia... Era muito bom! Mas assim... era assustador no final do ano eles estarem lendo! Eles vinham de uma camada social que não tinha o estímulo para a escola, eles não passaram pela Educação Infantil... Não tinha experiência escolar. O menino chegava na 1ª série sem saber pegar no lápis! Ele não conhecia o lápis, ele não sabia pegar! Às vezes ele pegava no lápis como se... tivesse pegando a colher. Muita dificuldade! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Sobre as condições de trabalho, ela continua dizendo:

A escola... Era uma escola adaptada, o mobiliário muito ruim, o quadro de giz muito ruim, era um mimeógrafo pra escola inteira. Então assim, você tinha que comprar! Eu e minha irmã compramos o nosso mimeógrafo. A gente comprava o papel e o álcool. Porque senão você não tinha acesso à escola, se você ficasse esperando você não ia conseguir fazer uma matriz. Não, não tinha isso! Você ficava muito restrito se você não tivesse. Se você fosse esperar da escola... A escola ficava no meio dessa favela... (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

O fato de as turmas serem organizadas por “nível de desempenho”, classificando os alunos quanto à sua aprendizagem, era uma prática comum nas escolas. As narrativas das professoras revelaram esse dilema: ao chegarem à primeira escola onde eram lotadas, recebiam turmas difíceis e com dificuldades de aprendizagem no primeiro ano e, nos anos seguintes, esse quadro se repetia.

Garcia, entre outros autores, critica o modelo de iniciação profissional na docência, no qual os professores iniciantes são colocados em condições e situações que só prejudicam seu desenvolvimento profissional. Em outras profissões a iniciação não ocorre desta forma. O autor exemplifica citando algumas categorias profissionais e apresentando uma reflexão da forma de inserção do profissional e a socialização dos conhecimentos profissionais no contexto do trabalho. O que não vemos ocorrer na docência.

Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício (GARCIA, 2010, p.32).

Orquídea argumenta que essa prática, mesmo sendo prejudicial para as professoras iniciantes, era uma cultura escolar impregnada na forma de pensar a profissão docente.

Naquela época as turmas eram divididas de acordo com o conhecimento: tinham as turmas boas e... assim... A professora da turma, da primeira turma, era a que tinha mais experiência, era a melhor professora. Quem estava chegando pegava as últimas turmas. Então não havia o cuidado, aquela compreensão de que as turmas boas não precisavam de uma professora experiente. E eles davam para as professoras iniciantes as turmas sem experiência escolar nenhuma. Era muito difícil! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Após três anos trabalhando na escola estadual descrita como a primeira experiência de docência, a professora foi transferida para outra escola, também improvisada como a primeira e fez uma comparação entre as duas, afirmando que a segunda *“foi pior ainda”*. A escola era uma casa adaptada e tinha vários problemas que prejudicavam a rotina escolar. Mesmo tendo vivenciado uma experiência difícil nesta escola, procurou saber como ela está atualmente, depois de tantos anos.

Então assim, fiquei nessa escola por três anos. Uma escola muito improvisada. Depois desse período, eu trabalhei uns dois anos na escola, depois foi pior ainda, por uma casinha. O Estado alugou uma casa onde funcionavam 3 turmas. E lá assim, o banheiro às vezes entupia, os meninos não tinham espaço pra brincar. O pátio mesmo na escola era muito ruim, não era ... Era uma escola muito improvisada. Hoje não, hoje é uma escola nova, ela foi reformada, tá linda, maravilhosa! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Depois dessa trajetória profissional em duas escolas do Estado, **Orquídea** assumiu um cargo de professora na Prefeitura de Belo Horizonte, em 1983, por meio de concurso. Ela menciona a materialidade, a infraestrutura e o mobiliário da escola, além de recursos financeiros que a escola recebia para a sua manutenção e possibilitando a construção de uma biblioteca.

E eu experimentei na prefeitura uma outra realidade: a realidade da fartura! Quando eu entrei na prefeitura em 83 tinha material, merenda... o aluno era realmente assistido. Tinha a preocupação com a merenda do aluno. Aquela história da caixa lá no passado... Não! Agora era merenda para todos! E merenda gostosa! Material pra trabalhar... Tinha vários mimeógrafos, se desse problema tinha como consertar. As carteiras da escola... o quadro da escola... A diretora conseguiu fundar uma biblioteca. Eu fui pra biblioteca da escola... Eu trabalhei, eu dei aula... Depois eu fui pra biblioteca. Eu fiquei muito tempo na biblioteca da escola. Depois eu voltei a dar aula de novo, eu tive na biblioteca e na sala de aula. Então assim, a escola era pequena, mas muito gostosa da gente trabalhar. A gente era muito unida! E fazíamos de tudo: o pátio nós tínhamos Educação Física, tínhamos teatro... A gente investia. A gente gostava daquilo que a gente fazia,... Então não tinha muita dificuldade, apesar das dificuldades da escola, era melhor do que o Estado. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Nos próximos excertos, verifica-se, novamente, a comparação entre a escola estadual e a escola municipal onde a professora trabalhava. As escolas municipais eram procuradas, como afirma **Orquídea**, pela qualidade. Para ela, a prefeitura investia nas escolas: em infraestrutura, materialidade, merenda e salário aos professores que trabalhavam satisfeitos e valorizados imersos em melhores condições de trabalho ⁷³.

A escola da prefeitura, ela era boa, tinha nome né! Então a gente achava que tinha que continuar o nome! A gente tinha uma escola do Estado perto que era chamada de abacaxi... Ninguém queria estudar naquela escola. Porque a nossa tinha procura, tinha demanda. E a gente tinha qualidade e a prefeitura investia. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Orquídea** nos contou uma jornada típica do trabalho docente. Os professores realizavam diversas tarefas, entre elas: ensinar, controlar os alunos, planejar e preparar as aulas, elaborar e corrigir de atividades e avaliações, encontrar com os pais, reunir com a coordenação/supervisão, participar das assembleias, atividades sindicais e cursos de formação continuada no contexto do trabalho. O “caráter parcialmente elástico da tarefa dos

⁷³ Rech (2016) procurou junto a quatro professoras que atuavam em duas redes públicas de ensino (municipal e estadual) os motivos pelos quais elas permaneceram na profissão. Segundo as professoras, as escolas municipais eram melhores para trabalhar por causa do salário, infraestrutura, materialidade e gestão. Rech constatou que o contexto das escolas estaduais “produziriam um imaginário de ‘precarização’ e de enfraquecimento do lugar simbólico do professor tendo em vista a falta de infraestrutura básica, o parcelamento dos salários e o grande número de alunos” (2016, p.95) por sala. Alcançou resultados semelhantes aos que encontramos, mesmo não tratando de uma capital (Santa Maria/RS).

professores” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.133) representa essas inúmeras tarefas e a quantidade de horas investida pelas professoras, formal ou informalmente, da *carga de trabalho* (grifo nosso). Além dos mencionados acima, **Orquídea** traz outro exemplo de carga informal do trabalho docente: as professoras eram solicitadas como agente de vacinação. A representação da professora naquele momento também se configurava como autoridade que era muito bem recebida pela comunidade.

A gente tinha uma outra função também: a gente vacinava. Quando tinha campanha de vacinação, o professor ele era solicitado. Aí a gente ia... Tinha os lugares que a gente ficava, na maioria das vezes era dentro da favela, a gente era recebida pelas mães com o maior carinho! Uma das coisas que me marcou muito foi um doce de abóbora, porque eu não gosto de doce de abóbora... Quando cheguei na casa da dona, a gente foi vacinar, e eles usavam a casa, o alpendre de alguém, da melhor casa, pra pôr o... pra gente se organizar. A dona pra nos receber fez o doce de abóbora. Eu não gostava, mas eu tive que comer o doce de abóbora porque não podia fazer desfeita! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Outro aspecto apontado pelas professoras aposentadas diz respeito às direções das escolas da Prefeitura de Belo Horizonte, quando iniciaram sua trajetória, no início da década de 80. As diretoras eram indicadas: nessa época não havia eleições com a participação da comunidade escolar. E, nesse período, a Ditadura Civil Militar no Brasil estava se aproximando do seu fim, marcado pelo movimento civil mais importante de toda a história nacional do século XX, as Diretas Já. Em Minas Gerais, foi com as eleições indiretas de Tancredo Neves, em 1985, que se iniciou o processo de redemocratização. As escolas também passaram por momentos de transição como as professoras revelaram em suas narrativas, ao evidenciarem lembranças das primeiras diretoras com quem tiveram que conviver quando ingressaram na docência.

A professora **Margarida** buscou, em suas memórias, a figura de uma diretora ausente e arrogante, que privilegiava a burocratização das funções do professor ao invés de se preocupar com o ensino e o aprendizado dos alunos: os de gritos da própria diretora apontam a cobrança e a imposição da disciplina na escola.

A minha primeira diretora lá no J.M.A* ... Você pode perguntar pra (*professora x*), que ela vai falar dessa diretora! Que essa diretora, ela queria ver o seu plano de aula, ela era apegada naquela formalidade, no técnico. E ela nem ficava na escola! Burocracia: ela queria relatório. Mas ela não estava interessada... e ela ficava gritando no corredor, brigando com os alunos sabe. Tanto que depois ela saiu e nós tivemos outras diretoras, eleitas por nós! (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Margarida nos garantiu que outras professoras poderiam lembrar-se da mesma diretora pelo fato de terem trabalhado na mesma escola e **Jardineira** recorda de sua experiência desagradável logo que chegou à escola enfatizando que outras colegas também reclamavam.

Eu acho que eu entrei, eu peguei o restinho desse tempo aí, que a diretora era indicada, a diretora era... Muito difícil lá no J.M.A* né, esqueci o nome dela, mas o pessoal reclamava muito... Quando cheguei ela foi assim meio... Eu falei com você que eu passei dificuldade com a M*(filha) novinha, eu perdia a aula porque eu tinha que leva-la no médico... Aí ela me chamava atenção: “Você é muito displicente, que eu não sei o quê” Ela não queria saber os motivos... Aí depois eu fui saber que eu tinha direito de tá acompanhando minha filha no médico, de levar atestado e ela me xingou e tal né... Em vez de me falar: “Não, é seu direito, quando você for trás um atestado e tal né”. Aí falou que não, que eu faltei na escola, que fui displicente, que eu não avisei... (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Percebemos, na narrativa de **Jardineira**, que a figura da diretora era autoritária e sem diálogo com as professoras, impedindo que ela conhecesse seus direitos quando ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte. Recém-lotada na escola, foi prejudicada ao receber faltas nos dias em que acompanhava a filha ao médico. O Estatuto do Servidor prevê esta falta, justificada pelo atestado, por motivos de saúde e acompanhamento à filhos (as).

A professora **Jardineira** continua seu relato apresentando o contexto histórico da época em que estava inserida, afirmando que, depois da gestão dessa diretora indicada, aconteceu a primeira eleição direta nas escolas. Teve início, na rede municipal, uma gestão democrática que refletiu nas relações horizontais entre diretoras eleitas e professoras e em uma maior participação da comunidade na vida escolar. **Jardineira** reforça que a primeira eleição direta que vivenciou na escola foi muito disputada e competitiva, contando até de algumas estratégias utilizadas pelas candidatas. Era uma experiência nova para todos (as) e provocou uma ebulição dentro da escola. Por fim, ela critica o posicionamento de alguns colegas durante as eleições.

Aí logo depois dela, teve eleição, aí já teve eleição... Eu lembro que a S* candidatou, a que era vice dessa diretora antiga se candidatou também e acabou a indicação. É bom porque tinha as campanhas e tal, e aí as candidatas tinham os projetos e interessante, tinham umas mais democráticas, queriam mais reuniões e encontros, formação, essas coisas né... Até na relação também né, a gente é lógico ia escolher aquela que tinha uma boa relação democrática, conversava... em vez de só vir ditar regras, impor né... Então, era isso... A campanha era ferrenha mesmo porque às vezes a gente queria uma, mas eles buscavam muito apoio da comunidade né, e tinha aquelas que iam pra rua, visitava as casas e arranjavam cabo eleitoral também na comunidade pra ir fazendo a campanha e ajudar né... Eu sei que a primeira eleição eu já estava na escola, quando começou esse jeito mais democrático de escolher a diretora, foi bem assim, competitiva mesmo. Depois, o pessoal foi acostumando com o processo e foi mais tranquilo... Mas a primeira foi bem

disputada. A gente via umas pessoas jogando assim, umas pessoas contra as outras né... Eu lembro, por exemplo, tinha uma professora assim: “Ah, você é boba, você vai votar naquela pessoa mas ela não tem atitude, ela é parada e tal...” Aí na outra eleição ela se candidatou, junto com aquela pessoa que ela criticou nessa eleição... Olha pra você ver?! É tudo um jogo de interesses... (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A professora **Orquídea** menciona o momento que ela vivenciou o processo de democratização na escola: se recorda da relação com uma diretora anterior à implantação das eleições diretas que, mesmo contra ao movimento de greve, acolhia as ideias das professoras.

Nós passamos também pela eleição das diretoras, que foi uma mudança... uma colega sua ser diretora. Não era mais aquela que vinha por cima, você não conhecia, ela não era do grupo. E ela não era do grupo. Quando sai uma de dentro do grupo aí você vê as mudanças, algumas melhores, outras piores... é...num sei... Eu acho assim, que foi um avanço. A democratização.... é muito democrática! Às vezes é um problema, porque cada uma olha pro seu umbigo. E quando vinha a diretora lá de cima, ela era... a figura dela era mais distante da gente. Autoritária, autoridade! Apesar que, assim, a gente misturava! Eu com S* (*diretora*) na época de greve a gente ficava até sem conversar! Porque era melhor... A fama dela em Venda Nova: “Nossa Senhora! Você trabalha com S*? Hiii! Ela não gosta de greve”. Mas é uma pessoa excelente pra você trabalhar. Ela não gostava de greve, de movimento político. Mas em compensação, no dia a dia, qualquer projeto... qualquer ideia que você tivesse, ela topava. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Flor de Lótus** destaca o período em que vivenciou as primeiras eleições em sua escola. Ela narra o conflito que teve com a diretora quando soube que ela estava para se aposentar, mas já havia organizado uma chapa única com pessoas conhecidas dela. **Flor de Lótus** enfrentou a imposição e resolveu concorrer às eleições, convidando outra professora da escola para comporem a chapa rival. Como ela narra a seguir:

Ela quis que essa secretária fosse a diretora com uma outra amiga dela, de uma outra escola. Eu lembro que foi o que me fez entrar pro sindicato, me fez participar das coisas, de conhecer... E na hora que ela falou isso na roda, que ela ia montar uma chapa com coisa assim: “Vocês não podem! Eu vou montar essa chapa, que é única, que inclusive tem o respaldo do Irani Barbosa”. Que era, sei lá quem que era... Eu sei que nesse interim, ela falou isso... (*lembrando*) não era Irani Barbosa, era Caroni. Ele era uns que foi há muito tempo... E aí, ela colocou todo mundo assim... Aí eu falei: “Deixa eu ver se eu entendi, Dona V*”. Aí na hora que eu falei “Deixa eu ver se eu entendi” aí todo mundo virou...(*risos*) “O quê que tá acontecendo? Peraí! Você não vai ficar porque você vai aposentar. Você vai indicar a secretária, que não tem experiência com o pedagógico. E você vai trazer uma pessoa de fora que não conhece o grupo.” E a gente já tinha uma vivência de escola democrática, dentro da escola privada, lá no P*! A gente tinha! “Como assim? Eu não concordo!” Aí ela virou e falou assim: “Não é concordar! Eu estou colocando que eu vou abrir a chapa da Fulana e tal, você não tem que concordar!” Eu virei e falei: “Sim! Eu não tenho que concordar! Mas então eu vou montar uma chapa. Com uma diferença assim, Dona V*: eu sou da comunidade! Aliás, eu sou filha do primeiro médico daqui. TODO (*alteração no tom de voz*) mundo daqui me conhece! [...] Eu moro aqui, eu nasci aqui. E eu vou te falar: eu vou te derrubar!” Então, foi nisso. E aí, o quê que aconteceu? Eu juntei com o grupo e falei: “Gente! Quem quer assumir a direção,

quem tem esse perfil?” Eu não queria, e olha o problema que eu me causei. Eu mesma falei que queria ir, mas eu nunca liguei pra isso! E foi um lance muito bacana! Porque a Á.L*, amiga, da tua mãe! Abraçou a causa: “Vamo! Vamo junto”. E nós montamos uma chapa. As pessoas quiseram e nós votamos. Gente! Foi muito bonito isso! Eleição da chapa pra direção! Uma pessoa que tinha uma aceitação do grupo. Então T* (*nome da escola*) começou com uma história muito bacana, na primeira eleição. Então bom, foi isso que aconteceu. (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Outro elemento identificado nas narrativas com relação às condições de inserção profissional é o caráter individual do trabalho como uma marca da profissão. O individualismo é uma prática que faz parte da cultura escolar há um longo tempo, construída por questões políticas, econômicas e sociais que provocam a desprofissionalização do professor. Isso se reflete na inserção profissional – o abandono do professor, que tem que se virar sozinho. Por outro lado, a cultura profissional acaba referendando essa prática, como forma de se proteger de críticas e interferências. A criação de espaços de troca e trabalho coletivo, por exemplo, é uma possibilidade de mudar essa cultura.

A profissão docente é solitária também pelo fato de, a todo o momento, o professor “ter que dar conta” da dupla função: controlar os alunos e transmitir o conteúdo curricular. No entanto, essa dupla função é o cerne da profissão, ao desempenhar sua ação principal: ensinar. Conforme Tardif e Lessard essa solidão “é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também de vulnerabilidade, e parece estar no coração dessa profissão” (2007, p.64).

Rosinha se perguntava constantemente “*como*” iria fazer e “*como*” fazia. Essas questões dizem respeito à reflexão sobre a prática, e remetem a gestão da classe e gestão da matéria (GAUTHIER *et al.*, 2013). A professora desconhecia o processo de como ensinar para jovens repetentes naquela faixa etária (14 anos), pois ela havia trabalhado apenas com a educação infantil. O choque de realidade incluía também as dificuldades das tarefas de organização da sala de aula, as rotinas e regras institucionais, o controle da turma pela disciplina e a preparação de materiais didáticos para a aprendizagem. Além disso, desconhecia dos objetivos dos programas escolares, demonstrando insegurança aos seus próprios conhecimentos curriculares e disciplinares.

Com o tempo, **Rosinha** foi elaborando e reelaborando o seu próprio jeito de dar aula no contexto do trabalho. Dessa maneira, percebe-se a construção de um saber próprio da experiência na profissão.

Então eu imaginava aquela responsabilidade de ter que dá conta de não deixar o aluno sair. E eram adolescentes já na época. Então, eu ficava assim: “Como que eu vou fazer?” [...] E eu ficava assim: “Como é que eu faço isso?” Aí eu fui aprendendo, vendo como é que funcionava as coisas, fazendo... Como é que eu ia fazer com os alunos. E os alunos até falavam: “Professora, a senhora vai ficar com a gente até o final do ano?” Porque eu entrei em Julho e aí, no meio do ano, então já havia passado várias professoras... E as pessoas não davam conta de ficar naquela turma de 2ª série na época. Só que os alunos tinham 14 anos... é repetência. E eu: “Como é que eu vou fazer?” E ficava procurando alternativas e eu não sabia como, mas eu amava! Muitas colegas até desistiram daquilo tudo. Eu não! Eu vou! (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

A professora **Jardineira** destaca o programa escolar e o livro didático como suporte para orientar sua prática. Ela critica a organização dos tempos e espaços para a socialização entre pares:

Eu cheguei assim... né, lá no Colégio S.B*, por exemplo, a gente não tinha muita assistência assim, de supervisora ajudar essas coisas não. Cheguei lá, eram duas turmas de 4ª série, eles me deram uma, aí tinha uma colega que já trabalhava aí a gente trocava ideia entre nós mesmo, só entre a gente e aí eles davam assim, um programa a seguir, tem que seguir esse programa... Tinha o livro do Colégio S.B* que eles adotavam e tal, e tinha que fazer o planejamento diário, o quê que você ia trabalhar cada dia, tinha aquele caderno de planejamento... E as nossas dificuldades, eu discutia, a gente combinava entre nós duas mesmo que trabalhava... Era muito separado, não tinha uma reunião de professores assim, parecia que era cada uma por si e Deus pra todos. Não tinha aquela reunião, aquela coisa de trocar ideias, então eu fui... eu fui aprendendo!!! No dia a dia, fazendo e aprendendo... Não foi fácil não né! (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A professora **Margarida** se perguntava se daria conta, apontando suas inquietações e certa insegurança pelo mandato que estava em suas mãos: “*No início... (pensando) Claro que eu senti muita dificuldade porque você sabe o que é escola, mas, você tem receio, dá taquicardia, será que eu vou dar conta, será?*” (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019); reconhece que enfrentou dificuldades no início da sua trajetória profissional.

Continuando com a narrativa, **Jardineira** saiu da escola particular ao ser aprovada no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, e, novamente passou por uma experiência profissional desafiante, pois recebeu uma turma composta por jovens. A dificuldade maior relatada foi a indisciplina desses alunos: foi uma experiência difícil.

Naquela época a escola J.M.A* tinha três turnos, e eu fui pegar justamente o 3º turno que começava às 15:30 e acho que ia até as 7 horas da noite! É... Tinha esse horário, esse 3º turno que eu pegava, e era assim já era rapazes e moças na 3ª série que não conseguiram acompanhar, e era justamente aqueles assim mais indisciplinados, mais difíceis assim... Não foi fácil viu!? (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A professora nos conta sobre sua primeira experiência como alfabetizadora e descreve o contexto e o perfil da turma que recebeu. A alfabetização exige conhecimentos específicos sobre o processo de apropriação do sistema de leitura e escrita por parte do aluno. Destaca que o objetivo de alfabetizar todos da turma foi alcançado. Estes resultados são, para o professor, o reconhecimento do seu trabalho individual e a motivação para a continuidade de sua trajetória profissional.

Depois eu peguei no ano seguinte, eles me deram uma 1ª série, aí eu já mudei totalmente, aí eu fui ser alfabetizadora. E assim aquela responsabilidade... Nossa! Era difícil demais menina do céu! E a maioria dos meus alunos eram tudo filho de professora... tudo filho de professora... A maioria... mas, tinha uns... uma meia dúzia... uns 8 alunos lá que eram filhos de professoras lá da escola. E tinha outros professores mais experientes e eles foram dar pra mim, pegar justamente, e era a melhor turma... Porque naquela época eles separavam né, A...B...C... Pronto! Olha a responsabilidade! Aí tinha a coordenação, na época era até da A.M*, ela passava pra gente, aí tinha reunião com os professores, o quê que a gente ia trabalhar e tal... Aí graças à Deus eu dei conta do recado, todos foram alfabetizados... (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Os desafios da inserção na profissão docente foram expostos pela professora **Flor de Lótus**. Com humor, relembra sua primeira experiência na escola pública: trazia uma bagagem de quatro anos em uma reconhecida escola particular de Educação Infantil em Belo Horizonte. O primeiro desafio estava em atender um público diferente daquele que ela tinha acostumado a atender. Sua turma era formada por alunos com diferentes dificuldades de aprendizagens, agrupados em uma mesma sala, chamada Turma Especial. O segundo problema foi as condições de trabalho que envolviam a infraestrutura da sala de aula, a materialidade e até a limpeza. Esta escola onde começou a trabalhar estava ainda em construção e sua sala era improvisada.

Me passam uma Turma Especial, com 16 alunos. Aqueles mais horripilantes que se podia imaginar, aqueles levados né! Numa salinha assim, num lugar horrível porque a escola estava ainda em construção. Eu fiquei assim, tipo num quartinho dos fundos, com 16 meninos em um lugar que parecia que tinha pulga porque minha perna ficou toda empolada. E parece que tinha pulga lá! Devia ser rato. Porque pulga deve ser de rato, isso eu lembro que meu pai falava... Me marcou! Me marcou principalmente porque eu não cheguei ali pra brincar, eu cheguei lá pra trabalhar! [...] O porãozinho que a gente tava, a salinha do fundo não cabia... 16 era muito apertado! E era um quadrinho desse tamaninho assim (*mostrando o tamanho com as*

mãos) e tudo muito ruim. E tinha pulga! (*risos*) (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 02/09/2019).

É perceptível no discurso da professora **Flor de Lótus** que havia assumido uma turma de alunos que ninguém queria. Mesmo com o contexto de trabalho turbulento e dificultoso, ela persistiu em seu papel de profissional, buscando o desenvolvimento de sua prática pedagógica e a obtenção de possíveis resultados de sua turma. A professora valoriza essa experiência profissional em sua trajetória docente por ter sido um período no qual estava disposta a *“aprender com a diferença”*.

E realmente, quando eu cheguei na escola T.P* né, era aquela época das salas especiais. Você chega, o que sobrou que elas não estavam querendo elas jogavam pra você. Foi muito bacana assim! Pra mim foi fantástico! Porque eu entendi a preocupação do meu pai. Que eu estava ali, eu não estava ali pra ganhar dinheiro, porque não é essa ... Senão não seria educação. Mas eu estava ali pra crescer mesmo, pra aprender com eles, pra ser mais flexível, aprender com a diferença. Então, cara! A escola T.P* pra mim foi uma experiência assim sensacional! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Percebemos, nesses trechos das narrativas, como a primeira experiência foi marcada por desafios na trajetória profissional inicial das professoras. No contexto de sala com diferentes exigências, necessidades e imprevisibilidades, o professor iniciante é obrigado a julgar, fazer escolhas e tomar decisões em situações tensas e delicadas nas quais a sua autonomia limitada e sua responsabilidade profissional são colocadas à prova. Essa maneira de inserção do iniciante nas escolas pode prejudicar o desenvolvimento de sua profissionalidade e a constituição de sua identidade profissional.

Para Tardif (2002) essa transição dos primeiros anos da docência acontece pelo confronto entre a experiência profissional e os conhecimentos profissionais. O professor recém-formado e com pouquíssima ou nenhuma experiência, passa a integrar um corpo profissional e assumir responsabilidades diante de uma sala de aula. As narrativas explicitam esse momento de desafios, descobertas e sobrevivência na profissão: as professoras foram aprendendo o seu fazer docente na prática. A complexidade da profissão provoca uma instabilidade e vulnerabilidade, exigindo do iniciante explorar e experimentar diferentes práticas pedagógicas em sua turma. Essa fase de entrada na carreira varia em cada trajetória profissional, a caminho da próxima fase de estabilidade e equilíbrio no exercício da profissão, quando o sentimento de

realização começa a surgir.⁷⁴ Esse sentimento é o resultado das práticas pedagógicas exitosas verificadas em sala, com o aprendizado do aluno. Com o tempo, vimos que a professora vai adquirindo os requisitos necessários da profissão, acumulando experiências na docência, ampliando seu repertório de práticas e atitudes em situações diversas.⁷⁵

As narrativas das professoras nos deram indícios para interpretarmos as condições de inserção nos primeiros anos no exercício profissional. Verificamos que as escolas não promoviam o acolhimento nem o suporte necessário para as professoras ingressantes. Não reservavam tempos e espaços para esclarecimentos sobre a organização da escola para que o ingressante tomasse conhecimento sobre suas responsabilidades que vão além da sala de aula, por exemplo, como o preenchimento de documentos, diários ou a elaboração de um relatório. Além disso, não permitiam momentos de socialização profissional e momentos formativos com trocas de experiências entre as ingressantes e as professoras experientes.

Nesta narrativa, **Flor de Lótus** expõe seu sentimento de indignação com relação ao espaço que recebeu para trabalhar. Enquanto professora, essa situação para ela se revelava uma desprofissionalização docente. Não ter o mínimo de condições para trabalhar e receber os alunos lhe deixou revoltada com a direção da escola, mas não com os meninos, eles não tinham culpa daquilo. E Flor de Lótus estabeleceu uma relação afetiva desde o início com as crianças, pois ela não as rejeitou, ela os acolheu. O interesse afetivo dela pelos alunos se traduziu no interesse deles em se envolverem nas tarefas e participarem do processo. A afetividade gera reciprocidade. Ela confeccionou materiais de apoio para cada um, elaborou suas próprias atividades e avaliações e dedicou-se para que eles atingissem uma nota que surpreendesse a diretora, supervisora, coordenadora e secretária. Apresentaremos essa experiência profissional que afirma o trabalho docente como uma atividade prática, interativa e social em partes para aprofundarmos em diferentes temáticas elucidadas pela professora.

Eu vou fazer! E esse povo vai engolir, vai! Porque eu me sentia assim... tão desrespeitada enquanto profissional, de estar ali naquela sala dos fundos com

⁷⁴ Lopez (2014) destaca o acolhimento que recebeu como professora iniciante na escola como fundamental para sua trajetória profissional. Em seu estudo, problematiza a formação, a partir de suas memórias em sua biografização e salienta a importância dos conhecimentos necessários à profissão.

⁷⁵ Cavalcante (2016) e Duarte (2014) compreendem a escola como um espaço formativo que contribuiria para a formação dos professores ingressantes conhecerem a cultura organizacional e a dinâmica institucional, considerando as relações com diferentes atores sociais: o aluno, o colega de profissão, o (a) coordenador (a), o (a) diretor (a), a família e a comunidade. Cavalcante salienta a importância de “refletir sobre elementos constituintes da profissionalidade docente [...] por meio da forma como os professores ingressantes configuram subjetivamente as vivências nesse novo espaço-tempo institucional” (2016, p.133).

aqueles meninos que ninguém queria. E a turma percebeu que eu queria eles! E eu estava chegando com muito gás assim e foi assim, e eu fui pegando... (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Flor de Lótus apresentava a disciplina Matemática utilizando recursos que extrapolavam o livro, usava materiais pedagógicos confeccionados por ela. A sua fala demonstra segurança e confiança no seu *saber-fazer* e no seu *saber-ensinar*. Percebe-se que ela acreditava no que fazia, dominava os objetivos escolares e os próprios objetivos que elencou para sua turma e tinha clareza do método utilizado. Esta familiaridade com o processo de ensino foi construída em experiências profissionais anteriores e, a partir delas, foram delineando sua capacidade de saber modificar o programa, de ensinar de maneiras diferentes, adaptando e transformando o conteúdo, atendendo os diferentes ritmos e as especificidades dos alunos, de valorizar o próprio trabalho e sua formação. Todos esses elementos configuraram sua identidade profissional docente.

E eu lembro, menina! Que fração... Eu ... Eu tinha material bacana demais... E ninguém me via no quartinho! Eu fazia o que eu queria, e eu trazia aquelas frações de feltro. Aquelas coisas bonitas e coloridas... O quê que aconteceu? Na prova do meio do ano, que eu cheguei... Eu acho que eles pularam a prova porque meus meninos não tinham condição... Porque meus meninos... Aí já davam aquele conceito baixo sem fazer a prova! É! “Porque sua sala... sua sala...” A coordenadora nem na sala aparecia. E aí aquilo eu me sentia altamente desrespeitada. Aí teve uma reunião que foi passado o quê que ia ser cobrado da prova. Eu olhei fração e tal... e eu sempre fui muito boa em Matemática. E eu sempre consegui passar isso para meus alunos, eu sempre trabalhei as coisas da base... Sabe? E sempre fui botando pra pensar! Sempre fui! Sempre fui meio fora da caixa. (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Flor de Lótus narra este episódio com muita emoção, empolgada em contar sua experiência. O resultado do seu trabalho, seu esforço, sua dedicação e determinação. Ela relata como fez a avaliação para os alunos, com capricho, mesmo com a desconfiança e resistência por parte da supervisora de mimeografar a matriz. A supervisora subestimou a turma, desqualificando as crianças e a sua intervenção pedagógica.

E aí foi muito legal! Porque eu fiz a prova! Aí na hora que eu cheguei com a minha prova, porque eu também sempre fui assim meio metida, meio obsessiva de perfeição. Porque a gente veio de escola particular e lá era assim. Então, o quê que aconteceu, eu fiz a prova no... Antigamente era aquela matriz. E eu fiz a prova na matriz, letra que parecia batido à máquina, no mimeógrafo. (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Depois de quatro meses de trabalho intenso na turma, reforçando o ensino de Matemática e Língua Portuguesa, afirmou que, com 16 crianças, era tranquilo, pois já detinha experiência

com turmas de 30 alunos. Então, **Flor de Lótus** tinha autonomia profissional, dominava o processo de ensino, a matéria ensinada, as atividades diárias, o planejamento e a avaliação construindo seu próprio caminho. Ela ficava incomodada pela falta de apoio e/ou acompanhamento da supervisora e pela displicência e desinteresse da diretora que mal aparecia na escola.

E nisso, foi praticamente quatro meses que eu fui trabalhando com eles. Cara! Aí eu fui puxando muito a questão da leitura, e muito... muito... muito... Tudo MUITO (*ênfase - tom de voz elevado*) com eles! E eles se sentindo uma sala... Você pensa bem você numa sala com 16, eu faço numa sala com 30! Com 16... Botava pra quebrar! E é lógico que eu tinha aluno que tinha muita dificuldade. Mas, cara! Na hora que pegava o material concreto ali a Matemática ali, ninguém segurava esses meninos! E aí foi menina! Cara! No dia que eu fui dar a prova... e ela “não” e eu “tem”... “Você já foi na minha turma?” Ela já tinha ido na turma de todo mundo, já tinha avaliado os problemas que estavam pensando de mandar pra minha sala entendeu? É... Quem não acompanhava manda pra sala dela... Só que não cabia! A diretora nem aparecia! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Flor de Lótus narra que a supervisora, a diretora e a secretária da escola compareceram em sua sala para acompanhar a aplicação da avaliação. Ela interpreta esta sua experiência profissional como a sua “*chegada na prefeitura*”, qualificando o seu trabalho e comprovando o seu conhecimento concreto (TARDIF; LESSARD, 2007), construído ao longo de suas experiências anteriores.

E aí no dia da prova, minha filha! Aparece a supervisora, a diretora e a secretária da escola. Trouxeram a prova e foram pra ajudar a aplicar. Ela achou... Aí ela virou e falou assim: “Mas você não passou a prova no quadro pra eles?” Eu falei: “Passar prova no quadro?” – “É... com as respostas.” Eu falei: “Não! Eles vão fazer a prova! Não é pra fazer a prova?” Cara! Foi muito bacana! A diretora foi vendo e os meninos foram fazendo a prova. Toda! Aí ela pegou os cadernos deles. Ela pediu os cadernos, pra levar ver se eu tinha treinado a prova com eles. (risos) Olha gente! Coisa de outro mundo! Eu me senti... o cocô do cavalo do bandido, sabe! Aquela coisa: Que mulher é essa! Que nem na escola aparece! E quando aparece é pra olhar caderno? Aí que ela viu. Menina! Os meninos tinham um saquinho plástico pregado com durex, naquela época a gente não tinha emborrachado. Mas tinha feltro! Eu fiz... 16 meninos, eu fazia tudo, então eles tinham o material concreto. Então, quando ela viu o caderno dos meninos, e que meus meninos tiraram uma nota mais alta do que os meninos da primeira sala! (animação), foi muito.... E aí foi a minha... Eu falo que foi aí minha chegada na prefeitura, entendeu? E até hoje eu sou assim! Eu pego, vão, vão... Não tenho medo de trabalhar, não tenho medo de aluno, de não esse não aprende, aprende. E passa pela minha experiência. Depois disso passaram a me respeitar! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Destacamos passagens em que é possível identificar este processo de aprendizagem profissional docente que tem o caráter temporal nos quais “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2002, p.61)⁷⁶.

As professoras **Jardineira** e **Flor de Lótus**, ao narrarem o processo de tornar-se professora, evidenciaram o saber experiencial (TARDIF, 2002) que corresponde ao saber adquirido e construído na profissão e na trajetória profissional, proveniente da sala de aula e da escola: “*Eu fui aprendendo: no dia a dia, fazendo e aprendendo...*” (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019). “*Foi muito aprendizado mesmo...* *Eu aprendi com essa diversidade, com esse público... E aí você vai aprendendo! Principalmente escutar o aluno. Isso eu aprendi!*” (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019). **Orquídea** relatou como as colegas:

Eu peguei a turma de 1ª série. [...] Não tinha experiência, mas naquela época, o método que ia começar era o ‘Acorda Dorminhoca’, era cartilha. As escritoras desse livro, elas davam curso. Então, eu tive que aprender os sons, o fônico, o ‘Acorda Dorminhoca’ (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Outra questão que merece nossa atenção é como as professoras aposentadas desta pesquisa percebem a construção da identidade profissional docente durante a trajetória profissional atrelada à própria vida. Entendemos que a identidade é construída ao longo de um processo sócio, histórico e cultural, como esclarecem os autores Nóvoa (2017) e Tardif e Lessard (2007). O sujeito não constrói sua identidade profissional isolado ou de forma individual, pelo contrário, ela sofre influências do contexto, construída no coletivo, na interação e na socialização de normas e comportamentos dentro das instituições. A identidade profissional refere-se ao posicionamento do sujeito diante do processo de vir a ser e como a própria profissão se organiza dentro e fora da instituição. Segundo o autor, o professor, tomando consciência e reconhecendo a posição que ocupa, já representaria a afirmação pública de sua profissão e o fortalecimento da profissionalidade docente.

Orquídea recapitula dizendo que a escola fez parte de sua vida em diferentes etapas de sua formação, desde o primário, secundário, magistério, universidade até tornar-se uma professora e passar mais 35 anos dentro de uma escola. A aprendizagem de que fala refere-se às

⁷⁶ Plaszewski (2004) investigou quatro professoras “primárias” e aposentadas, que atuaram na Educação Básica de Pelotas (RS) entre as décadas de 1940 a 1980 e autoras de materiais didáticos. O trabalho discute as trajetórias profissionais e revela como saberes profissionais mobilizados no início da carreira ajudam a superar dilemas e desafios da sala de aula.

diferentes experiências profissionais e pessoais que vivenciou enquanto pessoa e docente, aprendendo nas relações que são a essência do trabalho docente. A professora aponta que não se vê atuando em outra profissão, se sentiu realizada e feliz, por ter escolhido a docência. Sua identidade profissional docente foi tomando forma, cor e foi fortalecida no exercício da profissão.

E assim, a escola foi muito bom estar na escola, crescer na escola, envelhecer na escola... Eu não consigo imaginar ser outra pessoa e trabalhar com outra coisa sem ser a escola! [...] Então assim, enquanto eu estive lá foi muito bom, tanto é que eu fiquei 35 anos! Comecei com 17... Então assim, eu amadureci, eu virei adulta dentro da escola... Eu aprendi... a ser gente, eu aprendi a... eu aprendi... a viver né! [...] Ser professora é muito bom, apesar de todas as dificuldades. É o que a gente tá falando: não tem escola sem professor e sem aluno. É o que preenche... E eu não consigo me ver sendo outra coisa. Eu acho que assim, professora me completou! Era aquilo que eu queria ser! Eu fui muito feliz sendo professora! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Ela continua:

Eu passei por várias mudanças na escola, 35 anos é muita coisa! É muita coisa! Eu percebia a diferença do Estado e da Prefeitura, eu percebia a diferença do tempo que eu estudava ... Dentro da Prefeitura, as épocas da prefeitura... dependendo da política da época: como era o olhar pra escola. Eu passei pela criação da EJA né... (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Jardineira, assim como **Orquídea**, afirma que é difícil separar vida pessoal e profissional, corroborando Nóvoa que afirma que é impossível separar as experiências pessoais das profissionais: “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser de uma identidade profissional” (1995a, p.31). A escola como uma organização viva é responsável por nutrir as relações entre professores, alunos e a comunidade. **Jardineira** assumiu a profissão, porque tomou a consciência de sua identidade profissional.

Bom, primeiro que assim foi muito difícil no começo e depois a gente acaba aquilo vira a vida da gente né, a gente não consegue separar aquilo, parece que faz parte da sua vida! Não tem como! É difícil você largar... Muito difícil uma pessoa, depois que ingressa na carreira principalmente do magistério, professor, depois largar e partir pra outra coisa! [...] Tinha os desafios mesmo, né? Mas olha, minha profissão é essa, minha vida é essa e eu vou encarar e eu vou dar conta! (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Rosinha afirma que não havia desmotivação enquanto trabalhava na escola. Até no dia que antecedeu a aposentadoria realizou suas atividades habituais. Completou 25 anos na prefeitura

de Belo Horizonte mais os cinco anos na escola particular que tivera com a irmã e a prima. O tempo de exercício na docência foi, para ela, considerado uma tarefa cumprida; acreditava no seu *saber-fazer*, tinha segurança em suas ações e nos objetivos que propunha e traçava para suas turmas.

E assim, desmotivação não tinha! Eu sempre quis! É isso... Eu estou no lugar certo! Então até meu último dia da aposentadoria eu estava feliz, era aquilo, eu tinha certeza! Eu nem pensava assim: “Nossa! Mês que vêm eu não vou voltar!” Não” Eu não tive isso! Eu já tinha me preparado mesmo para aposentar! Então foi tudo muito natural, eu considero muito natural! O desligamento, tudo muito natural. [...] Eu acho que foi muito bom! Eu falo que eu fiz o que quis! Parei na hora que eu achei que deveria também. Que valeu o tempo, e pronto! Mas assim, falei: “Agora eu não quero trabalhar com escola, eu não quero mais!” Mas eu tenho outros objetivos, outras prioridades, porque a gente nunca pode parar de estudar... E a gente continua! Os planos continuam... Foram 25 anos de serviço público na prefeitura, e mais de 5 anos na escola particular, no privado. Cumpri minha missão: eu acho que eu fiz o que deveria, o que eu acreditava, o que estava lá, o que eu tinha que desenvolver, o que eu propunha. É lógico que muitas coisas a gente não consegue, mas dentro do que eu me propus, eu acho que a gente conseguiu. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 02/09/2019).

Acerca da identidade docente de **Flor de Lótus** e **Margarida** afirmam que não deixaram de serem professoras porque se aposentaram. “*Eu sou muito feliz de ter sido professora e ser professora! [...] Então, eu acho que eu não aposentei: Eu sou professora!*” (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019). **Margarida** completa dizendo que foi se identificando com a profissão à medida que foi se sentindo professora, assumindo o seu papel e sua identidade profissional. Ela também afirma que é grata à profissão, que lhe ajudou emocionalmente e materialmente, modificando a sua vida.

Eu me sinto uma professora, vou morrer professora, que é o que me fez, é o que eu sempre fui e sei fazer. [...] Fui me formando mesmo e me identificando, e criando a minha identificação mesmo! [...] Mas eu vou te dizer uma coisa: eu tive grandes alegrias no magistério! Me fez muitas alegrias! O quê eu tenho, o que eu sou como pessoa... Minha identidade é de professor! [...] E quando você entra pra escola, você modifica sua vida! A identidade sua já não é mais aquela pessoa! (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Neste fragmento, a professora relaciona os espaços e tempos para enfatizar a sua trajetória na profissão; entende que a escola foi um ambiente de trabalho, mas também familiar, um espaço de construção de relações pessoais com qualidade, pelo fato de passar 1/3 ou até mesmo metade do dia se relacionando com os alunos e outros professores.

Você passa a gostar muito! Se você gostava pouco, no início você tá assim... Mas sair da escola é difícil. Você juntar suas coisas pra ir embora é difícil. Porque você

gosta daquilo que você faz. Você só fica 35 anos, se você gostar! Ninguém dá conta de trabalhar 35 anos igual eu trabalhei, sem gostar não. Sem ser feliz! Então isso que faz a diferença, gostar de trabalhar. A pessoa que gosta de trabalhar na escola. Tem que tá quem gosta de trabalhar na escola. [...] Primeiro você fica 8 horas, 12 horas na escola... Porque sempre foi dois turnos. Então assim, você fica muito tempo... Um tempo da sua vida lá dentro. Você cria ali dentro um ambiente de trabalho e familiar. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

Nas narrativas das professoras aposentadas identificamos momentos de construção da identidade docente que foram provocados pelos movimentos organizados da categoria reivindicando melhores condições de trabalho, salário, manutenção dos direitos conquistados que refletiram em valorização profissional. É importante frisar essa relação individual inserida na dimensão coletiva representada pela categoria profissional⁷⁷. Pelo nosso entendimento, a greve foi uma experiência enriquecedora para as professoras que participavam dela, por favorecer transformações na própria condição de trabalho, da profissionalidade e da profissão docente.

Flor de Lótus, Rosinha e Orquídea relataram um período que vivenciaram sobre as consequências da greve na gestão do prefeito Patrus Ananias (1993-1997). A professora **Flor de Lótus** conta com entusiasmo que participou de vários movimentos grevistas e se orgulha de ter sido considerada indisciplinada pela corregedoria quando invadiu a prefeitura. Ela também avalia e critica a forma de participação das professoras nos movimentos e a atuação do sindicato.

Cara! Eu participei muitooooo, (*ênfase*). Invadi prefeitura, meu nome foi parar na corregedoria⁷⁸ (*risos*)... Que orgulho! Indisciplinada e tal, muito bacana! E vi a queda do sindicato, vi o enfraquecimento do sindicato com a chegada do PT, vi as manobras políticas, vi... Que tem professor que ou tá deprimido, ou tá no sindicato, mas não tá em sala de aula. Vi quem insufla e não acompanha, tira o bumbum da seringa na hora do vão ver! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

O corte de pagamento do salário não foi esquecido pelas professoras e aparece como uma memória marcante em suas histórias na prefeitura. **Flor de Lótus** se recorda da conversa com o pai, quando ele a questiona sobre a responsabilidade pelo pagamento das contas que tinha. A partir desta primeira experiência com a greve, ela aprendeu que, se decidisse pela adesão à greve (sempre participava desses movimentos, segundo suas palavras), ela permaneceria

⁷⁷ Autores como Bevilacqua (2017) e Blengini (2015) discutem em pesquisas os impactos das políticas públicas sobre a identidade docente.

⁷⁸ A corregedoria era um órgão da Prefeitura de Belo Horizonte que visava controlar e definir procedimentos criteriosos no tratamento de questões disciplinares dos servidores.

filme até as últimas consequências. Relatou que até ajudava àquelas professoras que também ficavam com dificuldades financeiras no período da greve.

Então, aprendi a duras penas, tive meu primeiro salário cortado foi no governo do PT. Por greve! Patrus Ananias. Então foi o meu primeiro salário cortado! E eu lembro que eu cheguei em casa, o salário foi cortado e meu pai falou assim: “Você tem como pagar suas contas?” Aí eu virei pra ele e falei: “Aí! Acho que eu não vou ter dinheiro para o carro!” A prestação do consórcio do carro. Aí o papai falou assim: “Não conte comigo! Aprenda! Pra você fazer greve, você tem que sustentar até o final” Meu pai sempre foi muito sábio né. E depois disso, acabou minha filha!! (*ênfase*) Eu participava de TODAS (*ênfase*)! E podia cortar o que fosse, mas, eu estava lá, eu ainda emprestava dinheiro pras que estavam muito desesperadas! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Rosinha evoca em suas memórias esse mesmo período, acrescentando uma informação com relação à duração da greve que revelava a força do movimento das professoras da época: “*foram 30 dias de greve*”. Fala sobre a ameaça da prefeitura de cortar o salário. Em sua opinião, foi uma estratégia para desmobilizar a categoria buscando o retorno das professoras às escolas; afirma, não se sentiu intimidada e permaneceu em greve até o final, assumindo os riscos de forma consciente. Ela também critica (como a professora **Flor de Lótus**) a falta de unidade do grupo de professoras, o compromisso, o comprometimento e a seriedade com participação dos movimentos e da adesão à greve.

Eu participava... Bem, no início eu participava bastante de paralisações... O movimento era forte, as greves, aí eu participava. E aí eu queria ir até o final! Então quando foi a última greve, que foi quase 30 dias que era mudança que estava chegando do partido novo: PT! Aquela questão do PT... Foram 30 dias de greve aí eles falaram que ia cortar o pagamento, e o pessoal começou a voltar, e eu queria continuar... Até o final. Eu queria ver o quê que ia acontecer! Aí as colegas: “Ahhh! É porque você tem marido! Você tem onde buscar, você não precisa desse dinheiro!” Aquela coisa toda, e eu achei isso: “Ahh eu não participo de greve mais não!” Mas mesmo assim, eu ainda participei de outros movimentos, mas mesmo assim eu ficava com o pé atrás. Porque eu sabia que muita gente entrava, simplesmente parava um dia, eu não sei se por conveniência, comodidade, e depois não queria continuar. E sempre acho assim, se a gente entra no movimento tem que ir até o fim! Manifestação, como se diz, tô aqui por que der e vir, vamos nos arriscar! Se a gente acredita, vamos continuar nisso aí! O Patrus foi o primeiro, foi nessa época a primeira greve que o pessoal fazia muito... E ela foi a mais extensa, 30 dias, depois que eu entrei. E ele falou que ia cortar, que não ia pagar. E aí, ameaçou e acho que já falou assim... Aí o pessoal voltou, eu também voltei... e todo mundo voltou. Mas aí criou aquele clima, entre os colegas. Desmobilizou o grupo, a categoria toda, e o pessoal: “Ah, não vou não!” Aí a gente ia meio assim: “Vamos paralisar?” Vamos! Aí paralisa todo mundo, chega uma época que uns querem e outros não... Acredita não! E assim fomos levando! E até hoje a luta tá aí ainda, tem muita coisa pra ainda ser reivindicada e conquistada. Tem que reivindicar muita coisa ainda... (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

A professora **Orquídea** declarou que sempre participava de movimentos e da greve desde quando ingressou na prefeitura e não via outra forma de reivindicar por melhores salários, condições de trabalho e outros direitos. Seu relato converge com as narrativas de **Flor de Lótus** e de **Rosinha**, evidenciando as consequências que o corte do salário provocou: o fim do movimento e a desmobilização da categoria.

A questão salarial sempre pegou. A gente... Desde que eu entrei pra rede municipal que a gente faz greve! É! As garantias, os direitos, as melhorias... A gente tá sempre falando nisso. Já com o Patrus foi a primeira vez que a gente teve o ponto cortado... Na greve. Foi a primeira vez que se cortou o ponto foi com o Patrus Ananias. Porque até então a gente fazia greve, mas, nunca ficou sem receber. Recebíamos. Combinava a data e ia pagar. Com o Patrus foi depois... Muitas professoras não receberam. Ficaram sem salário. Foi um período difícil! Uma briga! [...] Ele cortou nossa forma, nossa reação que era a greve. Até então, ele desmobilizou a categoria... perdeu... O bolso mexe, a questão financeira mexe. (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Margarida** não acrescenta muitas informações sobre as greves e movimentos como as outras colegas de trabalho. Não se recordou, durante a entrevista narrativa, de nenhuma greve marcante do qual participou. Mesmo assim, valorizou a greve como dispositivo legítimo pelo qual se alcançou várias conquistas para a categoria docente. *“Então, nós fizemos muitas paralisações... [...] Mas assim, eu não era tanto como ela não, mas eu fiz muita greve! Eu acho que isso valeu muito pras conquistas, porque se a gente ficar sem mobilizar, minha filha, a gente já era!”* (Trecho da narrativa da Margarida, em 05/09/2019).

Nas narrativas das professoras, identificamos o período de implementação da Escola Plural que provocou mudanças no modo de ser, estar e saber-fazer docente. As concepções sobre o ensino foram alteradas como **Margarida** indica em sua narrativa:

Aí em 95 nós passamos pra essa Escola Plural, que a gente teve todo um susto! De que... Aí o aluno também ficou perdido, os pais ficaram perdidos. E na época foi um pandemônio! Por quê? Porque o pai tá acostumados com boletim, com nota vermelha... Aí veio pro conceito! O pai não entendia bem que conceito era aquele, tinha que explicar pra ele que o menino não alcançou o objetivo, e que objetivo que era! No final das contas, eu acho que os pais até hoje não entendem muito bem! Pai não entende nada disso! Ele queria aquele modelo antigo, que ele sabia lá: oh é 10, o menino tirou 4... Ahh não... 10? O menino tirou abaixo da média. Aquele negócio, letra, às vezes, conceito, aquilo é muito genérico para o pai, ele não entende! Então isso... É, o 1º ciclo que vai até o 3º ano, o pai não tá entendendo nada disso! (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

Mas, os esforços da prefeitura de implementação do programa da Escola Plural também aconteceram por meio de cursos de capacitação; essa formação profissional continuada foi

necessária para garantir a construção de uma nova identidade dos profissionais da educação. Os professores poderiam contribuir com a implementação do programa, dando continuidade de forma ativa e dinâmica dentro de sala de aula. Essas atividades de formação continuada aconteciam dentro da jornada de trabalho, o que não foi interessante para **Margarida**. Ela sentiu dificuldade de deixar a sala de aula para frequentar os cursos e afirma que aprendeu a lidar com as mudanças com o tempo.

Nós fizemos vários cursos. Os cursos eram de capacitação geralmente lá em cima, na SMED, uma dificuldade de ir, tinha que sair da sala. Então assim, a experiência não foi muito bacana com os cursos porque... Era muito difícil às vezes também você não podia ir, porque você também tinha sua turma, suas questões... Mas assim, a gente foi aprendendo a lidar com as mudanças também no percurso. Porque nós também fomos pegos de surpresa! De repente mudar... Mudou o sistema! Todo o sistema! Na realidade eu acho perverso, se você quer saber minha opinião. Porque esse aluno vai ficar de qualquer forma pra trás. Então, ele não ficou lá no 1º ano, pior pra ele porque ele vai ser um adulto que ficou a margem lá... Adulto. Se ele tivesse ficado ali no 1º ano que ele não aprendeu ainda um pouquinho, talvez ele ainda tinha mais chance. Ele vai ter chance lá no 5º, 6º ano, com aquele tanto de menino? Com professor com 50 minutos? Tudo uma enganação, mas... Por isso eu acho que a EJA não vai acabar! (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

A opinião da **Rosinha** destoou da professora anterior. Entendemos que ela não sentiu dificuldade com as mudanças por já adotar uma prática semelhante à proposta da Escola Plural.

E aí com a Escola Plural... E eu acreditava na Escola Plural que poderia ser por aí, um avanço... Então, eu sempre assim! Eu não tive medo do novo não, eu sempre queria experimentar! Sempre quis experimentar, pra ver o que dava certo e o que não dava. Então eu fazia as experiências! Eu falava: “Ahhh! Pode ser dessa forma... Vamos mudar até o espaço físico!” Aí eu mudava carteira, em círculo, fazendo aquela coisa toda, roda de conversa... Eu sempre quis! Sempre busquei aquilo tudo, de diferente! Eu não tinha aquele medo de enfrentar não! [...] Então eu sempre busquei, sempre fui buscando melhorar, mudar meu pensamento, minha estratégia de trabalho também, pra ver qual que se adaptava melhor pra com a idade. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 02/09/2019).

Flor de Lótus também se identificou com a Escola Plural porque, conforme afirma, pensava que a escola deveria assegurar o direito à educação e à inclusão de todas as crianças e jovens. Para ela, o tornar-se professora passou pela Escola Plural, quando deu aula para as crianças e jovens que ficavam excluídos no modelo de escola seriada e que não conseguiam progredir porque eram retidos inúmeras vezes. O projeto da “*Turma Acelerada*” foi uma alternativa, durante a Escola Plural, enquanto implantavam a organização de Ciclos de Formação, para atender de forma significativa os jovens que estavam distantes de seus pares. Para isso, era necessário um professor que os envolvesse no processo de ensino e aprendizagem,

trabalhando a autoestima, estimulando-os e acreditando em suas capacidades. Afirmou, portanto, que aprendeu a ser uma professora plural quando assumiu uma “*Turma Acelerada*”. Essa experiência pessoal e profissional a fez acreditar na Escola Plural.

Agora, como eu aprendi a ser professora? Foi com a Escola Plural. Onde todo mundo fala “Nossaaaa...!” Não! Na escola plural, eu... Aqueles alunos que estavam esquecidos, jogados na sala, aqueles que eu passava nos porõesinhos, enquanto professora de arte. Aqueles que eu tentava fazer, eles começaram a aparecer que foi a turma acelerada. E aí, Flor de Lótus no ato: “Vou pegar a turma acelerada!” [...] E a Escola Plural ela abriu muito pra mim, que a escola é pra todos, sabe! Não é essa coisa hoje: Ahhh o negro! Não! A escola é pra todos! (*batendo na mesa*) É pra aquele pobre, pobre, pobre (*bate na mesa*)... Aquele que teve tudo cortado da vida dele. Mas ele tem direito de ter uma professora bacana que acredita nele: “Vai! Que você dá conta! Que você consegue!” Então, isso eu aprendi na escola plural. (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

É possível perceber que o processo de viver a Escola Plural traz diferentes representações, formado por diferentes experiências e existindo uma tensão entre adesão e a resistência, característica de toda política pública.

O que se verifica nas narrativas das professoras aposentadas é que o processo de constituição do “ser professor” é contínuo, acontecendo ao longo de uma vida profissional docente, se constituindo em diferentes fases dela. Os anos iniciais na docência e suas primeiras experiências são, de fato, marcantes, formam a identidade docente, período da carreira profissional no qual fica evidente a articulação entre o conhecimento da profissão e as experiências profissionais contextualizadas.

4.3.7 Interações com os pares e alunos

A profissão docente, o ensino e a escola como instituição formal foram se constituindo e se construindo ao longo da história social e cultural. Gradualmente, a docência foi se transformando enquanto aconteciam mudanças na sociedade e na escola. Desde uma visão sacerdotal e vocacional até professores leigos assumindo a função de ensinar, o reconhecimento da docência como uma categoria profissional aconteceu quando houve a criação das Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação necessária aos docentes para exercerem a função. Esse movimento de profissionalização da docência docente despontou no final do século XIX e, sobretudo, no século XX, assumindo a *configuração que conhecemos hoje* (TARDIF; LESSARD, 2007, grifo dos autores).

As pesquisas sobre a docência se intensificaram a partir da Segunda Guerra Mundial, quando houve a expansão da escolarização acompanhada pela “institucionalização da docência como setor de trabalho especializado” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 40). Entre 1960 e 1970 o foco de investigação era o processo de ensino-aprendizagem e a criança. A partir de 1980 as pesquisas passaram a se preocupar em compreender o trabalho docente: a formação docente, as condições de trabalho, as ações, das interações entre professores e alunos, da subjetividade dos professores, nos conflitos, tensões e dilemas que constituem e estruturam o trabalho docente e promovem a constituição da profissionalidade docente. Essas pesquisas consideram a docência como uma atividade complexa e construída dentro de um contexto interacional e dinâmico.

Gauthier *et al.* (2013), Tardif e Lessard (2007) e Nóvoa (2017) estão entre os autores que entendem o ensino como um trabalho interativo. Para os autores, o trabalho interativo é o trabalho *sobre, com e para* os seres humanos. É interativo porque os sujeitos-trabalhadores interagem entre si e com o trabalho que desempenham. No caso da docência, este trabalho é exercido na escola, uma organização que oferece um serviço (ensino) e onde ocorre a relação entre o professor e o aluno, constituindo o processo de trabalho. No ensino, ocorre a produção e o consumo do produto simultaneamente; ou seja, o professor ensina produzindo, no caso, a aula e os alunos consomem aquilo que o professor ensina. O ensino é uma atividade responsável pela interação social, pela socialização dos conhecimentos e pela aprendizagem e formação das gerações.

No relato da professora **Jardineira**, entretanto, fica evidente a característica individual do trabalho docente reforçado pela rotina e pelo tamanho da escola que ainda dificultava o relacionamento entre as professoras. Ela cita também o tamanho do grupo das professoras como um fator que impedia que ela conseguisse interagir bem com cada uma, estabelecendo vínculos de amizade ou mesmo a construção de um ambiente de camaradagem. Seu contato se restringia à chegada, ao intervalo do recreio e à saída, impedindo que as professoras compartilhassem um *mundo profissional comum* (TARDIF; LESSARD, 2007).

Jardineira conta que cada professora trabalhava da mesma forma, cada uma em sua sala. Essa *organização celular do trabalho* (TARDIF; LESSARD, 2007, grifo dos autores) condiciona as ações do professor, distanciando de um trabalho colaborativo, o que provoca

muitas vezes o sentimento de impotência, sofrimentos pessoais, dúvidas e dificuldades sobre a prática que não são compartilhados, além de se sentirem responsáveis pelos possíveis fracassos.

O grupo é muito diverso e tal, às vezes a gente não dá conta assim de relacionar assim tão bem, é mais aquele bom dia, tchau... às vezes não tem aquela relação mais aprofundada né. Eu sentia assim... Lá no J.M.A* a escola assim, era muito grande, eu sentia assim, que a gente ficava um pouco, assim, meio isolado, não tinha, assim, muito apoio. Era muita coisa assim, só aquela coisa assim de rotina mesmo, cada uma fazia seu trabalho, não tinha aquela coisa extra, aquele apoio extra que você precisava. Você tinha que se virar nos 30 ali, sozinha né, em sala de aula. (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

A professora **Jardineira** quando mudou de uma escola maior para uma menor, percebeu a diferença na qualidade das relações pessoais do grupo de professoras. O tamanho da escola e do grupo de professoras são fatores positivos que permitem as condições necessárias para o trabalho colaborativo e da convivência, constituindo um *habitus* coletivo e proporcionando uma atmosfera tranquilizante para trabalhar, permitindo a construção de vínculos entre elas.

Mas lá no M.B*, por ser uma escola pequena... Quando eu fui pra lá, por exemplo, só tinha 4 turminhas, só tinha aquele bloquinho ali... Então, não tinha supervisora, era anexo do J.M.A*, mas a gente se enturmava bem, a gente se organizava... as 4 professoras, era super tranquilo... Isso foi bom também porque aí a gente foi se conhecendo mais, né... (Trecho da narrativa da Jardineira, em 24/08/2019).

Rosinha procurava socializar com as professoras para pedir ajuda e aprender formas diferentes de fazer.

E procurava também com as colegas: informações, olhava como elas faziam... Será que eu tô fazendo certo? Eu sempre fui assim, de perguntar: Tô fazendo assim... Procurava se era daquela forma mesmo, via como é: “Por quê você fez isso?” Eu ia na sala da professora, olhava: “Ah o quê que é isso que você fez?” De atrativo, eu não sabia! Então, eu sempre procurei. Eu nunca tive vergonha, de perguntar, de saber como que funciona. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 02/09/2019).

A socialização dos *saberes docentes* e a colaboração entre as colegas da professora **Rosinha** eram uma prática frequente na escola onde trabalhava. O conjunto de obrigações da profissão docente - mesmo complexo, dinâmico e heterogêneo – torna-se fluidas a partir do momento que a colaboração foi instituída como uma “filosofia orientada para o trabalho em equipe e projetos coletivos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.187).

E do que eu lembro mesmo de dificuldade, foi logo que eu comecei, que eu não sabia como que eu ia fazer. E depois, não teve coisas assim que eu não desse conta

não! É porque a gente tinha que empenhar mesmo e buscar alternativas. Mas tudo fluía! Com a ajuda das colegas mesmo. A gente sempre trabalhou em grupo: uma falava, outra falava e a gente tentava... Chegar num acordo. Eu sempre trabalhei assim! (Trecho da narrativa da Rosinha, em 02/09/2019).

O sentimento do trabalho colaborativo⁷⁹ realizado com seus pares também é evidenciado nas narrativas de algumas professoras. Identificamos o papel do professor mais experiente como fundamental na trajetória profissional de **Margarida**. Ela aprendeu a alfabetizar por meio da socialização dos saberes disciplinares e curriculares, de como ensinar (saberes pedagógicos e didáticos) e o modo de trabalhar com a colega. Ela foi seu referencial e lhe ajudou “a preencher as lacunas de sua formação” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.185), colaborou compartilhando seu planejamento, suas tarefas e preparando-a, como ela mesma diz, para as aulas.

E quando eu entrei na PBH, foi muito interessante! Porque eu tinha feito de tudo na escola, mas eu não tinha alfabetizado! E foi muito interessante porque tinha uma professora lá, chamada V*, eu acho que ela até é falecida! E essa V*... Assim que eu entrei na escola eles falaram pra mim que eu ia pegar uma turma... mas eu falei assim: “Mas essa turma é pra alfabetizar? Mas eu nunca alfabetizei!” Mas a escola não estava interessada, se eu sabia... Não! Aí eu fiquei doida! Aí eu falei: “Meu Deus! Como é que eu vou fazer?” Lembrava da minha alfabetização! E na época era cartilha, era o método fônico, silábico com fônico... historinhas... e era... e tinha todo um trabalho. E essa V*, ela foi fundamental! Porque ela quase que me preparou pras aulas! Porque ela alfabetizava, ela só queria alfabetizar! E era o que eu não queria fazer! (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

Percebe-se que a formação inicial dá conta da aquisição de alguns conhecimentos, de parte da profissionalidade requerida pela escola. A outra parte é construída na socialização. Isso reafirma a importância de passar a formação para dentro da profissão, como defende Nóvoa (2009). **Margarida** lembra-se de sua formação no magistério: havia aprendido a dar aula, mas quando chegou à escola sentiu dificuldades em colocar em prática o que tinha aprendido. Sua formação inicial não foi suficiente para os desafios e dilemas da docência. Ela sabia e detinha conhecimento da didática, dos processos de ensino, da teoria, dos diferentes métodos para a alfabetização, mas, o *como* fazer, ela ainda não dominava.

E eu fui me identificando com esse saber pedagógico da escola. E eu fui aprendendo isso... Fui encontrando pessoas que me ajudaram nessa formação... Eu acho que fui me formando no caminho... Porque a gente sai da escola, muito embora no magistério, eu sou uma daquelas pessoas que aprendiam a dar aula... Então quando eu entrei lá, mesmo assim eu sentia algumas dificuldades. Porque por exemplo: são vários métodos que tinha para alfabetizar! Alfabetização da criança pequena, apresentar pra elas todas as letras, e depois as sílabas e depois as palavras... E o

⁷⁹ Nessa perspectiva, a pesquisa Oliveira (2014) procurou investigar constituição da identidade profissional no contexto de trabalho analisando os processos de socialização na escola.

contrário também: apresentar o texto e ir pra até destrinchar em sílabas. E eu fui aprendendo isso... E essas professoras que eu encontrei é que me ajudaram! É porque eu não sabia nada disso! Se fazendo... É, fui me formando mesmo e me identificando, e criando a minha identificação mesmo! (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

No relato acima, **Margarida** enfatiza a importância da presença de outras professoras que encontrou em seu caminho profissional e que fizeram parte de sua formação docente, se referindo à aprendizagem dos saberes específicos da profissão. Ela compreende que se tornou professora com o tempo, se identificando com o fazer docente. Por último, conclui que criou sua própria identidade, se colocando como autora daquilo que fazia, mobilizando os saberes docentes, renovando-os e produzindo novos saberes da sua prática.

Mostramos, em seguida, as palavras de agradecimento da professora **Flor de Lótus** a todos os seus alunos, pessoas e comunidades que fizeram parte de sua trajetória profissional. Percebemos, nas falas destas professoras, que o processo de tornar-se professora aconteceu com a participação de diferentes sujeitos, em diferentes lugares e momentos de sua história pessoal e profissional. Como dizem os autores Tardif e Lessard (2007, grifo dos autores) a docência é *uma profissão de relações humanas* e a escola é um espaço social onde há vidas se relacionando.

E eu chegava... e tinha uma coisa: eu sou muito grata! Aos meus alunos, todos que passaram na minha vida, de momentos diferentes. Até na época que eu era mais imatura, que eu mandava copiar coisas, fazer cópias pra decorar as regras ortográficas! (*risos*) Eu já fui dessas! Então, assim, o quê que eu tenho: Agradecer à Deus por ter colocado a prefeitura na minha vida, esses alunos, essas comunidades... Então eu tenho muita gente pra agradecer! É... as crianças com deficiências me ensinaram a ser mais tolerantes. Me ensinaram que eu não sei tudo! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

A professora **Flor de Lótus** conta uma experiência profissional com um aluno portador de Microcefalia. Pelo seu relato, percebe-se que ela refletiu de forma crítica sobre a sua própria prática pedagógica, reavaliando-a e reelaborando-a a partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, respeitando suas necessidades e especificidades. Outro elemento de destaque nessa relação foi a professora considerar aquilo que o aluno já sabia e tinha domínio. Essa reflexão trouxe, para ela, o fortalecimento de sua profissionalidade e, conseqüentemente, o reconhecimento de seus saberes docentes originados pelas suas experiências na profissão.

A Matemática com a criança com Microcefalia, que não aprendia de jeito nenhum! E eu ficava: “Gente! Tem que ter um jeito!” Mas por que a Matemática? Aí um dia,

eu pensei: “Porque a Matemática vai ser importante pra ele? Porque que eu tenho que tá nesse sofrimento?” Aí eu percebi que com dinheiro ele administrava: ele não fazia CONTA! Aí eu comecei a ver a Matemática diferente! Então isso eu aprendi, com aluno com Microcefalia. Entendeu? E aí é isso eu sou muito feliz de ter sido professora e ser professora! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Os estudos de Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2007) mostram que a interação professor-aluno interfere e forma a identidade docente. Esse processo subjetivo e existencial da identidade profissional que acontece no trabalho interativo também passa pela dimensão ética da docência. As relações com os alunos foram recorrentes nas falas da professora, como uma característica de sua prática e componente de sua identidade profissional.

Eu percebo que o Z.S* (*escola*) foi um lugar que me marcou muito! Principalmente nessa coisa da Humanidade, sabe. Do você ser ... Você respeitar aquele que tá ali na sua frente... a história de vida dele... que ele tem muito que passar pra você. Coisas que a academia não ensina! [...] Então essa diversidade de olhar! Você aprende com o diferente! [...] Eu acho que eu me tornei professora assim! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

A distância entre o saber da formação e o saber da experiência é um fator considerado pelo olhar da professora **Flor de Lótus**, que se refere à dimensão afetiva e social como elementos não “ensináveis” na universidade, mas aprendidos na experiência profissional.

A partir do material empírico recolhido nas entrevistas narrativas realizadas, percebemos como definem a relação com os alunos. É consenso entre as falas a importância de elementos afetivos presentes nessas relações. A maior parte do tempo do trabalho docente é formada pelas relações com os alunos, “formam assim o nó central de sua missão profissional” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.150).

A professora **Rosinha**, quando pensa na escola, lembra-se, principalmente, das crianças. Algumas lembranças, recuperadas com o auxílio das fotografias, carregam saudades dos momentos com as crianças e dos trabalhos desenvolvidos por ela. A relação torna-se afetiva a partir do momento que há o envolvimento dos professores e das crianças no processo de ensino. Justifica essa relação com alguns exemplos que comprovavam o vínculo com as crianças, desde um comentário da família sobre o sentimento da criança por ela até o fato de uma criança só entrar na escola na presença dela. A professora descreve essas duas situações como favoráveis para a afirmação de sua identidade docente e o reconhecimento de seu trabalho.

E até hoje eu lembro das crianças... Eu tenho saudade! Aquela saudade boa... dos horários não! De trabalhar não! Mas das crianças! Tanto que de vez em quando eu pego as fotos, as que eu tenho, dos trabalhos que eu fazia... E vejo, e fico com saudade, e lembro... E eu assim, amava as crianças. E acredito que elas também, a gente tinha bom relacionamento. Os pais, as mães que normalmente ia buscar, falava: “Nossa! Fulano te ama! Gosta muito de você!” Aí eu ficava lá nas alturas! Toda feliz, por quê? Poxa! Se a criança precisa de mim... Até alunos que só entravam na escola se eu tivesse na porta senão ele não entrava. Tenho também essa lembrança... Então, era um compromisso. Quando a pessoa ia levar - a mãe ou irmã - tinha que esperar eu chegar. Se eu atrasasse, ele só entrava depois que eu chegasse - o aluno. Então assim, a gente tem boas lembranças disso. (Trecho da narrativa da Rosinha, em 02/09/2019).

A professora **Orquídea** afirma que o contato com o outro proporcionado pela escola é muito bom: *“A escola é muito boa, é um ambiente gostoso! A escola é um ambiente gostoso! O contato com a criança, com o jovem... Ele é muito bom! O contato com o outro... O contato com o outro!”* (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019).

A professora **Margarida** fala das relações que estabeleceu dentro da escola e como foram importantes nos momentos difíceis em sua vida, como por exemplo, o falecimento do seu marido. Ela sentiu o carinho dos alunos e a solidariedade das colegas de trabalho que foi essencial para que enfrentasse a situação. A professora acrescenta que sempre trabalhou em escola pública e não teve experiência com instituições particulares, somente quando foi aluna do magistério e da pós-graduação.

Olha bem! Nesse meio, eu perdi marido, eu perdi pai! E eu tive o carinho dos meus alunos, eu tive carinho dos meus colegas... Eu tive esse apoio! Que é muito importante que talvez no mundo empresarial... Eles falam que a escola é também é uma empresa, que a escola também... Mas eu acho que eu sempre trabalhei em escola pública, não tive experiência com escola particular. (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

A professora **Margarida** vê o potencial que a escola tem sobre as pessoas, da capacidade de humanizá-las e torná-las solidárias, por ser um espaço de socialização. Além disso, entende que a profissão docente é um compromisso com a vida.

O que eu percebo que essa humanização, essa coisa solidária que a gente tem na escola, é um dos pontos fortes da escola! Da permanência... e de alguém ainda, filho de professor com certeza, querer arregaçar as mangas e ir pra essa profissão! Porque não é fácil! Não é fácil porque é um compromisso de vida! É um compromisso de vida! (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

Para **Margarida**, a afetividade é um elemento fundamental do *saber-ser* e estar na profissão. Margarida expõe sua opinião sobre a importância do envolvimento afetivo ou emocional em

escolas com fatores sociais que exigem maior atenção e compreensão por parte do professor para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Percebe-se que o trabalho docente não se restringe a um processo racional, as dimensões interativa e emocional ocupam um lugar de destaque e representam a fonte de satisfação, prazer e recompensa. Pergunta para si mesma sobre a sua permanência na profissão e se justifica argumentando que o resultado do trabalho da docência era visível no aluno. Como Tardif e Lessard salientam, “um professor não trabalha sobre os alunos, mas *com e para* os alunos” (2007, p.70, grifo dos autores).

Mas, eu percebo assim, que as escolas públicas, principalmente as que estão em bairro mais afastados, em que as pessoas tem menos oportunidade, são as que mais demandam que o professor vá mais disposto: a ter um coração mais generoso, a ser, a ter essa visão de que o aluno tem dificuldade mesmo, que ele vai aprender no ritmo mais lento um pouquinho, mas que ele aprende! E é uma felicidade! Eu tinha essa felicidade! Porque eu permaneci? Eu poderia ter feito outra coisa! Por quê que eu não fiz? Porque o magistério tem esse feedback! Você vê pessoas que estava de carinha fechada, e aí ele abre um sorriso! E isso é muita felicidade! (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

A dimensão afetiva e a ética da profissão são fortemente atreladas à atividade docente. Ser professora, para **Flor de Lótus** ajudou a enfrentar os problemas pessoais. A professora demonstra um sentimento de gratidão por sua trajetória, por suas experiências profissionais e pessoais na docência. Ela valoriza a diversidade das relações que estabeleceu com diferentes alunos em diferentes lugares.

E bom, pra mim ter sido professora e nesses muitos anos de trabalho. Eu nunca pensei em desistir! Nunca! Ahhh!! Eu acho que foi a melhor coisa da minha vida! Me ajudou muito no acompanhamento do envelhecimento dos meus pais porque voltaram a ser crianças! Eu achei que eu não ia dar conta, e eu tirei na mesma tranquilidade, cuidei de 2! Minha mãe com câncer raro né... Isso tudo eu aprendi lá... com Dona A*, com Dona M.F*... Aquelas senhorinhas que chegavam assim pra mim: “Meu marido falou que papagaio velho não aprende.” “Aprendi, Dona Sebastiana! Aprendi SIM! Que papagaio velho, você é papagaio? Deixa seu marido lá, vamos aprender!” (*risos*) E é isso sabe! E se fosse pra fazer tudo novamente, só não seria diretora! (*risos*) Mas, sala de aula! Eu falo que de tudo, quando perguntam pra mim a prefeitura, meus alunos... Ahhh eu sou muito grata à Deus por ter me favorecido isso, sabe. Por ter me feito passar por lugares tão diferentes! Por ter conhecido pessoas tão diferentes, e por ter conseguido passar por esse deserto com políticas... Nunca tomei Rivotril! (*risos*) Nunca tomei Rivotril! Nunca! Nada! Eu sempre fui de cara limpa! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Ela rememora a conversa que teve com a médica na perícia da prefeitura, quando precisou se afastar de suas atividades por meio da licença de acompanhamento para estar com sua mãe.

Quando eu tava com a minha mãe, no processo final, eu trabalhando! Eu lembro que... Quando mamãe tava muito ruim eu tirava uns 5 dias, aproveitava o final de

semana. E a médica virou pra mim e disse assim: “**Flor de Lótus**. Eu tô vendo, você tá esgotando seus 30 dias, você tá tirando picado. Por que você não pega um laudo?” – a mulher da perícia – “Psiquiátrico! E vai cuidar de você!” Eu virei e falei: “Doutora. Eu não consigo mentir pra prefeitura.” Ela virou e falou assim: “Mentir pra prefeitura?” – “Eu não preciso de um tempo pra mim. Eu preciso de um tempo pra estar com minha mãe, nesse processo final”. E foi no tempo certinho! Eu tirei 29 dias e minha mãe faleceu no 29º dia, do que eu tirei picadinho assim... Eu ficava em casa e eu falava pra ela: “Doutora! Eu preciso estar no M.B (*escola*)! Porque tarde e noite eu lido com a cegueira do meu pai que não quer ver a morte da minha mãe. E a morte... Eu estou esperando ela ir. Ela fazer a passagem dela! Eu quero que ela faça a passagem tranquila. Eu lido com a morte, tarde e noite. Mas de manhã, eu lido com a VIDA (*ênfase*)! Com os meninos!” (*emocionada*) (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Nessas falas de **Flor de Lótus** identificamos a qualidade das relações estabelecidas com os alunos; ela escolheu conciliar as idas e vindas do hospital com a responsabilidade e o compromisso com a escola e as crianças e afirma que as crianças foram tão importantes nesse momento de sua vida; contribuíram para não a deixar doente, transmitiam força para que conseguisse enfrentar os problemas de saúde da mãe.

E foi assim, muito bacana! Os meninos fizeram cartinha pra minha mãe: eu lia a carta pra ela no hospital. Os meninos... Teve um dia que eu estava morta. Eu saí do hospital e fui pro M.B. Aí eu passei aqui rápido, tomei um banho, porque eu não podia ir com a roupa do hospital – porque é muita bactéria, muita coisa assim - os meus meninos tem o direito de... Aí eu falei: Não! Eu tomava aquele banho, eu saía de lá as 5:30, a enfermeira pegava o turno e eu ia pro M.B*. Aí eu cheguei, cabelo molhado, estava frio. E com aquela cara de sooonooo (*ênfase*), porque minha mãe tinha intercorrido e tudo e eu estava já administrando isso. E aí uma aluna minha, A*, virou e falou: “Flor de Lótus! Você tá com muito sono né! (*voz fina*)” Aí eu falei: “Porque A*, que eu tô com muito sono?” Porque eu não queria que eles me vissem triste. E eles nunca me deixavam triste. Ali era uma recarga na bateria. Aí eu falei: “Porque você acha?” “Flor de Lótus, seu olho tá tão pequenininho!”. Então, eu virei e falei: “A Flor de Lótus dormiu no hospital.” E aí eu fui contar como é que é. Aí um virou falou assim: “Sua mãe ficou feliz né, de você dormindo lá com ela no hospital!” Aí eu falei: “Ficou muito feliz porque eu durmo de mãozinha dada com ela!” Então, e aí eu ia conversando com os meninos, e os meninos me davam aquela energia. E eu falei isso com a médica: “É a prefeitura que não está me deixando surtar!” (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Nesse sentido, trazemos uma frase da professora que ilustra essa característica do trabalho docente: “*A gente aprende com o humano, a gente aprende com o outro, a gente aprende na relação!*” (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, 03/09/2019). Tardif e Lessard afirmam que “a interação é parte constitutiva desse trabalho” (2007, p.231), quer dizer que a ação docente só tem sentido se acontecem interações com/entre os alunos que se materializam no processo de ensino e aprendizagem.

4.3.8 *Memórias de Práticas Pedagógicas*

Algumas estratégias de trabalho foram reveladas nas narrativas destas professoras. Recursos, materiais confeccionados e elaborados pelas professoras são seus instrumentos de trabalho, os meios para atingir os fins. Os fins vão se transformando à medida que o professor vai adquirindo experiência. Percebem-se neles os aspectos artesanal e intelectual do trabalho docente, característica da própria profissão. As professoras constroem, preparam e organizam os materiais pedagógicos que serão utilizados por elas e pelos alunos, adaptando-os em contextos variados e, durante todo esse processo, mobilizam os saberes existentes na formação profissional (inicial e continuada), os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experienciais, elaborando-os e incorporando-os na prática docente.

Pode-se depreender da narrativa da professora **Margarida** que ela realizava um *trabalho hermenêutico* (TARDIF; LESSARD, 2007, grifo dos autores) no momento de escolha das atividades; interpretava o contexto da sala, as necessidades dos alunos para escolher no livro didático, atividades específicas do conteúdo que deveria ser ensinado. A escolha não era aleatória, a professora atribuía sentido para as atividades de acordo com sua experiência profissional, curricular e disciplinar. Margarida poderia ter adotado apenas um livro, mas o material pedagógico está sujeito a inúmeras mudanças, adaptações e transformações por causa das exigências situacionais e experimentais vivenciadas pela professora.

Eu lembro que às vezes eu colocava 4 ou 5 livros e eu ia escolhendo. Aí meu marido falava comigo: “Mas pra quê isso tudo? Um livro só não tá bom?” Aí eu falei: “Não! Porque cada autor... e aqui também tem uma atividade aqui que é legal, essa atividade eu tô gostando mais, essa eu já não tô gostando tanto...” Então, eu escolhia as atividades. Então, eu acho que esse capricho, esse zelo com o meu aluno né. (Trecho da narrativa da Margarida, em 07/09/2019).

A narrativa da professora **Rosinha** nos ajuda a perceber a sua relação com os alunos e multiplicidade de recursos como jogos, música e até mesmo informática no seu fazer pedagógico.

Eu sempre gostava de deixar a criança fazer o trabalho do jeito que ela queria... a gente ia lá e só arrumava um pouquinho. Eu nunca quis consertar trabalho de criança e fazer por ela não. E ficava o deles e eu era apaixonada pelos trabalhos deles quando eles faziam. Gostava muito de jogos... Eu até construía jogos mesmo e levava pras crianças. Eu sempre gostei de jogos! Eu achava o máximo! [...] Sempre gostei muito disso! E sempre fui muito paciente também. Muito paciente com as crianças. De ela fazer o trabalho, terminar, concluir... No tempo dela. Sempre gostei muito dos jogos. Eu acho que é a melhor forma. E música também. No final, quando

eu já estava mais no final, eu ainda não sabia muito de informática. Eu tentava fazer trabalhos com as crianças dessa parte, levava o computador pra gravar, pra fazer alguma coisa por eles, e eles gostavam... já no finalzinho... (Trecho da narrativa da Rosinha, em 03/09/2019).

A professora **Flor de Lótus** recusou a cartilha, criou seu próprio material pedagógico para atender às necessidades e a realidade dos seus alunos. As experiências profissionais anteriores lhe proporcionaram *modelos de ação* (TARDIF, 2002, grifo do autor) baseados em saberes e representações. Essas representações estruturaram, orientaram suas ações e foram incorporados em sua prática; puderam servir como referência, carregadas de significações e razões para agir. Percebemos, em sua narrativa, que seu *saber-ensinar* foi construído em sua experiência profissional, pelos saberes docentes mobilizados e pelas diversas competências desenvolvidas. Essas competências são racionais, mas, também pragmáticas, oferecendo a capacidade de refletir sobre a sua prática, tendo consciência dos objetivos que deveriam ser alcançados com os alunos e o domínio dos conhecimentos do processo de ensino e aprendizagem. A professora conta, empolgada, procurando demarcar um diferencial em sua prática pedagógica, demonstrando uma de suas estratégias.

Eu não quis o Luninho vai pra Lua (*cartilha*)! Que o Luninho... tinha Luninho que não saía do foguete! Aí eu virei e disse: “cara”! Não é isso! É com foto... E desde aquela época é foto e tampinha! Foto. E as mães levavam aquelas fotinhas antigas que não é igual hoje que tem foto de self, nãoooo!! E tinha professora que também tinha uma máquina Vive Pak que era um espetáculo na época. Que meu pai tinha trazido pra mim dos Estados Unidos. Era uma que revelava... Aí meu pai trouxe aquele negócio! E eu achei que estava um máximo! Aí eu tirava as fotos dos meninos e mandava revelar. E aí, a gente começou a fazer... Cara! Os meninos no meio do ano, os meninos lendo aquela coisa! E o Luninho indo pra Lua! (*risos*) Entendeu? Então foi muito bacana! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Depois de mostrar à coordenação que sabia dar aula recorrendo a diferentes metodologias, materiais e recursos para alfabetizar e alcançando resultados positivos com seus alunos, começaram a convidá-la para assumir as turmas que se destacavam pelo rendimento. **Flor de Lótus** recusou a proposta e procurou por aulas de Arte para alcançar as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

E na época quando ela me veio com a cartilha, eu falei cara! A perspectiva não é a psicogênese... Volta! Mas aí eu falei... e foi interessante porque elas já tinham medo de mim. Porque elas sabiam que o negócio... e depois disso eu via que queriam botar na primeira sala e tal... Então eu fui pra arte! Eu não quero a primeira sala... até pra ficar de disputa com brilho dos outros... Eu não! Aí fui pegar arte! Só que na arte eu passava por todas as salas! E aí tinha menino que era... o péssimo, o horroroso e o menino começou a se revelar. Na arte, na pintura, na poesia, na música... e aquilo ali

eu ia... Então foi muito bacana! (Trecho da narrativa da Flor de Lótus, em 03/09/2019).

Compreendemos, pelas narrativas das professoras, que o *saber-fazer* é personalizado, reelaborado na rotina e na imprevisibilidade. Através das interações entre professor-aluno há a mobilização de saberes adquiridos em experiências passadas, produzindo novos saberes e somando-os nas experiências do presente. Nesse sentido, o trabalho do professor é tanto rígido quanto flexível, em um movimento cíclico de renovação de saberes em cada experiência.

As experiências em sala de aula lhes proporcionaram a construção de um repertório de práticas e estratégias bem sucedidas, reelaborado a partir de saberes e conhecimentos mobilizados e exigidos em diferentes situações. O professor se define pelas experiências profissionais que vivencia, como verificamos neste trecho: “*No final, você já sabe o que fazer com o menino, com uma turma barulhenta, você já sabe como lidar, chamar a atenção da criança, como despertar o interesse, você sabe a hora de desorganizar a turma pra depois organizar...*” (Trecho da narrativa da Orquídea, em 31/08/2019). Observamos, nessa narrativa, o saber diretamente ligado à gestão da classe (GAUTHIER *et al.*, 2013), cuja função pedagógica está relacionada às ações de controle e organização das atividades e da turma, ajustando a rotina em prol da aprendizagem dos alunos, evitando a indisciplina e outros comportamentos.

A fala da professora **Orquídea**, a seguir, demonstra o papel atribuído a esse *saber-fazer* e o faz de forma positiva, valorizando o tempo e a experiência como aliados ao processo formativo para atuação na profissão.

Quanto mais você fica na escola, fica mais fácil pra você esse ambiente, mais você gosta e mais você acredita. As dificuldades que você tem pelo caminho já não vão sendo tão difíceis, você vai tendo recursos. Se você não tem recurso, você já sabe onde procurar. Você tem mais facilidade pra procurar! Aquilo que você passou no início da profissão, você não vai passar depois. Você tem os pré-requisitos que são necessários [...] E aí assim, **a hora de aposentar é que você devia estar começando a dar aula!** Porque você já está mais pronta! E você acredita! Você tem a prova de que aquilo vai dá certo... Você sabe que você dá conta! (Trecho da narrativa da Orquídea, em 02/09/2019, grifo nosso).

As professoras reforçam que a formação também ocorreu no contexto de trabalho, configurando-se em um processo dinâmico e interativo; destacaram os saberes construídos na

profissão e os saberes mobilizados⁸⁰ na prática cotidiana. Sabemos que esses saberes são plurais, temporais e existenciais como aponta Tardif (2002) e constatamos essa afirmação ao analisarmos as narrativas das professoras aposentadas, considerando como elas compreendem a própria trajetória profissional. Retomando as contribuições de Tardif, o professor afirma a sua existência enquanto profissional a partir do momento em que:

[...] aborda sua prática e a organiza a partir de suas vivências, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto eles não são só representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existências (TARDIF, 2002, p.232).

Nesse sentido, o presente estudo das trajetórias profissionais de professoras aposentadas produziu conhecimentos sobre a profissão docente. As narrativas evidenciaram as percepções das professoras sobre o contínuo processo de aprendizagem da/na/para a docência, revelando, em suas memórias, as referências pessoais, afetivas e formativas que tiveram na vida: a família, a escola enquanto estudante, os (as) professores (as) “modelo”; na formação inicial e continuada, nas interações com alunos, nas trocas com os colegas de trabalho e nas diversas experiências profissionais. Essas dimensões, atreladas, compõem o *saber-ensinar*, o *saber-fazer*, o *saber-ser* e o saber-estar na profissão e que constituem uma verdadeira história coletiva da profissionalidade docente.

⁸⁰ Machado (2017) investigou os saberes mobilizados na organização da prática pedagógica de seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental do ensino público municipal de Teresinha por meio de questionários e dos diários narrativos. Tomando como referência os estudos de Tardif (2002), a pesquisa identificou diferentes saberes mobilizados na prática pedagógica, oriundos da herança escolar, formação e trajetória pessoal e da atuação em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs investigar a construção da profissionalidade de professoras aposentadas das séries iniciais do Ensino Fundamental que ingressaram, na década de 1980, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Buscamos compreender como essas professoras constroem seus modos de ser, estar e saber-fazer na profissão; quais os sentidos e significados atribuídos por elas a eventos de suas trajetórias, relacionando-os ao processo de construção da profissionalidade.

O capítulo um compreende a apresentação desta pesquisa. Nele buscamos fazer o entrelaçamento das memórias da infância da pesquisadora-professora com as memórias de sua mãe-professora. A pesquisadora escreve um memorial que justifica a própria escolha pela profissão pela influência da mãe em sua trajetória pessoal e profissional. A pesquisa surgiu pelo interesse da pesquisadora de conhecer outras histórias na profissão docente como a de sua mãe-professora, buscando as narrativas de professoras aposentadas que ingressaram na década de 1980 e trabalharam na Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte.

No capítulo dois, nos detivemos em aprofundar o arcabouço teórico acerca da profissionalidade docente, tratamos da docência como profissão de interações humanas e detentora de saberes. Entendemos que essa profissionalidade é processual, construída ao longo de uma trajetória pessoal e profissional. A partir das contribuições de Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2013) e Shulman (2014), apresentamos os saberes necessários à profissão docente; os conhecimentos específicos que sustentam a ação docente. Nesse aspecto, o professor é sujeito de sua própria profissionalidade, construindo saberes na sua prática, reelaborando-os a partir dos saberes existentes. Por sua vez, esses elementos constituem a docência porque ela mesma é um trabalho interativo como afirma Roldão (2005; 2007) ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém.

No capítulo três tratamos do percurso e do referencial teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa. Nele, reconhecemos que narrar é uma capacidade intrínseca do ser humano, como destaca Benjamin, (1994). Entendemos que as professoras ao narrarem a própria trajetória profissional selecionam as memórias de suas vidas profissionais, para serem então compartilhadas durante a entrevista narrativa. No capítulo quatro, apresentamos a construção

do perfil biográfico do grupo e, em seguida, os perfis individuais de cada professora participante/colaboradora que chamamos de “Jardim de *Floressoras*”. Nosso objetivo foi proporcionar ao leitor a oportunidade de conhecer e compreender as narrativas, a partir das palavras, como foram ditas pelas professoras, mas, transformando-as em outro texto inteligível. Para organização e análise dos dados narrativos, adotamos a análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014). Identificamos unidades de análise temáticas nas narrativas das professoras que nos orientaram durante a discussão e interpretação delas, sob a luz da teoria escolhida para esta pesquisa.

Pelas narrativas, conseguimos identificar as razões da escolha da profissão docente e a influência do contexto histórico, socioeconômico, cultural, familiar e escolar nesta decisão. Alguns aspectos elegidos pelas professoras, mobilizados para a escolha da profissão, foram a influência direta dos familiares, justificada pela possibilidade de conciliar os cuidados com a família e outras atividades domésticas, a facilidade de acesso e garantia de emprego e a independência financeira. Percebemos que as questões de gênero também permeavam a estrutura trabalhista da época e serviu como pano de fundo para o ingresso da mulher no universo do trabalho pelo magistério.

As docentes revelaram o início do processo de profissionalização da docência, o desenvolvimento da profissionalidade docente e a construção da identidade profissional. Partimos do princípio de que o professor detém conhecimentos específicos e profissionais, adquiridos na formação inicial e continuada, mas é no efetivo exercício na profissão que ele reelabora esses conhecimentos profissionais, no contexto de trabalho, produzindo seus saberes docentes. Nas experiências profissionais a profissionalidade e a identidade docente se constroem ao longo da trajetória profissional, quando o professor desenvolve comportamentos, habilidades, competências e saberes para, no e do ofício de ensinar.

As professoras aposentadas demonstraram como o tornar-se professora aconteceu em diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, e como as fontes sociais de aquisição (TARDIF, 2002) estiveram envolvidas na composição dos saberes docentes. Conseguimos identificar, nas narrativas das professoras aposentadas, estas fontes que se referem à origem de seus saberes docentes. Elas foram adquirindo os saberes provenientes da família, da cultura escolar, da formação profissional inicial e continuada, dos programas curriculares, de outros materiais didáticos, na relação com os colegas de trabalho e da própria

experiência em sala de aula. O seu saber docente, portanto, é plural, social, temporal, existencial e complexo. Nessa perspectiva, de acordo com Tardif e Lessard (2007), levamos em consideração que o trabalho docente é cognitivo e interativo. Ensinar requer do professor a mobilização dos saberes existentes no contexto de interações com os alunos e a construção de outros saberes a partir de suas experiências na profissão.

Os discursos das professoras aposentadas evidenciaram a importância da formação inicial no magistério que as habilitaram para ingressar na profissão, pelo concurso público em Educação na Prefeitura de Belo Horizonte. Relataram as dificuldades e desafios, que foram comuns a todas, encontrados na primeira experiência na profissão como: os critérios para escolha do professor que vai assumir a turma de acompanhamento pedagógico, de condições materiais e de infraestrutura da escola. Destacaram a formação continuada em serviço como ferramenta para reverem a própria prática, possibilitando o aperfeiçoamento de suas competências e a (re)construção de seus saberes docentes. Enfatizaram as interações com as colegas de trabalho principalmente àquelas experientes que contribuíram no processo de se tornarem professoras, aprendendo o saber-ensinar na profissão pelas trocas de um repertório de saber-fazer. A relação com os alunos é mencionada como um elemento motivacional para o exercício da profissão, valorizando a dimensão afetiva. Salientaram a responsabilidade social do professor e o papel da escola, demonstrando comprometimento com a profissão e a aprendizagem do aluno.

A partir da caracterização e retrospectiva histórica da rede municipal de Belo Horizonte, percebemos que a profissionalização da docência aconteceu por meio de conquistas e perdas, avanços e retrocessos. A participação sindical das professoras, as lutas e conquistas da categoria também foram relatadas como outro espaço de formação fora da escola. Os impasses com a Escola Plural foram mencionados em suas narrativas, representando um período significativo de mudanças na cultura escolar e nas práticas pedagógicas.

As falas das professoras revelaram a importância de uma formação inicial que ofereça preparação aos futuros professores, bem como a necessidade de implantação de ações que busquem estreitar os laços entre a universidade e a escola. Outro ponto sinalizado pelas narrativas está relacionado à importância de políticas públicas de valorização da docência; de inserção profissional, formação continuada e monitoramento pedagógico; na construção de

espaços e tempos de troca e compartilhamento de experiências e conhecimentos dentro e fora da escola.

As docentes também recuperaram algumas memórias de suas práticas pedagógicas que representam histórias de um saber-ensinar. Encontramos nas narrativas, indícios de como as professoras construíam, preparavam e organizavam suas aulas e seus materiais pedagógicos e, durante esse processo, percebemos e reconhecemos as professoras mobilizavam os saberes existentes da formação profissional (inicial e continuada), os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experienciais, elaborando-os e incorporando-os em suas práticas pedagógicas.

Neste jardim de *floessoras*,⁸¹ compreendemos que, ao narrarem às experiências profissionais durante a entrevista narrativa, revelaram a profissionalidade docente construída por elas; essa *flores-sendo* no contexto de trabalho; nas relações entre a vida pessoal, os saberes e as experiências profissionais. Fica evidente o papel de cada instância formativa na construção dos conhecimentos profissionais, na formação inicial, a inserção e a formação continuada como um processo inteiro de fortalecimento da profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional. E este processo de aprendizagem na/da/para a profissão foi contínuo, individual e coletivo, acompanhado pela construção de uma identidade profissional.

Como professora-pesquisadora, reconheço meu *flores-ser* em cada etapa desta pesquisa, inspirada pelas narrativas da minha mãe-*floressora* e das *floessoras* participantes e colaboradoras. Levarei comigo os conhecimentos aprendidos e construídos nesta trajetória, dando continuidade ao meu *florescimento* pessoal, acadêmico e profissional, *flores-sendo* a onde eu estiver e tornando-me *floressora* a onde eu *flor*.

A pesquisa contribuiu para entendermos melhor como eventos da trajetória profissional docente composta por diferentes contextos, experiências, espaços e tempos formativos fizeram parte do *flores-ser* das professoras na profissão. Não tivemos a pretensão de esgotar o tema, mas ampliar e fomentar a discussão, em razão de sua complexidade. Fizemos um recorte que deixam possíveis lacunas podendo servir de ponto de partida para pesquisas futuras. Os resultados encontrados oferecem subsídios para o aprofundamento futuro no

⁸¹ Apresentamos o florescimento na profissão docente de Jardineira, Orquídea, Flor de Lótus, Rosinha e Margarida, nosso jardim de *floessoras*.

campo da Didática, no tocante as práticas pedagógicas, assim como as etapas do processo de ensino, como planejamento e avaliação – aspectos que não foram contemplados nesta pesquisa.

6 INDICAÇÃO DE PRODUTO

O programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional Educação e Docência - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, conforme a portaria nº 80/1998 da CAPES⁸² (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), exige a elaboração e apresentação de um produto educacional que acompanhe a dissertação. Esse elemento o distingue do mestrado acadêmico e o torna específico para os mestrando-trabalhadores na Educação. Dessa forma, esta pesquisa propõe um registro digital no formato de *e-book* (livro eletrônico) como produto educacional.

Desde o século XX com a revolução tecnológica, estamos inseridos em um cenário no qual cada vez é mais comum o uso de equipamentos tecnológicos e eletrônicos. Encontrarmos produtos de multimídia que revolucionaram o registro e a difusão de conhecimentos e, sobretudo as relações sociais. O computador e os programas (software) que o compõem, juntamente com a internet, podem contribuir como ferramentas pedagógicas para a transmissão e o acesso ao conhecimento.

Atualmente, no cenário tecnológico em que estamos inseridos, está cada vez mais comum encontrarmos leitores de materiais digitais devido à facilidade de acesso pela internet através de dispositivos móveis. O leitor poderá ler o *e-book* nos principais navegadores da web, pelo computador, no smartphone ou no tablete por exemplo. Por essas características o leitor pode, se precisar, mudar o tamanho da fonte, a cor do fundo, fazer anotações, marcar páginas e fazer marcações no livro. A escolha de publicar dados da pesquisa no formato de um livro digital tem algumas vantagens. A principal seria o baixo investimento para sua produção já que, diferente do livro impresso, não há custos para sua impressão por não demandar uma editora ou gráfica. O *e-book* é uma opção para compartilhar conhecimentos de forma mais econômica, dinâmica, interativa e de livre acesso. Colocarmos dados da pesquisa em plataformas digitais não quer dizer que o trabalho é de baixa qualidade ou falta de profissionalismo do autor.

⁸² Portaria publicada no Diário Oficial de 11/01/99, Seção I, pág. 14; e, também, na Revista “Ensino Superior – Legislação Atualizada”, Volume 2, da ABMES Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Disponível pelo site: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em 24 jan.2020.

Para produzir o *e-book* foram necessários programas (software) específicos e ferramentas de plataformas virtuais que elaboram uma estrutura pré-definida para texto e ilustração. Esse recurso oferece uma nova experiência de leitura dentro da proposta e da temática abordada.

As dificuldades no desenvolvimento deste *e-book* estavam relacionadas à exigência de conhecimento sobre recursos multimídias e profissionais que entendam sobre o assunto. Além disso, é necessário levar em consideração a qualidade do material, porque seria ineficiente produzir um *e-book* utilizando recursos multimídias que sobrecarreguem a transmissão e o acesso ao conteúdo, comprometendo a qualidade de texto e imagem ou exigindo equipamentos de ponta ou internet de banda larga superior ao do público alvo. Diante disso, o *e-book* - produto educacional - foi construído em parceria com duas alunas⁸³ do curso de Design da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais.

O *e-book* (Apêndice D)⁸⁴, produzido após a conclusão da pesquisa contém uma seleção dos dados coletados, gravados e transcritos das narrativas das professoras aposentadas participantes que autorizaram a utilização de seus relatos somente para fins acadêmicos e científicos mediante assinatura do termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A publicação, por meio do *e-book*, garantirá e resguardará a identidade das professoras aposentadas utilizando nomes fictícios. Nenhuma informação que permita a identificação das participantes ou das instituições nas quais trabalharam será revelada. Representamos as professoras por desenhos, utilizando a metáfora “jardim de *floressoras*” para compor a parte gráfica do produto. Este registro, em formato de histórias, será uma possibilidade de conhecermos como as professoras aposentadas percebem, significam e interpretam a profissão, permitindo apresentar, através delas a historicidade da profissionalidade docente.

Que essas narrativas possam ser reveladas, compartilhadas e posteriormente guardadas como um documento histórico, representando tanto a história individual quanto a história coletiva da profissionalidade docente, contribuindo tanto para a visibilidade e valorização de histórias de professoras, quanto para o respeito e reconhecimento para com as professoras aposentadas envolvidas diretamente com a pesquisa.

⁸³ Emanuelle Michelini e Raphaela Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Glaucinei Rodrigues Corrêa integrante do Departamento Tecnologia do Design da Escola de Arquitetura (UFMG), responsável pela coordenação do curso de Graduação em Design da UFMG e diretor de apoio à gestão da Extensão da Pró-reitoria de Extensão da UFMG.

⁸⁴ Visualização da capa e folha de rosto. O *e-book* completo está disponível no site: <https://promestre.fae.ufmg.br/recursos-educacionais/> na seção “Didática e Docência”.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, fev. p. 14-23, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180/1185>. Acesso em: 22 mar.2020.

AZEVEDO, Karla Veruska. **“Você quer me ouvir?”** – narrativas (auto)biográficas de professoras da rede municipal de Vitória/ES aposentadas por invalidez (décadas de 1980 a 2000), 154 f., Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1908/1/tese%20KARLA%20VERUSKA%20AZEVEDO.pdf>. Acesso em: 03 mar.2020.

BAGGIO, Ulysses da Cunha. **A Luminosidade do lugar:** circunscrições intersticiais do uso de espaço em Belo Horizonte: apropriação e territorialidade no bairro de Santa Tereza. 222 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_e802c935d55623a2cd5896b2e319c135. Acesso em: 08 out.2019.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural - Proposta Político-pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH.** (Cadernos da Escola Plural, zero). Belo Horizonte: SMED, 1994.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p.197-221.

BEVILACQUA, Alcione Maria. **Trabalho e identidade docente:** Desencantos e esperanças nas narrativas de professores da Região Oeste de Santa Catarina. 219 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000f4/0000f4cd.pdf>. Acesso em: 12 mar.2020.

BLENGINI, Gabrielle Dellela. **Trabalho docente e qualidade da educação:** dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 178 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8604/DissGDB.pdf?sequence=1&isAllow ed=y>. Acesso em: 13 mar.2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p.15-80.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, n.18, v.1, p.1-21, 1991. Disponível em: <https://document.onl/documents/a-construcao-narrativa-da-realidade.html>. Acesso em: 18 Mai.2019.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: TORRANCE, Nancy; OLSON, David R. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1995, p.141-161.

CAMARGO, Sandra A. F. **Trabalho docente na escola pública de Ensino Fundamental: significados e sentidos da atividade de ensinar**. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6473/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Sandra%20Almeida%20Ferreira%20Camargo%20-%202016.pdf>. Acesso em: 22 mar.2019.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Entre a vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do DF**. 2016, 149 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22071/1/2016_%c3%89ricaRaqueldeCastroCavalcante.pdf. Acesso em: 24 mar.2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.51, set-dez, p.523-536, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 18 abr.2019.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo de. **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente**. 154 f., Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16501/1/2014_%20StephanieMarinaCardosoAra%c3%baJoDuarte.pdf. Acesso em: 24 mar.2020.

FLICK, Uwe. Narrativas. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004, p.164-172.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v.11, n.2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 18 set.2019.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio. **Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos. O impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 11-36.

GARCÍA, Marcelo, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de ciências da educação**, n.º 8, jan/abr 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 14 set.2019.

GARCÍA, Marcelo, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte,

v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15>. Acesso: 14 set.2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Trad: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.64-89.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Stevens; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013, p. 17-37.

GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. Métodos de Histórias de Vida e Narrativa. In: BRIDGET SOMEKH e CAT LEWIN (orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Trad. Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 215-225.

GOMES, Ednéia Angélica. **Autonomia docente e Avalia-BH: Implicações sobre avaliações externas sobre o trabalho de professores**. 173 f., Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM), 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDACFFQP/1/disserta__o_edn_ia_ang_lica_g_omes.pdf. Acesso em: 20 mar.2020.

GOODSON, Ivor F. “Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional” In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.63-78.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

GRANGEIRO GONDIM, Danise. **El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados**. 277 f., Tese (Doutorado) - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. 2014. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4622>. Acesso em: 18 Ago. 2020.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **A identidade profissional de professoras da Educação Básica: sentidos e significados atribuídos à docência**. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38333/1/2018_dis_mdguimaraes.pdf. Acesso em: 18 mar.2019.

HERMANN, Harry. Narrativas. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004, p.164-172.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 08 Ago. 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama: População**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 08 ago. 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/pesquisa/40/30277> Acesso em: 08 ago. 2019.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**: 2018. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16 mai.2019.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 16 mai.2019.

LOPEZ, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora**: minhas memórias de professora iniciante. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre (RS) 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107987>. Acesso em: 22 mar.2020.

LOURO, Guacira Lopez. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed., 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>. Acesso em: 22 mar.2019.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 3 out.2019.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente.

Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/345.pdf>. Acesso em: 19 set.2019.

MACHADO, Keyla Cristina da Silva. **Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 129 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina (PI), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/923>. Acesso em: 22 mar.2020.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, Agosto, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 mar.2020.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992):** progressivo avanço do direito à educação. 1998. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

MIRANDA, Shirley de Cássia Pereira Machado de. **O ingresso do professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte:** os desafios dos anos iniciais. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/123/disserta__o_mestrado_final_francilene.pdf. Acesso em: 14 mar.2020.

MONTEIRO, Waldirene Malagrine. **Imagens de Si:** Das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2015/waldirene_malagrine_monteiro.pdf. Acesso em: 18 mar.2020

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e166148, p.1-16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201711166148.pdf>. Acesso em 12 mar.2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995a, p. 11-30.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**, Porto: Porto Editora, 1995b, p. 13-34.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Editora Dom Quixote, 1995c.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 20 Jan.2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 12 out.2019.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. Estados Iberoamericanos, N°46/9, p.1-13, set. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 11 nov.2019.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente**. 268 f. Tese (Doutorado), Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10453/1/Lucia%20Matias%20da%20Silva%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 26 mar.2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351>. Acesso em: 08 jun.2019.

PERETZ, Miriam Bem. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p.199-214.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1 ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2015, p. 113-124.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **Regulação institucional e trabalho docente: A direção das escolas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO - Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización, 11 Cidade do México, 2016, p.1-17. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo1/266.pdf. Acesso em: 18 abr.2019.

PLASZEWSKI, Helenara. **Ações pedagógicas de professoras aposentadas: da prática aos saberes**. 171 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4534838#. Acesso em: 20 mar.2019.

PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. **Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

RECH, Indiará. **“Eu sou professora, e agora?”** – As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7290/RECH%2C%20INDIARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar.2019.

ROCHA, Francilene Macedo; MELO, Savana Diniz Gomes. Carreira, remuneração e piso salarial docente na rede municipal de Educação em Belo Horizonte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, e194440, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e194440.pdf>. Acesso em: 12 mar.2020.

ROCHA, Francilene Macedo. **Carreira, remuneração e perspectivas das lutas docentes a partir da criação do cargo de educador infantil e da lei do piso**. 191f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/123/disserta__o_mestrado_final_francilene.pdf. Acesso em: 12 mar.2020.

ROCHA, Maria da Consolação; ROCHA, Waderson Paiva. A precarização do trabalho educacional na prefeitura de Belo Horizonte: desafios para a ação sindical. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 4, n.12, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/66400/37998>. Acesso em: 12 mar.2020.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte**. 2009. 393 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-113240/pt-br.php>. Acesso em: 12 mar.2020.

RODRIGUES, Vanessa Guilherme. **Um novo olhar sobre o Atendimento Educacional Especializado**. f.32 Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSADXGLD/1/vanessa_guilherme_rodrigues.pdf. Acesso em: 28 mai.2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez., 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 06 out.2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 06 out.2019.

ROLDÃO, Maria do Céu; MATEVELE, Hilária Joaquim; COSTA, Nilza. Construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores do Ensino Básico de Moçambique: perspectivas de formadores de professores. **Revista Brasileira de Educação**.

v.24, e240036, 2019, p.1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240036.pdf>. Acesso em: 08 mai.2020.

ROSA, Demétrio Weber. Um coração apertado: a primeira proposta de parceria público-privada em educação no Brasil. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (Org.). **Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** ENAP, Casoteca de Gestão Pública, 2017, p.1-22. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3975/1/Um%20cora%c3%a7%c3%a3o%20apertado-BH.pdf>. Acesso em 22 mar.2019.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. Trad. Luiz Marcos Sander. **Civitas**, Porto Alegre, v.14, n.12, p.e11-e52, maio-ago.2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>. Acesso em: 06 out.2019.

SHULMAN, Lee S. Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez.2014. Disponível em: <https://www2.uepg.br//programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/SHULMANN-sobre-ENSINO.pdf>. Acesso em: 06 out.2019.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. Política Educacional na Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Desafios Metropolitanos**, Belo Horizonte, 2005, p.74-79. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/1363/3/1363.pdf>. Acesso em: 12 mar.2020.

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos. “**Ele precisa muito estar aqui, é bom ele estar aqui**”: frequência escolar na educação infantil. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5UKE3/1/disserta__o_para_cd_fim.pdf. Acesso em: 10 mar.2020.

SOUSA, Maria do Socorro Brito de Oliveira. **O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/877>. Acesso em 08 mar.2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 6 mai.2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-

50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8707/6359>. Acesso em: 6 mai.2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 6 mai.2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 6 mai.2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, v. 73, p.209-249, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10 mai.2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad.: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v.34, n.123, p.552-571, abril/junho 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 8 mai.2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SANTOS, Oder Jose dos. **“Ritos de passagem”**: o fazer-se do (a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços de história (a escola particular). 1992. 321f., Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte,1992.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; GONZÁLEZ ARROYO, Miguel.; BARBOSA, Ligia Maria. **Tempos enredados**: teias da condição de professor. 1998. 383 f., Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 1998.

TEIXEIRA, Inês A. C; PÁDUA Karla C. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2, *Anais*, Salvador, 2006. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/ines_assuncao_de_castro_teixeira.doc. Acesso em: 15 jun.2019.

APÊNDICE A – Convite às professoras-aposentadas

Olá (nome da professora aposentada)! Tudo bem?

Sou a professora Ariadne e atuo nas séries iniciais na Prefeitura de Belo Horizonte. Consegui o seu contato com a professora (nome da professora) que te conhece e já trabalharam juntas. Estou cursando o mestrado na Faculdade de Educação da FaE /UFMG e procuro por professoras aposentadas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Meu interesse é ouvir sua história de quando era professora, desde a escolha da profissão até a aposentadoria. A pesquisa terá o objetivo de conhecer as histórias de trajetórias docentes. E, como resultado final, vamos compartilhar a sua história! A participação é voluntária então se você tiver interesse em participar desta pesquisa, entre em contato comigo que retorno com maiores informações.

Desde já agradeço pela atenção,

Abraços,

Professora Ariadne

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Narrativa

Introdução

Gostaria de conhecer a história de sua vida. Você pode contar os momentos que forem aparecendo em sua memória. Você pode levar o tempo que for preciso para lembrá-los e para contá-los do seu jeito, sem pressa. Se quiser dar detalhes sobre os acontecimentos da sua vida e se sentir confortável em contá-las esta é a oportunidade. Tudo que for importante para você também é importante para mim e estou aqui interessada em escutá-la.

PRIMEIRAS LEMBRANÇAS

Vamos começar pelo seu nascimento? Onde nasceu e cresceu?

Onde e como passou sua infância/juventude?

Como era a primeira escola onde estudou?

Você se lembra de algum professora ou professor? Fale dos professores/as que marcaram sua vida.

ESCOLHA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Conte como você escolheu ser professora e como surgiu o interesse pelo magistério?

Conte como foi sua formação?

O que significava para você ser professora quando concluiu o curso?

Como você se sentia sendo uma professora?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Conte como foi sua primeira experiência como professora.

Conte como foi sua trajetória profissional.

Como você foi se tornando professora? Conte alguma experiência positivas e/ou negativa nas escolas em que atuou, que marcaram sua trajetória profissional.

Como os cursos e formações oferecidos pela PHB contribuíram em sua prática pedagógica?

Como você se sentia ao longo dos anos como professora?

O que significa para você ter sido professora?

Quando se aposentou, como se sentiu?

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Sr.^a está convidada a participar como voluntária do Projeto de Pesquisa “*Flores-ser na profissão: A construção da profissionalidade docente de professoras aposentadas*” realizada pela mestrandia Ariadne Cristiane Fantoni Silva e coordenada pela Prof. Dra. Carmem Lúcia Eiterer (FAE/UFMG). Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (CoEP/UFMG), CAAE N° _____. Pedimos autorização para coleta de dados, para a realização da pesquisa de campo que tem como instrumento metodológico o grupo de discussão e a entrevista individual narrativa. O grupo é constituído de cinco professoras aposentadas que lecionaram em turmas de 1^a a 4^a série e que ingressaram na década de 1980, na Prefeitura de Belo Horizonte. Reiteramos que este grupo será preservado com relação ao uso da imagem, visto que não serão utilizados filmagens ou fotos das participantes/colaboradoras. A pesquisa tem como objetivo conhecer quais foram os motivos destas professoras terem permanecido na profissão docente. Será uma oportunidade de conhecer as histórias de vida de professoras a partir de suas narrativas. As entrevistas narrativas serão individuais e acontecerão em dia, horário e local de acordo com a disponibilidade de cada professora aposentada. Esse instrumento se dará a partir de um roteiro para orientar a construção da narrativa pertinente ao tema da pesquisa. Para garantir o registro destas narrativas, o áudio será gravado, bem como serão realizadas anotações, para a coleta de dados. Com as narrativas gravadas, elas serão transcritas pela pesquisadora corresponsável. Uma cópia é entregue para cada participante/colaboradora, onde poderão ler o que falaram durante a gravação na entrevista narrativa. Também poderão retirar, acrescentar, questionar, pontuar e esclarecer aspectos da sua história narrada. Nesse caso, será necessário marcar mais um encontro para que aconteça essa devolutiva. Finalizado os encontros individuais com todas as participantes/colaboradoras, será realizado a princípio um encontro em grupo, organizado em formato de um “Chá da Tarde” para que estas professoras aposentadas possam se reencontrar. O local a ser realizado o encontro do grupo de professoras aposentadas para o “Chá da Tarde” será sugerido por elas conforme o melhor dia e horário para todas.

Rubrica da Participante/Colaboradora

Rubrica da Pesquisadora Responsável

Apresentamos ainda todos os riscos e informações inerentes à pesquisa, os cuidados éticos para minimizar possíveis constrangimentos e assegurando ao participante/colaborador o direito a seu afastamento da pesquisa, caso o mesmo solicite, em qualquer momento ou etapa da mesma. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis constrangimentos visto que a senhora entrará em contato com suas histórias de cunho pessoal no momento da entrevista e na exposição de suas memórias, seus sentimentos e suas experiências relacionadas com a docência. Entretanto procuraremos minimizá-los desde o primeiro encontro estabelecendo uma relação de parceria. Além disso, protegeremos a identidade da senhora por meio de nomes fictícios e apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à sua identidade.

A pesquisa contribuirá tanto com a visibilidade e valorização de histórias de professoras, quanto com o respeito e reconhecimento das trajetórias profissionais das professoras aposentadas envolvidas diretamente com a pesquisa. Visto que os resultados obtidos serão socializados por meio da elaboração de um *e-book* com estas histórias coletadas e transcritas posteriormente aos encontros individuais, é claro, resguardando sua identidade por anonimato na publicação. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação ou das instituições será revelada. A pesquisa poderá subsidiar discussões e intervenções contribuindo para fomentar o campo da pesquisa narrativa no Brasil, visto que os resultados serão socializados em Congressos e Seminários, na Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

Para participar deste estudo a senhora não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, a senhora tem assegurado o direito à indenização. A senhora terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer momento da pesquisa e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a senhora é atendida pelo pesquisador (a), que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada.

Rubrica da Participante/Colaboradora

Rubrica da Pesquisadora Responsável

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a Sr^a.. Os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

A Senhora será esclarecida sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: arifantoni@yahoo.com.br, pelo telefone (31) 992425024 ou pessoalmente. Em caso de dúvidas éticas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, a Sr.^a poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo telefone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n.6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte, MG, CEP 31.270.901.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade nº _____ informo que li e concordo com as informações fornecidas presentes neste termo e diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e ciente da publicação dos dados sem minha identificação ou outros dados pessoais. Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa intitulada “**Flores-ser na profissão: A construção da profissionalidade docente de professoras aposentadas**” que tem como produto final um *e-book* com a narrativa da minha vida profissional como docente, resguardando minha identidade por anonimato na publicação.

Assinatura da professora participante/colaboradora: _____

Local/Data: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

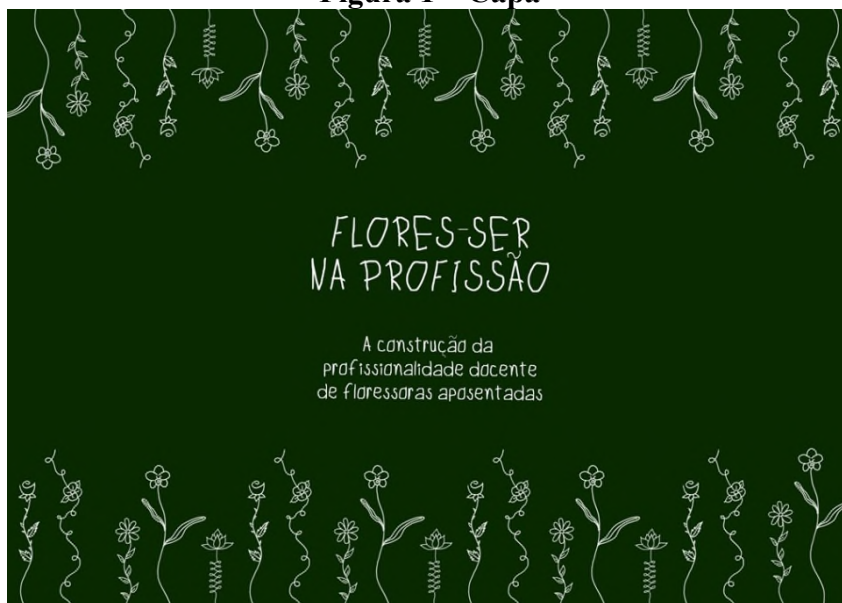
Prof. Dra. Carmem Lúcia Eiterer (Orientadora)
E-mail: eiterercarmem@gmail.com
Fone: (31) 3409.6194.

Assinatura da Pesquisadora Corresponsável

Ariadne Cristiane Fantoni Silva (Orientanda)
E-mail: arifantoni@yahoo.com.br
Fone: (31) 992425024.

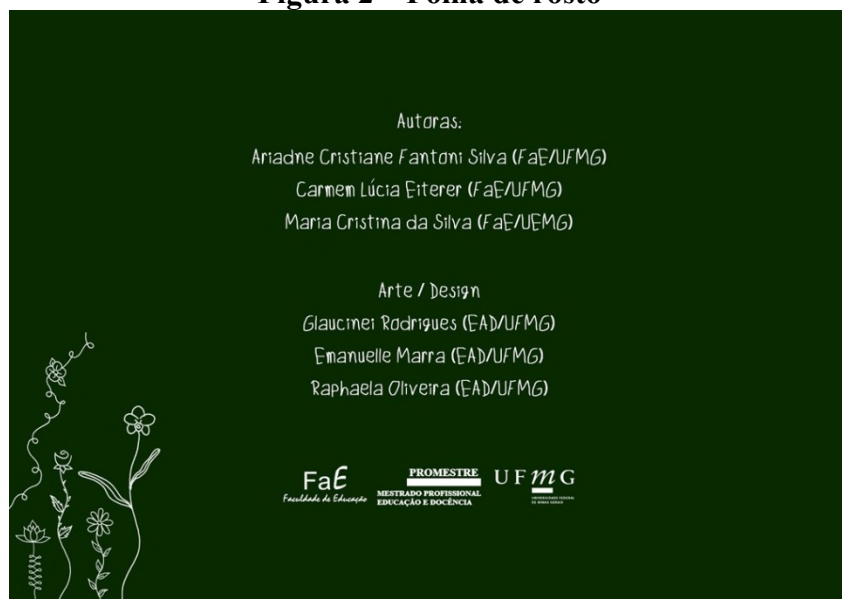
APÊNDICE D – Produto Educacional

Figura 1 – Capa



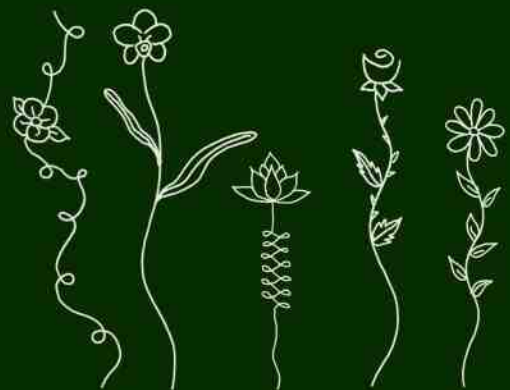
Fonte: Elaboração da autora

Figura 2 – Folha de rosto



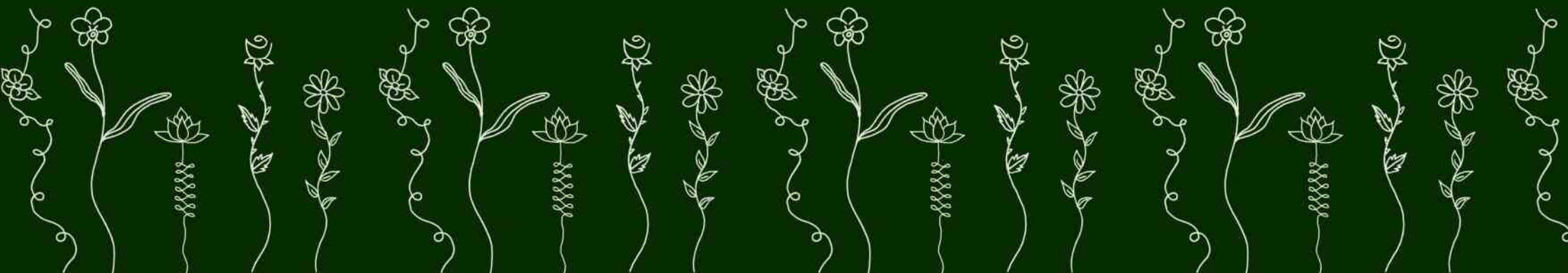
Fonte: Elaboração da autora

O *e-book* completo pode ser acessado no link <https://promestre.fae.ufmg.br/recursos-educacionais/>, na seção Didática e Docência.



FLORES-SER
NA PROFISSÃO

A construção da
profissionalidade docente
de floressoras aposentadas



Autoras:

Ariadne Cristiane Fantoni Silva (FaE/UFMG)

Carmem Lúcia Eiterer (FaE/UFMG)

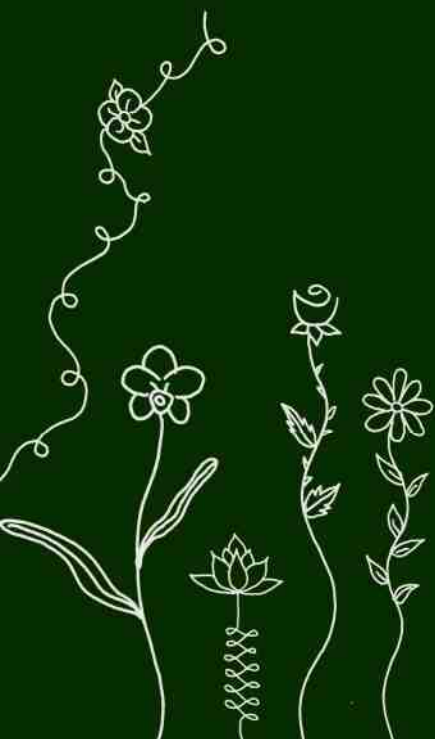
Maria Cristina da Silva (FaE/UFMG)

Arte / Design

Glaucinei Rodrigues (EAD/UFMG)

Emanuelle Marra (EAD/UFMG)

Raphaella Oliveira (EAD/UFMG)



FaE
Faculdade de Educação

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

SILVA, ARIADNE CRISTIANE FANTONI

FLORES-SER NA PROFISSÃO [LIVRO ELETRÔNICO] : A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS APOSENTADAS / ARIADNE CRISTIANE FANTONI SILVA.
-- 1. ED. -- SANTA LUZIA, MG : ED. DA AUTORA, 2021

ISBN 978-65-00-16885-3

1. ENTREVISTA 2. NARRATIVAS 3. PESQUISA

4. PROFESSORES - APOSENTADORIA 5. PROFESSORAS -

FORMAÇÃO - HISTÓRIA 6. PROFESSORAS - FORMAÇÃO PROFISSIONAL I. TÍTULO.

21-55824

CDD-370.71

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO:

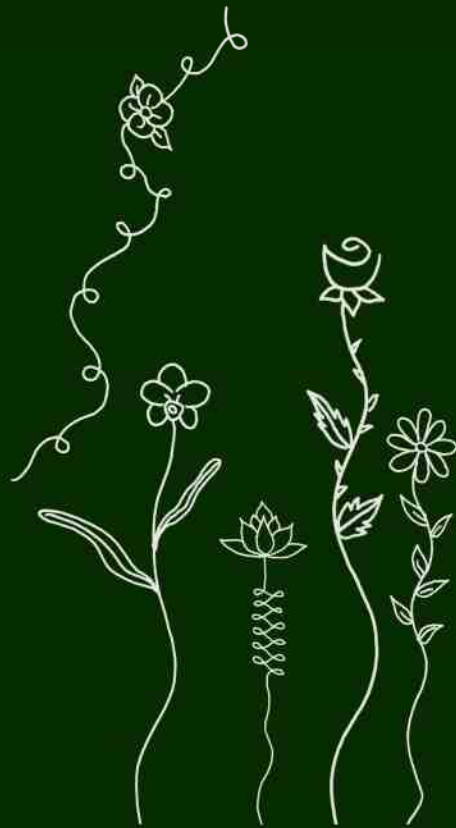
1. PROFESSORES E PROFESSORAS : FORMAÇÃO : EDUCAÇÃO

370.71

MARIA ALICE FERREIRA - BIBLIOTECÁRIA - CRB-8/7964

ISBN: 978-65-00-16885-3





"Quando eu flor
Quando tu flores
E ele flor
Nós flores seremos
E o mundo florescerá"
(Lena Casagrande)

✿ DEDICATÓRIA ✿

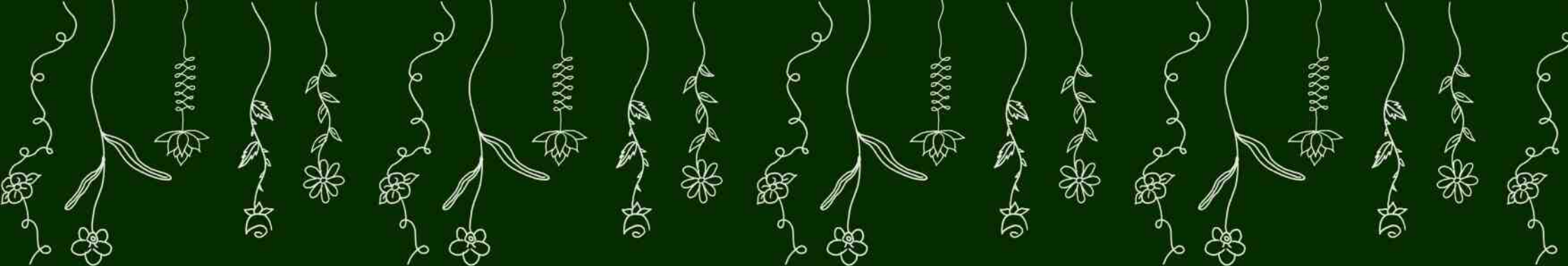
Dedico este e-book à minha mãe que me inspirou a ser a professora que sou hoje. Ela foi *floressora*-alfabetizadora durante 44 anos na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, atualmente aposentada.

Às *floressoras* aposentadas que participaram, colaboraram e foram as protagonistas deste trabalho. Aprendi muito com a história de cada uma, e fico feliz de poder, de alguma forma, eternizá-las.

Às *floressoras* da RME/BH que florescem diariamente em diferentes terrenos, tempos e ritmos, cada uma com sua cor, aroma e beleza de suas práticas.

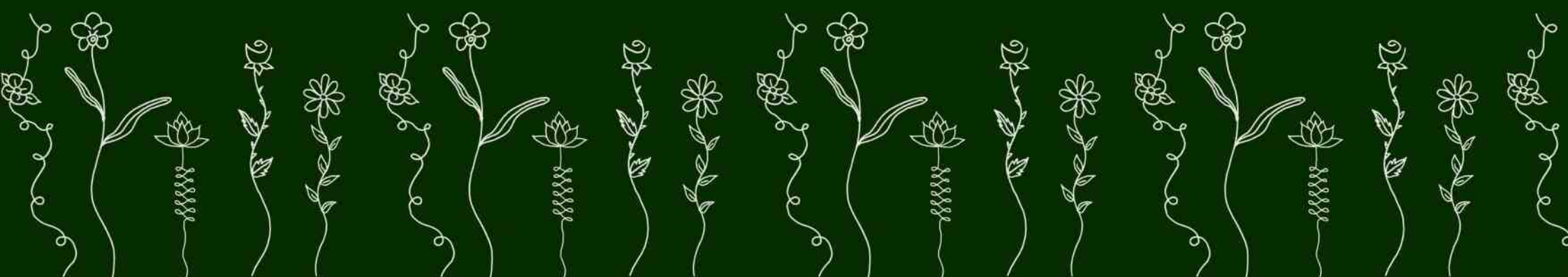
Aos estudantes dos cursos de graduação em Licenciatura e futuros *floressores* e *floressoras*, que possam se nutrir com essas histórias do *flores-ser* na profissão.

A todas as *floressoras* que fizeram parte da minha formação, em meu *florescimento* pessoal e profissional.



SUMÁRIO

Introdução.....	5
Jardim de <i>Floressoras</i>	7
Jardineira.....	8
Orquídea.....	25
Flor de Lótus.....	46
Rosinha.....	62
Margarida.....	72
Considerações Finais.....	82



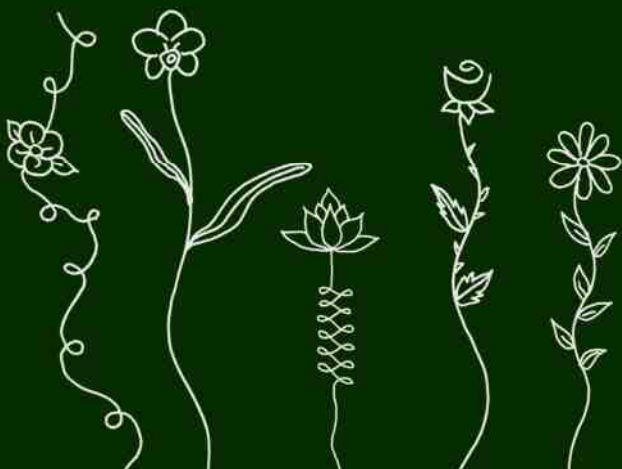
INTRODUÇÃO

Este e-book é o produto educacional elaborado a partir da pesquisa intitulada *Flores-ser na profissão: A construção da Profissionalidade docente de professoras aposentadas*, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação, pelo Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa propôs discutir a construção da profissionalidade docente a partir das narrativas de professoras aposentadas da series iniciais¹ do Ensino Fundamental, que ingressaram na década de 1980 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). A questão norteadora foi: *Como* as professoras aposentadas compreendem a própria trajetória profissional no processo de construção da profissionalidade docente? Entendemos que as professoras aposentadas, ao narrarem suas trajetórias profissionais, apontam elementos acerca da construção de sua profissionalidade docente. E é este processo de constituir-se na profissão que nomeamos de *flores-ser*. Nesse sentido, escolhemos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa que reconhece o sujeito como protagonista e possibilita diálogo entre as histórias, memórias e experiências pelas narrativas.

Pensando em como as professoras aposentadas compreendem a própria trajetória profissional no processo de construção da profissionalidade docente, levantamos e seguinte hipótese: as professoras aposentadas compreendem o processo de *flores-ser*

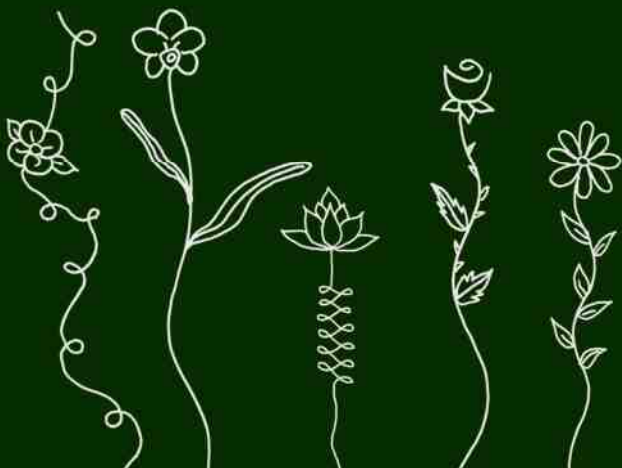
¹ Adotamos a nomenclatura "séries iniciais" que compreendia o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e correspondia à organização por escolaridade do período em que as professoras ingressaram na Prefeitura de Belo Horizonte.



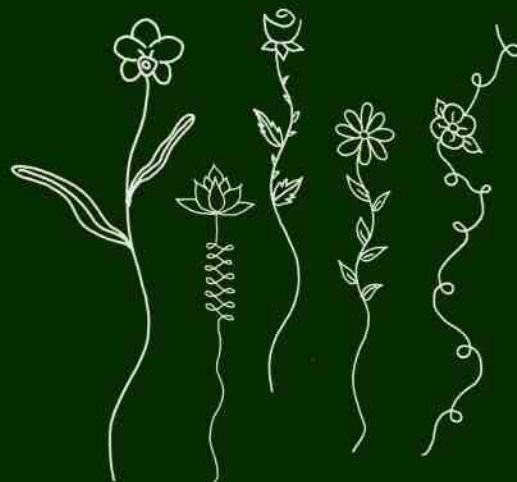
na profissão ao apontarem, em suas trajetórias profissionais, elementos constituintes de sua formação enquanto profissional. As professoras adquiriram e contruíram ao longo do tempo pessoal e profissional, modelos de pensar, ser, estar e saber-fazer na/da docência.

Nesse sentido, entendemos que o tempo é um aliado à prática docente, um fator importante para contruir a profissionalidade e alcançar o domínio progressivo do trabalho. Para compreender o processo de construção da profissionalidade docente, encontraremos evidências em suas narrativas.

Nesse *e-book* constam os textos biográficos construídos a partir das entrevistas narrativas gravadas e transcritas das professoras aposentadas que participaram da pesquisa, autorizaram a utilização dos relatos orais somente para fins acadêmicos e científicos e colaboraram para a revisão deste material. Essa publicação por meio do *e-book*, teve o cuidado ético, garantindo e resguardando a identidade das professoras aposentadas por anonimato, utilizando nomes fictícios de flores. Nenhuma informação que permita a identificação das participantes/colaboradoras ou das instituições pelas quais trabalharam será revelada. Representamos as professoras por desenhos, utilizando a metáfora *Jardim de Floressoras* para compor a parte gráfica do produto. Há também ilustrações criadas a partir das fotografias escolhidas pelas próprias professoras. Este registro digital em formato de histórias será uma possibilidade de conhecermos como as professoras aposentadas percebem, significam e interpretam a profissão, permitindo apresentar, através delas, a historicidade da profissionalidade docente.



Jardim de Floressoras



JARDINEIRA

*"Olha, minha profissão é
essa, minha vida é essa..."²*

Infância

Jardineira nasceu em 1959 na cidade de Belo Horizonte, embora seus pais morassem em Roças Novas distrito de Caeté (cidade próxima à BH), até os 11 anos. Passou a infância em Caeté. Seu pai trabalhava na Companhia de Ferro Brasileiro e, até a 4ª série, ela morou com os pais em Caeté, no bairro Pedra Branca.

Quando Jardineira terminou a 4ª série, na escola estadual, seu pai saiu da companhia onde trabalhava e ficou desempregado. Nesse período, seu avô estava adoentado. Seu pai resolveu que a família se mudaria para a casa dos avós com a desculpa de ajudá-los. E foi muita dificuldade: o pai desempregado, a mãe dona de casa e sete filhos. Eles chegaram a passar necessidades: faltava alimento, não tinha gás e o fogão era à lenha. Ela ficava responsável por buscar lenha na companhia de outras senhoras das redondezas. Devia dar conta de carregar toda a lenha que seria usada na casa, com apenas 12 anos de idade. Também buscava o leite que a avó ganhava de fazendas vizinhas bem longe dali. Caminhava sozinha pelas estradas.

Em Roças Novas, atuavam irmãs de caridade que conheciam a todos (a cidade era pequena) e tentavam ajudar os mais necessitados. Às vezes, elas conseguiam cesta básica e roupas para a família, porque seu pai não tinha condições de comprar nada.



² As frases em itálico e com aspas apresentadas nessa sessão são excertos selecionados da narrativa da professora Jardineira, coletada durante sua entrevista narrativa em 24/08/2019.

Por ser a mais velha, foi a única que apanhava para servir de exemplo para os outros seis irmãos. Eram tempos difíceis. Naquela época, os adultos não escutavam as crianças, não davam confiança para conversa de criança e não adiantava falar ou apanhava ainda mais. Esses momentos a marcaram muito, principalmente por causa da violência do pai quando bebia. Jardineira revelou que seu pai era alcóolatra, nos finais de semana estava sempre bêbado e por qualquer motivo ficava irritado com a família.



A ESCOLA

Lembra que estudou a 1ª série em uma capela, porque a escola ainda estava em construção. A capela cedeu o espaço para as turmas. Quando foi para a 2ª série, a escola nova já havia sido inaugurada. Era uma escola estadual, espaçosa, bonita, com merenda gostosa, mas que ficava longe onde morava e ela precisava andar muito para chegar. Nesse período, até a 4ª série, Jardineira teve apenas duas professoras e, por isso, nunca se esqueceu delas! A professora da 1ª e 2ª série foi a Dona I* e a professora da 3ª e 4ª série foi a Dona C*³. Lembra-se com muito carinho, teve *“boas lembranças”*! Naquela época, *“as crianças admiravam e respeitavam as professoras”*. Conta que, quando chegava cedo à escola, se juntava com outros coleguinhos para ir encontrar com a professora na casa dela. Chegando lá, ajudavam-na segurando os livros e seus materiais. Ela costumava pegar umas flores no caminho para presentear a professora e todos iam a caminho da escola!⁴

³ A letra maiúscula acompanhada pelo asterisco ao longo desse e-book foi uma estratégia adotada para resguardar a identidade das pessoas e instituições mencionadas pelas professoras.

⁴ O uso da exclamação no texto foi uma tentativa de destacar as emoções envolvidas na narrativa oral, representadas pela entonação da voz.





Na escola, Jardineira tinha boas notas e considera que foi uma boa aluna com um bom rendimento. Ficava com as notas entre nove e dez nas disciplinas, mas em "Procedimento" a professora lhe dava oito. Segundo ela, todo mundo tirava essa nota. A nota de "Procedimento" se referia ao comportamento, obediência e disciplina em sala de aula. Ninguém era 10 porque sempre conversavam ou faziam uma travessura, mas garante que nunca foi advertida com mais rigor. Também não sabia como a professora avaliava o comportamento ou quais os critérios para ter 10 em sala de aula. Enfim, o problema estava em casa quando Jardineira chegava. Seu pai não gostava dessa nota e ele não entendia que a professora dava oito para todas as crianças da turma, sem distinção, independente do que fez ou deixou de fazer. Seu pai não queria saber das outras notas, que ela havia tirado 10 em Matemática, 9,5 em Português... Ele ficava mais preocupado com a nota de Procedimento. E, infelizmente, seu pai bebia, ficava violento e Jardineira apanhava de correia por causa da nota baixa.

Em Roças Novas, as irmãs viram nela o desejo de estudar e ficaram preocupadas. Então orientaram para que ela fizesse um curso para a Admissão. Para cursar a 5ª série era necessário fazer uma prova muito difícil e, se não passasse, não estudava. E quem passava precisava pegar ônibus para estudar em Caeté. A professora Jardineira estudou, se preparou para fazer a dita prova de Admissão⁵ e conseguiu, através das irmãs de caridade, uma bolsa de estudos no ISF* em Belo Horizonte.

⁵ O Exame de Admissão tinha como objetivo verificar se a criança que cursou as quatro séries da educação primária estava apta a ingressar na primeira série ginásial. Esta foi a única forma de acesso ao ensino secundário porque apenas o ensino primário era obrigatório e gratuito, de acordo com a Constituição Federal de 1931. Esta política de exclusão social durou quatro décadas, entre 1931 a 1971 (GAMA; ALMEIDA, 2018).



Começa a saga para estudar em Belo Horizonte porque precisava encontrar um lugar para ficar. As freiras localizaram uma família que tinha uma criança pequena e procuravam por uma pessoa para ajudar a tomar conta, juntamente com a mãe, porque o pai trabalhava. Logo, seus avós a levaram para o colégio de freiras, mas, já havia passado o período da Prova de Admissão. O jeito que as irmãs encontraram foi ela repetir o curso preparatório para a Prova de Admissão. Então, Jardineira foi morar na casa da família para continuar seus estudos. Foi difícil porque ela foi sozinha, ninguém a acompanhou, nenhum de seus familiares. A criança que ela devia tomar conta tinha uns 10 ou 11 meses. Mas sua obrigação não era só cuidar da criança, na verdade, fazia quase todas as tarefas domésticas como preparar o café, lavar as suas roupas e da criança, passar as roupas da família e limpar a casa. Era muita responsabilidade para uma criança de 13 anos que, ainda por cima, devia conciliar tudo com os estudos.

Jardineira estudava de manhã e, segundo ela, sempre chegava atrasada nas aulas. O motivo era a mãe da criança que pedia que fosse à padaria e comprasse pães fresquinhos todos os dias da semana. O problema é que a mulher não lhe entregava o dinheiro no dia anterior ou deixava em cima de um móvel. Jardineira precisava esperá-la acordar para receber o dinheiro em mãos. Com isso, chegava atrasada todos os dias e sua professora começou a ficar preocupada. Por causa de sua bolsa de estudos, sua professora procurou entender a situação e Jardineira pôde, então, contar toda a história justificando os atrasos às aulas. A professora escreveu um bilhete à família, pedindo que deixassem o dinheiro na véspera para não atrasar Jardineira. A mulher, mãe da criança ficou com raiva por causa do bilhete que recebeu da professora e começou a pirraçá-la.



Lembra que, quando chegava da escola, estava com fome, por ser uma escola particular a merenda era comprada e ela não podia comprar por não ter dinheiro. A mulher não a deixava almoçar antes que terminasse todas as tarefas da casa. E ela devia lavar as fraldas da criança que eram de pano e deixá-las bem branquinhas.

E assim passou muito tempo: sozinha, sem poder comunicar com a família porque não tinha telefone, não tinha ninguém, com apenas 13 anos. Às vezes, recebia visita de uma tia que morava em Belo Horizonte, infelizmente não era com tanta frequência. Nessa situação ela se sentia *"incomunicável e a mercê da boa vontade da mulher"*, ela teve que conviver com o trabalho. Naquele tempo o trabalho infantil era considerado *"normal"*, os *"adultos exploravam mesmo"*. A mulher passou a não deixá-la perto da criança pequena, porque percebeu que elas se davam bem e que a criança a procurava. Quando anoitecia, Jardineira, já no seu quarto chorava e, muitas vezes, nem conseguia dormir, perdia o sono e começava a rezar.

Depois de algum tempo, o avô dela apareceu de repente nesta casa. A visita inesperada foi a oportunidade de desabafar, entregando ao avô uma carta já escrita por ela no momento da despedida no portão. A carta relatava toda a situação em que estava vivendo naquela casa. Ela foi entregue para seus pais e no outro dia seu pai apareceu no colégio, falando com a irmã que ia tirá-la e mostrou-lhe a carta. A irmã não sabia que ela não estava sendo bem tratada na casa da família onde estava morando para poder estudar, e resolveu aceitá-la no internato de meninas que funcionava dentro da escola, até que concluísse o ano. Jardineira lembra que era mais ou menos o meio do ano e ela se sentiu aliviada com a solução encontrada pela irmã. Foi morar no colégio com outras meninas e considera bem tranquila sua estadia. As obrigações escaladas e revezadas entre as meninas como limpar a sala, cozinha, refeitório e outras responsabilidades, não eram nada comparado com o que passou na casa da família da criança.



Terminado o ano, a estadia no colégio também havia acabado. Começava uma nova preocupação: onde ela ia morar para que conseguir terminar os estudos e não perder a bolsa? Tinha um primo distante da sua avó que morava no bairro Carlos Prates, não tão próximo da escola. Jardineira foi morar, então, na casa deste homem que havia casado pela segunda vez. A família era formada pelo casal que já era mais velho e não tinha filhos, os filhos do primeiro casamento dele já estavam casados então era só ele e a senhora. Conseguiu continuar seus estudos por causa da bolsa, não podia perdê-la. Na casa do casal, ela também trabalhava, pois precisava de um lugar para ficar e comer, por causa dos estudos. Continuava sem dinheiro porque não recebia nada e sua família em Roças Novas também não lhe mandava nada.

O colégio das freiras cobrava o uniforme, mas, como ia comprar? Não tinha coragem de pedir ao casal então foi pedir ao pai. O pai dela novamente foi à escola e falou que ia tirá-la porque não tinha condições de comprar um uniforme. O casal resolveu ajudar comprando o uniforme. O uniforme era uma blusa branca que comprava na escola e a calça precisava mandar confeccionar. Comprado o tecido marrom, quem costurou foi uma sobrinha do casal que estava morando na casa deles, temporariamente, e também fazia um curso de costura. E continuou sua trajetória escolar estudando e trabalhando, longe da família.





Jardineira estudou na escola católica até o 2^a ano do Ensino Médio (Contabilidade) quando seus pais se mudaram para Santa Luzia e foram morar no bairro São Benedito. Ela continuou morando na casa do casal. Procurou emprego em qualquer loja para ajudar os pais que acabavam de chegar. Começou a trabalhar em uma loja cujo dono era também de Roças Novas. Por trabalhar na loja, ficava muito tempo fora de casa e parou de ajudar nas atividades domésticas. Jardineira sentiu que estava incomodando a família da casa onde morava de favor por não conseguir contribuir em nenhuma tarefa doméstica.

A partir do 3^o ano do Ensino Médio, resolveu sair do I.S.F* para ir morar na casa dos seus pais, em São Benedito. O motivo seria a impossibilidade de conciliar o trabalho com os estudos: as disciplinas começaram a ficar difíceis e ela demonstrou dificuldades em Física e Química. Além disso, dormia todos os dias bem tarde porque as aulas terminavam às 22h30, aliado ao cansaço do trabalho, havia o deslocamento ao longo do dia (ônibus do trabalho para a escola e depois à pé da escola para a casa do casal). Então, foi terminar o 3^o ano no Colégio G.T*, que era chamado colégio do Padre.

E naquele tempo, segundo ela, só tinha duas opções: ou fazia Magistério ou Contabilidade. Naquela época, Jardineira nem pensava ser professora, achava que era difícil e que não daria conta, não teria domínio. Resolveu fazer Contabilidade, lá conheceu um rapaz e começaram a namorar.

Estava perdendo o interesse pela loja e se sentindo muito cansada. Por isso, procurou outro emprego que conseguisse conciliar com os estudos. Perto do colégio S.B* onde morava, foi construída a Paróquia São Benedito e o Padre R* precisava de uma secretária.



Como Jardineira já o conhecia, pois participava do grupo de jovens, foi chamada para trabalhar na secretaria da Paróquia. A partir desse momento, sua vida ficou mais tranquila. Completou os estudos do Ensino Médio, passando em cima da média, mas gostou de ir trabalhar na Paróquia pelo fato de poder conciliar melhor com os estudos.

O pai dela determinou o casamento dela com o namorado, alegando que já havia muito tempo (2 anos) que se conheciam. Ela se casou em 1979, aos 20 anos e foi morar na casa paroquial que o Padre havia oferecido ao jovem casal. Eles só teriam que contribuir pagando a conta da água e luz. Nessa casa tinha um escritório onde a Jardineira trabalhava com os processos de casamento, inscrição de batizado e outros documentos. *"Foi uma ajuda e tanto"*, o padre não cobrou o aluguel.

Em 1980, com 21 anos teve seu primeiro filho. Ela estava trabalhando na paróquia e pensando em procurar por outro emprego de meio horário. A necessidade de outro trabalho se dava por morar de favor em uma casa do padre e, também, porque o salário do marido não era suficiente. Logo, ela pensou no magistério, para conciliar o trabalho e a família. Quando seu filho fez 1 ano, resolveu entrar em um cursinho preparatório para o Vestibular para Pedagogia. Jardineira, grávida do segundo filho, ia para o cursinho à noite pois ainda trabalhava na Paróquia e as suas irmãs mais novas lhe ajudavam a cuidar do M*. O cursinho era em Belo Horizonte. Ela ia de ônibus e caminhava muito. Quando começava a aula, sua pressão abaixava e então dormia por causa da gravidez. Acordava quando a aula terminava. Ficou chateada por estar dormindo nas aulas e resolveu trancar o cursinho e se preparar sozinha em casa. Pensando com calma, procurou informações sobre como poderia fazer o Magistério, só as matérias do curso.

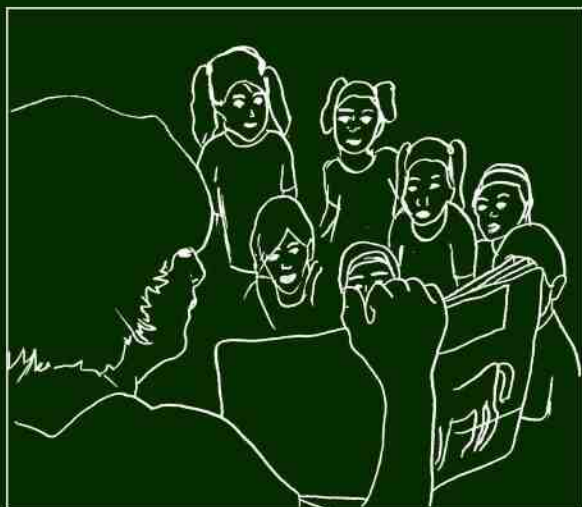
Entre 1982 e 1983, Jardineira começou a fazer o magistério pela manhã em Venda Nova e combinou com o padre em trabalhar à tarde na Paróquia. Foram dois anos estudando só as matérias do magistério, que eram pagas.



Ela estudava no magistério, trabalhava na paróquia, cuidava do filho e ainda reservava um tempo para se preparar para o Vestibular. Em casa, ela estudava por conta própria para o Vestibular, orientada pelos programas das matérias que iam cair no Instituto de Educação e na UFMG. Inscreveu-se em 1981 no Vestibular da UFMG e do Instituto de Educação para Pedagogia. Ainda cursando o magistério, conseguiu fazer as duas provas. Para ela, as provas do instituto foram fáceis e da UFMG difíceis. Jardineira não tinha esperança de passar na UFMG por causa da prova que tinha sido muito difícil, mas, quando foi ver o resultado, ela havia passado na FaE (Faculdade de Educação) e não no Instituto. Ela nem acreditava e ficou muito surpresa, estava ainda terminando o curso de Magistério. A segunda filha nasceu em 1981 e devia começar a estudar na FaE no 2º semestre de 1982. Como ela não terminara o curso de Magistério, precisou fazer a matrícula e trancar para começar no 1º semestre de 1983.

Em 1983, começando o curso de Pedagogia, ela se deparou com pessoas bem formadas que vieram dos melhores colégios de Belo Horizonte, de famílias com alto poder aquisitivo. Ela se sentia fora do contexto, não conseguia se enturmar, mas fez amizade com uma moça que veio do Rio de Janeiro com seu marido e seus 3 filhos. Essa moça foi sua amiga durante o curso. A ajuda das irmãs dela foi fundamental para que ela estudasse, pois ficavam com seus filhos na casa paroquial.





Como ela ainda estudava Pedagogia, pediu ao Padre que colocasse outra moça em seu lugar para trabalhar na secretaria da paróquia, pois queria trabalhar na educação. Em 1986, conseguiu uma vaga para trabalhar à tarde no colégio SB*, que era a Escola da Comunidade na época. Começou a lecionar para uma turma da 4ª série, sem experiência nenhuma e sem apoio ou uma orientação da supervisora. O que aprendeu foi com a ajuda de uma colega professora que já trabalhava nesta escola e tinha experiência. Elas trocavam ideias, materiais, planejavam juntas, pois ambas lecionavam para a 4ª série. O colégio adotava um livro, então Jardineira elaborava o planejamento diário em seu caderno a partir dele e do programa institucional. Ela disse que sentia falta de reuniões e de momentos de trocas entre as professoras: *"Era cada um por si, e Deus pra todos ali"*. Percebeu que o trabalho era muito individualizado e foi *"aprendendo no dia a dia, fazendo e aprendendo"*. Permaneceu nesta escola durante dois anos e oito meses. Quando estava se formando no curso de Pedagogia em 1987, aproveitou e se inscreveu nos concursos do Estado de Minas Gerais e da Prefeitura de Belo Horizonte. Foi aprovada nos dois e ficou aguardando ser chamada.





Foi chamada na Prefeitura em julho de 1988 e o salário estava muito bom, com um aumento decorrente de uma greve que aconteceu antes dela entrar na rede. A escola estava quase entrando de férias e a M* quase nascendo. Depois das férias, retomou em agosto na escola J.M.A*, no bairro Serra Verde. As colegas da escola não deixaram que ela assumisse uma turma por causa do barrigão. Então, ela ficou acompanhando uma professora e sua turma por um mês, até o nascimento de sua filha, em setembro de 1988. Tirou a licença maternidade e só retornou à escola em janeiro de 1989. Nesse mesmo ano, foi chamada no Estado para uma escola muito longe e não havia como ficar. Ela só conseguiu ficar trabalhando dois horários, porque existia uma forma de se licenciar do Estado e trabalhar em mais um turno na própria prefeitura onde ela já era efetiva, dobrando sua carga horária na mesma escola e recebendo pela prefeitura. Ela permaneceu nessa situação por dois anos.

No primeiro ano desta escola municipal, recebeu uma turma difícil. Segundo Jardineira, a professora novata e inexperiente recebia aqueles alunos que ninguém queria. Naquela época a escola tinha três turnos e ela pegou, justamente, o 3º turno que começava às 15h30 e terminava às 19h. Recebeu uma turma de 3ª série sendo que estudavam rapazes e moças que não conseguiram acompanhar a idade-série e que tiveram várias reprovações. *"Eram bastante indisciplinados, difíceis mesmo"*.

A professora acreditava que um dos motivos para as professoras não se relacionarem com frequência dentro da escola era o fato de a escola ser grande, o grupo era diverso e a própria rotina escolar dificultava essa troca, mas não deixavam de ser solidárias. Não tinha nenhum apoio, ela *"se virava nos 30"*, sozinha em sala de aula.



Neste mesmo ano acabou a indicação para o cargo de diretora e aconteceu a primeira eleição na escola. Lembra que, nas campanhas das candidatas à direção, na exposição dos projetos para a escola, propunham, entre outras coisas, mais reuniões entre as professoras, mais formação. As eleições diretas contribuíram para a construção das relações democráticas na escola. Esse tema era muito recente porque, antes, a diretora indicada impunha, sem querer ouvir e ditava regras sem discutir no coletivo. A campanha era muito competitiva e foi disputadíssima, porque sendo a primeira eleição da escola, as chapas formadas buscavam apoio na comunidade: caminhavam nas ruas entorno da escola, visitavam as casas dos alunos e arranjavam cabo eleitoral.

E em casa ela estava enfrentando dificuldades com os filhos, não conseguia encontrar nenhuma pessoa confiável para ficar com eles. Suas irmãs já não podiam mais ajudar, pois estavam trabalhando. E a vida de casada também não estava bem, ela entrou na justiça e pediu o divórcio. Mesmo separados, o seu ex-marido não queria sair da casa e não fazia nada para ajudá-la nas contas da casa nem com as crianças. Sentia-se sobrecarregada com tantas responsabilidades, mas ela falava consigo mesma que tinha que dar conta e, por isso, sempre trabalhou em dois turnos para poder pagar a escola dos filhos e todas as despesas da casa. Afirmou sentir *"uma dor na consciência"* de não ter dado atenção aos filhos quando eram pequenos, porque a necessidade de trabalhar falava mais alto. Entretanto, a escola para ela se tornava uma terapia, poderia esquecer, mesmo que temporariamente, os problemas em casa. Estando na escola, ao lado das crianças e fazendo o seu trabalho, a professora Jardineira esquecia-se de tudo que passava no final de semana.

No ano seguinte, Jardineira recebeu uma turma da 1ª série para alfabetizar. Ela ficou muito preocupada se daria conta de alfabetizar a turma. A maioria dos alunos era filho de professoras.



Havia outras professoras mais experientes para pegar essa turma e ela foi a escolhida. As turmas eram organizadas depois que as crianças eram submetidas a um diagnóstico e ela ficou responsável pela melhor turma. A coordenação passava o que deveria ser trabalhado com as crianças, mas o trabalho mesmo era em sala de aula e Jardineira deu conta de alfabetizar toda a turma. *"Aí graças à Deus eu dei conta do recado, todos foram alfabetizados"*. Jardineira conta que sua nora tinha sido sua aluna nesta primeira turma de 1ª série, e até hoje guarda de recordação uma foto dela que recebera de presente naquela época. Ao longo do ano, sugeriu à direção que a 1ª série poderia adotar um livro didático para complementar as atividades de folha que eram mimeografadas. O livro era uma boa opção para driblar o problema da escassez de papel, das folhas mimeografadas ficarem claras dificultando a leitura e até pouparia tempo das crianças que copiavam textos no quadro. Até então, a 1ª série não recebia livros didáticos, mas a escola comprou para todas as turmas e o resultado foi bem satisfatório. O livro didático foi o apoio para sua prática pedagógica que orientava suas ações.

Um momento de grande mudança na Prefeitura de Belo Horizonte foi quando lançaram o programa da Escola Plural.



*"Tinham professoras que adoeceram, preocupadas como elas iriam ensinar?"*⁶ Provocou nas professoras, insegurança, angústia, apavoramento por causa da situação. Para a professora Jardineira esse período ficou muito confuso, era uma nova forma de dar aula. A prefeitura oferecia seminários e organizava encontros para discutir essa nova proposta, para que as professoras pudessem compreender e colocar em prática em sua sala e que funcionasse nas escolas. Nesta época também aconteciam reuniões para criar o Projeto Político Pedagógico da escola e as professoras tiveram que estudar para sua elaboração, Jardineira considera que este período foi muito trabalhoso!

Em 1992 Jardineira fez outro concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, passou! Exonerou-se do cargo no Estado. Foi convocada para trabalhar na 1ª escola infantil do bairro Serra Verde, no anexo do J.M.A*, a escola onde trabalhava. Quando começou a trabalhar nesta escola infantil, as outras colegas sugeriram que ela transferisse o cargo que tinha no Ensino Fundamental para lá. Antes, a professora das séries iniciais poderia lecionar na educação infantil também. Ela ficou com muitas dúvidas, se perguntava se daria certo com crianças pequenas, pois estava acostumada em lecionar para a 3ª ou 4ª série. Foi difícil, mas com muito custo ela conseguiu a transferência e começou a trabalhar em dois turnos na escola infantil. No início havia apenas quatro turminhas e quatro professoras e Jardineira fez parte do primeiro grupo de professoras que foram lotadas para lá. Não havia coordenadora ou supervisora, as decisões partiam do grupo de professoras como também a organização e planejamento.

⁶ Todas as frases em itálico e com aspas apresentadas nesta sessão da pesquisa são excertos selecionados das narrativas da professora coletadas durante a entrevista narrativa.

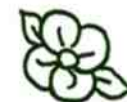


Jardineira afirma que esse processo aconteceu de forma tranquila e foi importante para elas se conhecerem. Ela participou da ampliação da escola, com a compra dos lotes próximos com o intuito de atenderem um maior número de crianças pequenas. Jardineira assumiu que se encontrou na Educação Infantil porque gostava de cantar, de estar com as crianças.



FORMAÇÃO CONTINUADA

Jardineira participava de vários cursos de formação, principalmente quando esteve trabalhando com a Educação Infantil. Na época não havia as EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) nem o cargo de educador infantil, criado muitos anos depois. Ela conta que essas formações aconteciam entre as escolas infantis, cada uma promovia o encontro e as professoras da escola formadora contavam e discutiam as experiências pedagógicas para as professoras visitantes. A professora Jardineira pensa que essas formações a ajudaram bastante a se tornar uma professora melhor.





Para Jardineira a chegada da aposentadoria *"é um descanso merecido"*. Ao longo dos anos o cansaço, a cobrança e a falta de apoio das famílias foram alguns dos fatores desmotivadores da profissão, além dos problemas na saúde. Acha que é bobagem ampliar o tempo de trabalho porque a profissão para ela é muito cansativa e desgastante.

Jardineira desabafou que, quando se aposentou, no início, sentiu um vazio, um pouco de solidão porque estava acostumada com a rotina da escola e o relacionamento com o grupo. Mas aos poucos foi se acostumando a uma nova rotina de casa. Ser professora para ela é *"responsabilidade"*, uma palavra pronunciada por ela com frequência em sua narrativa. Mesmo que no início da carreira tenha sido difícil e a escolha do magistério tenha sido pela necessidade, ao longo do tempo foi tomando gosto pela profissão. O salário também foi convidativo justamente para atender às necessidades dos filhos. Ela era o arrimo financeiro da família. Trabalhando durante 25 anos, em dois turnos, Jardineira se acostumou com o trabalho, com a rotina e, principalmente, com as crianças que, segundo ela, eram sua maior motivação. Mesmo chegando em casa cansada, voltava para a escola no outro dia com vontade de estar lá, de estar com as crianças, de fazer bem o seu trabalho e dar o seu melhor!

Bom, primeiro que assim foi muito difícil no começo e depois a gente acaba aquilo vira a vida da gente né, a gente não consegue separar aquilo, parece que faz parte da sua vida! Não tem como! É difícil você largar... Muito difícil uma pessoa, depois que ingressa na carreira principalmente do magistério, professor, depois largar e partir pra outra coisa! [...] Tinha os desafios mesmo né mas, olha minha profissão é essa, minha vida é essa e eu vou encarar e eu vou dar conta!

O trabalho passou a ser parte de sua vida, sentiu que foi difícil separar o pessoal do profissional, principalmente com crianças pequenas por causa do envolvimento emocional e pelo cuidado. Essa relação de proximidade que era construída, às vezes, fazia com que uma criança a chamasse de vó, tia ou até de mãe. Teve dificuldades e desafios no caminho da docência, mas conseguiu superá-los com persistência. E, segundo Jardineira, a docência tem suas recompensas, ela se empolgava quando via o resultado do seu trabalho. Jardineira percebe que cumpriu seu papel fazendo a diferença na vida daquelas crianças, se sente realizada como professora na Educação Infantil e, se voltasse no tempo, começaria na mesma profissão, mas como professora da Educação Infantil.



ORQUÍDEA

"Você passa um tempo de sua vida lá dentro!"⁷

Infância

Orquídea nasceu em Belo Horizonte, em 1962. Cresceu nesta mesma cidade onde passou a infância e a juventude, morando até hoje em BH. Sua família era composta por três irmãs e um irmão. A irmã mais velha se casou muito cedo. Ela era adotiva. Sua mãe ficou 13 anos sem filhos. Nesse período, sua mãe resolveu ir a um orfanato para adotar uma menina. E adotou! Depois de 10 anos, chegou a sua primeira irmã biológica. Com a irmã mais velha casada, tinha a companhia das duas irmãs e seu irmão.

Eles brincavam muito na rua, todos os dias! Brincavam de rouba bandeira, queimada, pega-pega, esconde-esconde. Os vizinhos eram muito amigos e brincavam com ela e seus irmãos. Todos iam juntos para a escola. Lembra-se das Festas Juninas na rua e de como era diferente a organização, comparando com as festas de hoje.

Seu pai trabalhava no Departamento de Estradas e Rodagem de Minas Gerais (DER/MG) e sua mãe era dona de casa. Sua mãe cuidava do uniforme que sempre ficava limpo e seu pai cuidava da *"pasta"*, quer dizer, os estudos. Quem cobrava os estudos dela e dos outros irmãos era seu pai. Sua mãe não mantinha essa relação com a escola. Seu pai exigia nota, comportamento, estudo.



⁷ Todas as frases em itálico e com aspas apresentadas nesta seção são excertos selecionados da narrativa da professora Orquídea coletada durante sua entrevista narrativa em 31/09/2019.



Sua mãe já cuidava de todos para saírem arrumados e com o *"uniforme limpíssimo"*. Ela usava uma saia com pregas, uma camisa branca, a saia azul com suspensório e a meia branca. Este era seu uniforme. Sua mãe gostava de colocar em seu cabelo uma fita branca combinando com o uniforme.

Quando criança, o que mais lhe marcou era a casa da avó em Campo Belo. Era um passeio que a família fazia em todas as férias. Então, ela já sabia que ia para Campo Belo encontrar com os primos. Sua mãe era a quinta de sete filhos e todos moravam em Campo Belo. Só a mãe dela que veio morar em Belo Horizonte.

O seu avô tinha uma máquina de limpar arroz e aquilo para ela e seus irmãos era fantástico: ir para a casa da avó e ver como funcionava a máquina de limpar arroz. Orquídea lembra que os carros de boi levavam os sacos de arroz para o avô limpar. *"Era uma máquina grande que descascava o arroz, e as cascas eram jogadas para fora"*. Ela, seus irmãos e primos iam brincar com essas cascas pelo chão. Brincavam muito e todo mundo era quase da mesma idade. A avó morava num lugar em que ela via a Folia de Reis, via o carro de boi passar. Na Folia de Reis as pessoas tocavam acordeom, vestiam roupas coloridas de azul. Para ela e todas as outras crianças não tinha nada melhor do que ver aquilo e juntos!

A sua infância e a adolescência foram muito marcadas pela casa da vovó e do vovô. A família era muito unida! O acontecimento que fazia parte da vida de todos era a viagem para Campo Belo.





"A escola foi marcante!". Lembra-se dos irmãos ganhando a premiação da Rainha e o Rei da Pipoca nas Festas Juninas da escola e como ela queria ganhar também o prêmio. A irmã mais nova entrou para a escola com cinco anos. Naquela época, precisava da autorização da Secretaria de Educação para estudar. Seu pai era apressado para os estudos, tinha que começar logo cedo para não perder tempo!

Orquídea entrou com seis anos, no tempo certo para ingressar os estudos na 1ª série. Ela e seus irmãos, antes de chegarem ao Ensino Fundamental, estudaram na Educação Infantil, que chamavam de pré-escola. *"Só que poucos faziam, é claro, quem podia pagar"*⁸. Eles tiveram a oportunidade de fazer, mas era um ensino informal, doméstico, dentro de uma casa improvisada. Não era nada institucional. Mesmo assim, reconhece que foi importante.

Com seis anos, foi estudar na escola estadual A.P.M* que tinha uma diretora que pensava na escola, que viveu pela escola e pela Educação: ela se chamava Dona O*. Ela não se casou, ficou solteira. Dona O* era uma figura muito conhecida em Venda Nova, onde estava localizada a escola. Esta diretora começou bem novinha e ficou por muitos anos, pois, não havia eleições para diretores. Quando entravam, ficavam. A escola era muito bonita e bem cuidada. Dona O* era baixinha e muito brava! Orquídea e seus irmãos eram muito conhecidos na escola, porque Dona O* ia atrás do pai deles para pedir um ônibus para as excursões da escola. E como seu pai trabalhava no DER, Dona O* aparecia na casa dela.

⁸ Este trecho representa um juízo de valor da professora sobre o acesso à educação infantil como sendo para poucos, àqueles que podiam pagar.



Como seu pai tinha essa facilidade de conseguir o ônibus, as excursões aconteciam por causa das idas de Dona O* na casa de Orquídea. A escola era próxima ao SESC Venda Nova, então, faziam muitos passeios com os alunos para lá, a pedido da Dona O* que tinha uma visão diferenciada sobre educação fora da escola.

O maior medo dos alunos era ir pra sala da diretora, morriam de medo. E as professoras da Dona O* também eram diferenciadas, ela escolhia as melhores para trabalhar na escola. Elas deviam ser boas ou não ficavam. *"Ela exigia disciplina, aproveitamento, envolvimento no trabalho... Não era nem o Estado, era a Dona O*! Era uma figura da escola."*

Na escola pública estadual onde estudava, tinha merenda só para as crianças que não poderiam trazer de casa. Quem quisesse provar e não se encaixasse no perfil das crianças que recebiam a merenda, precisava comprar. Orquídea lembra-se de um episódio envolvendo esta merenda. Ela quis experimentá-la e resolveu comprar, mas, para a sua surpresa, era sopa. Ficou decepcionada, pois acreditava que era uma merenda maravilhosa, gostosa, diferente: sopa ela tomava em casa.

As memórias da 1ª a 4ª série na Escola Estadual estão repletas de docentes que lhe marcaram a sua vida escolar. Ela não se esqueceu da professora da 1ª série, porque esta morava no casarão azul em Venda Nova. E como esqueceria se passava de ônibus todos os dias em frente a este casarão e achava o máximo sua professora morar lá! A professora da 4ª série que lia as histórias de Monteiro Lobato toda sexta-feira, ela lia um capítulo do livro. *"Era apaixonante!"* A turma esperava, com expectativa, a chegada desse grande dia! Esperavam a semana toda para escutar a professora contando a história. Outra situação marcante foi a festividade da coroação de Maria que acontecia sempre no mês de maio, na igreja da escola.

A partir da 4ª série, Orquídea foi para uma escola católica e permaneceu até o 2º grau do Ensino Médio. Na época, onde morava não tinha uma escola pública que atendesse



séries finais do Ensino Fundamental. Na época, quem morava em Venda Nova tinha duas opções para continuar os estudos: o IEVEN* ou então para o SCM*. O pai optou pela escola católica. Para ir à escola, Orquídea e sua irmã iam à pé. Não havia o transporte escolar que existe hoje, e o pai que levava de carro era de família que tinha melhor condição financeira.

No SCM* ela teve contato com as irmãs de caridade: muita disciplina e rigidez. Tinha aula de atividades domésticas e datilografia. A saia devia ser comprida, com um tamanho exato: quatro dedos acima do joelho. As irmãs mediam para conferir, todos os dias quando as meninas estavam nas filas na hora da entrada. A entrada era a hora da oração e do hino, todos os dias. Em plena adolescência essa restrição e a religião eram muito presentes. As irmãs levavam as alunas para a Igreja e todas faziam a Via Crucis. A irmã colocava as alunas embaixo de cada caminhada que Jesus fez e rezavam a ladainha. Quando faltava professor, as alunas não ficavam na sala bagunçando ou conversando: as irmãs sempre as levavam para a Igreja da própria escola. No caminho da igreja ficavam as celas das irmãs e Orquídea, como todas as outras meninas, ficavam muito curiosas para ver o que as irmãs faziam e como dormiam naquele espaço. Até a secretária da escola era irmã! Outro detalhe que as incomodava era a juventude de algumas irmãs. Na cabeça de Orquídea, irmã de caridade tinha que ser velha.

Na sala de aula, a Orquídea sempre foi boa aluna, mas sempre conversou muito também. Quando as meninas conversavam, a irmã de caridade que estudava com elas, chamava-lhes a atenção. Esta irmã de caridade pegava em suas bochechas e segurava. Um dia, essa mesma irmã pediu para que Orquídea fosse no domingo na escola, para lhe ensinar Matemática. Mas ela não foi, pois não queria acordar cedo no domingo. Percebeu que poderia ser uma forma de punição da irmã por causa das suas conversas em sala de aula.



Outro professor que lhe marcou foi o de Moral e Cívica. Este professor ensinou o poema "Inconfidentes" da Cecília Meirelles. Orquídea acredita que a literatura foi muito privilegiada, teve muito incentivo à leitura. Tinha um professor de Português que se preocupava com a literatura.

Ele contava as histórias dos livros clássicos da época e as turmas liam os livros "Moreninha, Iracema, Meu Pé de Laranja Lima, Memórias de um cabo de vassoura, O Escaravelho do Diabo" e outros tantos livros! Todo mundo lia, a leitura era obrigatória e as famílias tinham que comprar, porque os livros na biblioteca não eram suficientes. Tinham, é claro, alguns exemplares, mas, não atendiam à turma inteira. As irmãs, às vezes, compravam em grande quantidade os títulos que seriam estudados na aula de Literatura, e repassavam com o valor de editora.

Já a outra professora de Português focava mais na Gramática. A professora de inglês amava música e, por isso, levava para sala de aula músicas como as do Michael Jackson. Orquídea achava fantástica a professora ensinar cantando, "*eram aulas incríveis!*"

E a Educação Física? Quando ela entrou na escola já havia sido confeccionado um short de helanca para fazer as aulas. Lembra que teve uma festa para inaugurar o uniforme novo. A professora de Educação Física ensaiou as turmas para apresentarem uma música clássica com uma coreografia. Orquídea nunca gostou de esportes, não se saía bem neles, assume que não tinha boa coordenação motora. Mas, nas outras matérias, como Matemática, Português, Literatura, Física, Química, Geografia, História, se saía bem... Ela adorava História! A professora de História dava aula de uma forma diferente. Ela trabalhava o livro "História do Brasil" e cobrava dos alunos a leitura dos capítulos.



Marcavam os parágrafos mais importantes, destacando-os quando ela pedia. Depois, esta professora ia conferindo livro por livro, carteira por carteira. Para Orquídea, essa metodologia era bem diferente para a época. O professor de Matemática estava saindo quando Orquídea chegou à escola. Lembra-se da despedida desse professor, ele tocando violão acompanhado pela sua esposa que cantaram juntos a música "Andanças" de Dorival Caymmi.

A escola SCM* proporcionava vários passeios, excursões como, por exemplo, à Ouro Preto e à Sabará... A cada final de ciclo, como fechamento na 8ª série e no 3º ano do Ensino Médio, as irmãs organizavam um grande passeio, mas cada aluna devia pagar pelo passeio, juntavam dinheiro e vendiam coisas na escola. Os lugares que passeavam sempre ficavam em conventos. Na 8ª série, a turma foi para a praia no Rio de Janeiro. Ela viu a Ponte do Rio-Niterói logo que foi inaugurada. O aeroporto internacional do RJ estava sendo construído e as irmãs conseguiram que as alunas pudessem entrar para ver a obra. Elas foram ao Museu Imperial, no Jardim Zoológico, no Jardim Botânico, em Paraty, viram a Pedra da Moreninha. Porque para as irmãs, aonde chegavam eram recebidas de portas abertas. O acesso era facilitado.

Lembra-se de um episódio em que a irmã parou o trânsito para que todas pudessem atravessar, no bairro aterro do Flamengo. Não precisava de guarda de trânsito! A turma ficou em um convento no bairro da Tijuca. Há 14 anos atrás, era possível ver da janela o morro e a favela. E aquilo incomodava todas as meninas, elas se perguntavam o porquê da diferença social gritante. Nesse passeio, a irmã dormiu no mesmo quarto que as meninas. Tinha uma cela dentro do quarto onde dormia e, a partir daí, as meninas entenderam como funcionava a cela de uma irmã. Às 22h horas todas deviam dormir, mas elas não dormiam e conversavam até tarde. Imagina? 35 meninas? Muita bagunça e conversa. Tudo era coletivo: banho e café da manhã; o passeio durou sete dias.



Sobre a questão religiosa, Orquídea lidava com o catolicismo da escola, as rezas e missas com as irmãs durante o ano e, nas férias, com o pastor na casa da vovó. Com o tempo, as irmãs foram evoluindo: não havia mais a entrada com todas as alunas permanecendo em fila. As alunas poderiam subir direto para as salas ao som de músicas, acabou o momento da oração e o hino permaneceu só em datas especiais e não se media mais o comprimento da saia das alunas.

Orquídea tinha facilidade em estabelecer amizades, fazia trabalhos na escola dentro da biblioteca. Uma amiga do Ensino Médio namorava um rapaz que era amigo do Oscar Niemayer. Esse rapaz foi à Cuba quando ninguém ia para lá e foi por ele que a Orquídea teve acesso ao livro "As Veias abertas da América Latina". Era o período da ditadura militar. Até o pai colecionava jornais, mas, os escondia. Ele gostava de política. Então, Orquídea se enturmava com vários grupos: um para estudar, outro para conversar... Ela sempre se preocupou com nota, por causa da sua irmã que sempre ficava retida a cada dois anos e também porque a escola era paga. A irmã ficou retida na 1ª série, na 3ª série, na 5ª série, na 7ª série e no 1º ano. Chegar em casa com a caderneta era muito ruim: o pai xingava uma e elogiava a outra. Já o irmão estudou no Colégio Municipal que era longe de onde moravam e precisava fazer uma prova como se fosse um vestibular. Segundo a professora Orquídea, *"a prova era difficilima!"*





No colégio das irmãs, quando Orquídea iniciou os estudos do 2º ano do Ensino Médio, implantaram o magistério com o científico. O pai achou uma maravilha essa possibilidade de continuar estudando e se preparando ao mesmo tempo para que, quando saísse da escola, pudesse trabalhar. O trabalho seria lecionar, um caminho, um começo para a vida adulta com responsabilidades. Era o que pensava o pai dela. O começo para a mulher era ser professora, ela poderia ingressar no mercado de trabalho e depois ainda faria uma faculdade. Para o homem era o curso de Contabilidade. Orquídea acredita que ela foi levada ao magistério e a exercer a profissão por causa do incentivo do pai. Depois de cursar o magistério, começou a trabalhar.

Até a 8ª série, ela teve professores muito bons. No 2º grau, fez o científico junto com o magistério. Mas o magistério estava começando na escola onde Orquídea estudava e, em sua opinião, não tinha bons docentes. Para ela, a professora de Didática deixou a desejar. Esta professora só copiava o conteúdo de seu caderno para o quadro. Esse caderno era o mesmo todo ano e ela dava nota verificando se cada aluna havia copiado tudo do quadro. Essa profissional a marcou negativamente, pois se sentiu prejudicada sem ter aprendido a Didática propriamente dita. Para ela a Didática seria muito importante, como a base de sua formação. Lembra-se da formatura que foi uma cerimônia muito ensaiada, um grande evento para a escola.

Orquídea fez estágio em uma escola estadual. Nesta escola conheceu uma professora muito boa e diz que aprendeu muito com ela. Ela não ficava só olhando, admite que colocava a mão na massa, ajudando a professora regente.

No ano seguinte em que se formou, começou a trabalhar em outra escola estadual, através da influência, pelas amizades e os contatos que o pai mantinha com as direções das escolas de um bairro. O seu pai conseguiu a vaga tanto para ela quanto para sua irmã. Elas chegavam, se apresentavam à diretora, mostravam que era formada e pronto: vaga garantida! A professora Orquídea foi trabalhar com uma turma de 1ª série e foi gostando. Ela permaneceu nesta escola por três anos.

Orquídea fez o magistério pensando na faculdade, mas *"não era a Pedagogia, era Medicina!"* Ela prestou o vestibular e quase conseguiu, faltando alguns pontos para passar. Com seu trabalho na escola e um namorado que conheceu na época, ela disse que ficou mais difícil tentar novamente o vestibular para Medicina optando pelo curso de História.



PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Começou a trabalhar no horário de 11h às 15h em uma escola estadual muito pobre, localizada no Bairro Braúnas que foi construído para alojar os trabalhadores da fábrica de Cerâmicas Braúnas. A escola era adaptada, o mobiliário ruim, o quadro de giz também de péssima qualidade e tinha apenas um mimeógrafo para a escola inteira. Orquídea e sua irmã tiveram que comprar, com o próprio dinheiro, um mimeógrafo, papel e álcool para elaborar e reproduzir as atividades em casa, para não esperar da escola senão não conseguiriam trabalhar dentro de sala.



"As crianças vinham de uma camada social que não tinha estímulo em casa ⁹, que não tinha uma experiência escolar anterior. Não sabiam pegar no lápis! Eles pegavam o lápis como se pegassem em uma colher: muita dificuldade!"

Naquela época, as turmas eram classificadas por nível de desempenho. Havia as turmas boas e as ditas ruins. A professora da primeira turma era a mais experiente. As professoras experientes recebiam as melhores turmas. Quem chegava depois, as novatas, pegavam as turmas que sobravam. Ou seja, as professoras inexperientes pegavam turmas que precisavam de profissionais que soubessem trabalhar com elas. Em sua percepção, as escolas não tinham esse cuidado com as novatas.

Na época, a escola adotou a cartilha "Acorda Dorminhoca". As escritoras dessa cartilha ofereciam um curso para aprender como utilizá-la em sala. Então, a professora Orquídea comprou todo o material, pois, estava decidida em aprender a ensinar. O curso foi realizado na própria editora da cartilha, ela aprendeu o método fônico. Orquídea dava aula para crianças muito carentes, com piolho, sem calçado, sem material. *"Eram 32 crianças na sala, mas para ela era muito bom estar ali na presença deles!"*

⁹ Destaque para o juízo de valor da professora sobre as experiências anteriores das crianças em situação domiciliar de baixa renda.



Quando começou a dar aula descobriu que era aquilo mesmo que queria! Que *"era muito bom ensinar!"* Ela gostava de cantar, trabalhar com poesia, declamar para as crianças... E se assustava quando, ao final do ano, as crianças aprendiam a ler! Orquídea sentia satisfação pelos resultados alcançados, pelo seu trabalho, pelo dever cumprido.

As professoras tinham outra função, além de lecionarem, eram convocadas para vacinarem. Subiam as favelas para vacinar adultos, jovens e crianças. Eram muito bem recebidas pelas mães com filhos que estudavam na escola. As mães ofereciam o que podiam para comer como forma de agradecimento: ela lembra que aceitou um doce de abóbora que nem gostava de comer. Orquídea trabalhou nesta escola por dois anos e depois o Estado lhe transferiu para uma casinha, uma escola improvisada em que havia três turmas. *"As crianças não tinham espaço para brincar, não tinha pátio, e o banheiro às vezes entupia"*.



EXPERIÊNCIA NA PBH

Entre 1982 e 1983, ela passou no Concurso Público de Belo Horizonte para trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. O concurso exigia o curso de magistério para lecionar. Ela rapidamente foi chamada, logo depois de sua irmã, que também passou no concurso. Em 1983, surgiram os conjuntos da COAB. E, em cada conjunto, eles montavam uma escola. A prefeitura pegou um galpão e transformou em escola.



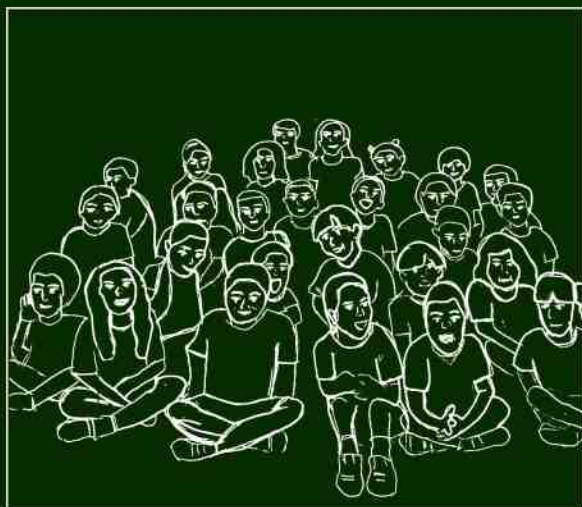
Esse galpão era onde ficavam os escritórios, onde os funcionários dormiam. No dia em que foi chamada, se preocupou com a localização, se passaria ônibus perto da escola. Ela teve duas opções e escolheu a escola D.T.L* por causa do acesso pelo ônibus. *"Quem inaugurou essa escola foi Mario Andreazza".¹⁰*

A escola era pequena e adaptada, mas era uma *"escola feliz"* com oito turmas: quatro de manhã e quatro à tarde. Quando ventava, a poeira caía toda dentro da sala, não tinha quadro, não tinha nada. *"A diretora da época vivia pela escola! Ela tinha prazer em fazer as coisas para a escola, em estar lá!"* O ponto negativo dela é que não se acostumava com a ideia e a possibilidade das professoras fazerem greve. Esse período da vida da professora Orquídea foi uma realidade diferente daquela vivida nas escolas estaduais por onde passou! *"Na Prefeitura de Belo Horizonte era uma realidade melhor, de fartura! Tinha material para trabalhar, merenda, o aluno era assistido e o professor recebia em dia e era um dos melhores salários entre os municípios".*

Nesta escola, Orquídea trabalhou na biblioteca e em sala de aula como professora alfabetizadora. Contou que, se escrevesse um projeto, relatando os objetivos e pedisse materiais para executá-lo, ou solicitassem uma excursão como fechamento do ano ela e todas as outras professoras conseguiam tudo pela prefeitura. Lembra-se da visita ao Borboletário e de um projeto sobre o Folclore. Esse último *"foi muito interessante"*¹¹. Ela realizou o trabalho em colaboração com outra colega da escola, confeccionaram figurinhas e um álbum para cada criança das duas turmas, e essas figurinhas foram colocadas dentro de pacotinhos e entregues na banca, tudo combinado com o homem que trabalhava lá!

¹⁰ Foi um militar e político brasileiro, ministro do Interior no governo de João Figueiredo (1979-1985).

¹¹ Juízo de valor da professora sobre o próprio trabalho desenvolvido.



As crianças tinham que comprar as figurinhas, com dinheiro de mentirinha, trocar as figurinhas entre os colegas para completar os seus álbuns.

Gostava do coletivo de professoras, pois o considerava um grupo unido que planejava, inventava, investia e fazia de tudo para a escola e pelas crianças! Depois de um tempo, a escola foi inaugurada e, com isso, aconteceram as primeiras eleições para diretores das escolas municipais de Belo Horizonte. Orquidea se candidatou para o cargo de vice-diretora e ganhou. Como diretora enfrentou as dificuldades que vieram juntamente com a responsabilidade da função. A direção recebeu a escola nova, mas, vazando água quando chovia. Segundo ela o telhado foi malfeito. O jornal "Aqui e Agora" foi na escola fazer uma reportagem sobre essa situação e na mesma hora, chegou a secretária de Educação. *"Foi muito rápido! Anunciou na televisão: 'Escola da Região de Venda Nova com telhado vazando água!' Na mesma hora a prefeitura te liga, e a Secretária estava lá e realmente as necessidades eram encaminhadas. Eu peguei uma época na prefeitura que as coisas aconteciam!"*

Sobre a mudança para a Escola Plural, Orquidea entendeu que a criança passou a ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem, e que o mais importante era respeitar o tempo de cada uma.



"Naquele momento, o importante era observar e valorizar os pequenos avanços". E não pensar mais que a retenção resolveria o problema das dificuldades de aprendizagem. Para ela, esta proposta abalou a cultura da nota e da seriação. *"A Escola Plural provocou uma ebulição nas escolas da rede"*. O professor não se reconhecia fazendo parte da construção da Escola Plural, segundo a professora Orquídea, a prefeitura alegava que as ideias saíram das próprias professoras e teve participação delas na produção do material. Mesmo assim, tiveram que se adaptar e aprender com o novo modelo, participando de formações que a prefeitura oferecia para justamente sanar as dúvidas e ajustar as práticas conforme a proposta apresentada.



FORMAÇÃO CONTINUADA

A prefeitura investia na formação continuada e criou o CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Equipes de profissionais vinham do CAPE para acompanhar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas. *"Havia uma cobrança!"* No Estado havia a inspetora, mas na Prefeitura não era a mesma relação verticalizada. Era uma parceria entre o CAPE, as escolas e as professoras. Orquídea afirma que nesse período teve uma experiência melhor de aprendizagem, de aprender a trabalhar, mais estímulo e oportunidade, a partir dos cursos de formação e sempre aproveitou todas as oportunidades que surgiam e acreditava que era necessária a formação para aprimorar a sua prática. Cada curso que fazia era mais um instrumento para seu dia a dia, para seu trabalho e ficava mais segura porque percebia que tinha um conhecimento do processo.



Cada balanço que ia dar na educação, cada mudança havia investimento. Pelo menos na minha visão, eu vejo assim: cada implementação, cada mudança tinha uma formação. A escola é isso! E tem que ser assim! Tem que ter essa parceria, não pode ir alguém só lá na escola pra saber o que tá sendo trabalhado não. Tem que tá havendo uma formação constante, o professor precisa disso. Pra sua prática!

Orquídea acredita que a leitura e o estudo são incorporados no trabalho, instrumentalizando o profissional. Os cursos eram organizados com profissionais qualificados de universidades que vinham de diferentes lugares e transmitiam experiências, conhecimentos e ideias. Segundo Orquídea *“a prefeitura sem sombra de dúvida investia no professor!”*. As escolas da prefeitura, na época, tinham nome, reputação e se comprometiam com a qualidade do ensino e com a formação dos profissionais para atuarem na sala de aula. Comparando com as escolas do estado, as escolas da Prefeitura se destacavam e eram as mais procuradas.

A questão salarial sempre foi pauta das lutas das servidoras municipais de Belo Horizonte. Desde que Orquídea entrou na prefeitura, sempre participava de todas as greves até se aposentar! Além do salário, lutavam por melhorias, garantias e direitos. Orquídea comenta que as professoras que só tinham o magistério procuraram fazer uma graduação porque a prefeitura pagaria mais para quem tivesse o nível superior. Por isso, resolveu voltar a estudar e a questão salarial serviu de incentivo.



Orquídea foi para a FAFI-BH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) estudar História, já casada e com dois filhos. Foi nesta faculdade que ela tomou consciência de que gostava de ser professora. Ficou tão feliz quando realmente teve uma aula de Didática, pois a professora do magistério deixou a desejar quanto a essa disciplina. Nas aulas de Didática as alunas tinham que dar aula para o professor que avaliava todos os passos. Orquídea reconhece que a faculdade foi importante, permitindo atrelar a prática à fundamentação teórica. A faculdade lhe *"abriu os horizontes, veio para acrescentar"*, para acreditar ainda mais no que ela realmente queria: *"ser professora"*.

Orquídea chegou a cursar uma pós-graduação oferecida pela prefeitura em parceria com a PUC. Ela fez parte da primeira turma do curso de Educador Comunitário. *"O curso foi totalmente pago pela prefeitura"*. Foram três módulos de 15 dias em janeiro, julho e janeiro do ano seguinte. *"Maravilhoso!"* Lembra que pela manhã havia as aulas teóricas e, à tarde, a apresentação de trabalhos. O curso promovia visitas a diferentes lugares como conhecer a ASMARE (Associação dos catadores de Papel, Papelão e Materiais recicláveis), uma horta comunitária no bairro Taquaril e todas as visitas eram realizadas no ônibus disponibilizado pela prefeitura.

Orquídea lembra-se do *"tempo de glória da rede"*, quando o salário de professor correspondia aos sete salários mínimos chegando ao piso nacional. Segundo ela, *"Belo Horizonte estava à frente com o prefeito Célio de Castro"*. Já com o prefeito Patrus Ananias, as professoras sofreram o primeiro corte no pagamento como consequência de uma greve da categoria. Até então, a categoria fazia greve, mas nunca havia sofrido corte nos salários. Orquídea acredita que atingir a parte financeira foi uma estratégia de desmobilização da categoria, cortando a possibilidade de qualquer reação! Com o prefeito Patrus, o pagamento foi cortado e muitas professoras ficaram sem receber, dependendo da reposição dos dias de greve.



"Foi um período difícil! E essa luta foi no mesmo ano da Escola Plural, foi muita mudança ao mesmo tempo pegando a categoria de surpresa".

Foi também nesse período que começou o Orçamento Participativo com a adesão das escolas. *"As mudanças para a cidade foram muito boas, muitas novidades".* Segundo a professora, a escola ficava responsável em reunir a comunidade, geralmente na própria quadra, para decidir e priorizar alguma obra que seria realizada para melhoria do bairro. *"A política passou a ocupar a escola!"*.

A professora Orquídea admite que desde quando ela entrou até o ano em que se aposentou, percebeu que ao longo dos anos houve uma redução nos investimentos e uma desvalorização do professor; uma piora na merenda, na materialidade e até uma escassez em formação continuada.



APOSENTADORIA

A aposentadoria foi necessária porque, segundo Orquídea, todos tem um prazo de validade e ela tem consciência que contribuiu muito para a Educação.

A escola precisa de pessoas novas e ideias novas! O mundo não para então a escola não pode parar e as pessoas também não. Por isso é importante sempre estar buscando o novo, o diferente. Se a professora não tiver motivação naquilo que está fazendo vai só repetindo, repetindo e repetindo ao longo dos anos. Se não tiver os cursos, as formações ou as pessoas que te provocam e propõem atividades diferentes, a professora fica fechada só no que sabe! Seu olhar fica limitado e seu saber torna-se uma verdade absoluta! Ser professora dá trabalho, porque não pode ser mesmice, o aluno nunca é o mesmo!



Para Orquídea, *"tem que gostar de trabalhar na escola"*, e este gostar só vai aumentando com o tempo, com os anos de experiência na escola. No início da carreira apareceram as dificuldades e, aos poucos, ela foi aprendendo com a maturidade e com as formações. Sua motivação para ensinar vinha dos momentos diários de aprendizagem que uma sala de aula e a escola proporcionam e por acreditar na educação. Segundo ela, quanto mais uma pessoa fica na escola, mais ela aprende e mais fácil fica o trabalho naquele ambiente.

A professora se apegava à rotina da escola e às crianças. A motivação também está no contato com as crianças, com o jovem ou o adulto, e, quando eles aprendem, significa o resultado do trabalho docente. Então, há todo um processo e o professor faz parte dele! Consequentemente, vai gostando daquilo que faz e passa acreditar mais naquilo, se sente confiante e preparado para enfrentar as adversidades. *"Aquilo que você passou no início da profissão, você não vai passar depois"*. Interpretando o que Orquídea diz, o tempo traz consigo os *"pré-requisitos"* necessários para o exercício da profissão: o conhecimento, as competências, as habilidades, os macetes, a improvisação e a criatividade. E completa: *"a hora de aposentar é que você devia estar começando a dar aula!"*

Para ela, no final da carreira a professora estaria pronta, segura e confiante nos resultados alcançados pela sua prática. Mesmo surgindo dificuldades no percurso, esta saberia enfrentá-los buscando recursos, soluções ou pedindo ajuda.

Orquídea trabalhou durante 35 anos (começou aos 17), nos dois turnos e foi muito feliz! *"Você só fica 35 anos se você gostar!"* Teve experiências na educação infantil, no Ensino Fundamental, na EJA, como coordenadora e vice-diretora. E afirma que todo professor devia passar por tudo, para aprender, para crescer profissionalmente, para ter outras experiências e percepções na/da escola.



O melhor lugar da escola para ela era a sala de aula! Sempre gostou do que fazia, da escola, das crianças e das colegas de trabalho. De fazer um trabalho dinâmico, interativo, instigante e vivo. A escola fazia parte de sua vida, para além do trabalho: era um ambiente familiar. *"Foi muito bom estar na escola, crescer na escola, envelhecer na escola."* Ela foi tornando-se professora no caminho, se formando e aprendendo.

Logo que se aposentou, a professora foi diagnosticada com um câncer de mama. Ela admite que foi melhor tratar da doença estando aposentada do que se ela estivesse trabalhando. Admite que ficaria preocupada demais com os alunos, se estivesse de licença médica durante 6 meses e com outra professora a substituindo. *"A gente acha que a pessoa não vai dar conta. Não é bem assim... As pessoas fazem o trabalho tão bom e até melhor".*

Em sua aposentadoria, Orquídea não se sente ociosa. Muito pelo contrário, continua ativa se comprometendo com uma casa de idosos que ela e o marido são responsáveis. A casa de idosos preencheu o vazio provocado pelo desligamento da rotina escolar. A professora disse que *"trocou as crianças pelos idosos, não para ensinar, mas para dar carinho, afeto e atenção"*. Ela auxilia nos cuidados básicos como andar e comer. Como também providencia o que os idosos desejam ter, fazer ou aquilo que estiverem precisando. Afirma que continua aprendendo na companhia dos idosos, com suas experiências, saberes e histórias de vida.

"Aposentei... Estou feliz... Foi meu tempo! A gente tem um tempo... Você tem um tempo pra ir pra escola, eu tenho um tempo da Cadeira de Balanço, a gente vai tendo os tempos! E você tem que aprender: a valorizar e aproveitar, e aprender com esses tempos. Até a doença te ensina. Então eu acho assim, a vida da gente é isso! Aquilo que aparecer, você faça bem feito, aproveite as oportunidades, porque depois passa... Tem um momento. Aí você vai pra outra coisa, o seu foco tem que ser outro. E em cada foco que você tiver, aproveite ao máximo. Igual eu fiz, com a Prefeitura de Belo Horizonte."



FLOR DE LÓTUS

*"Ser professora é aprender com o diferente."*¹²

Infância

Nasceu em 1960 no Paraná, viveu uma breve passagem em uma cidade do interior chamada Tibagi, onde estabeleceu fortes laços com a família do pai: casa cheia, com comida, quitanda, doces e bolos, com o rio Tibagi, o quintal e as árvores. Foi muito feliz nesse lugar! Nessa época, era filha única. Seu pai foi o primeiro médico residente de um pequeno hospital da cidade. Passou a infância entre o Paraná e um pequeno período no Rio de Janeiro. Aos cinco para seis anos seus pais decidiram se mudar para Belo Horizonte. O motivo seria fugir de uma perseguição política no Paraná. Lembrando-se das histórias que a mãe contava, a perseguição começou quando uma irmã do seu pai, se casou com o filho de um governador do Paraná. Esse cunhado do seu pai, se envolvia muito com a implementação da política de saúde pública no estado e queria que seu pai atendesse aos filiados ao partido político dele; os conflitos se iniciaram já que seu pai sempre gostou de atender aos pobres. Segundo a professora, seu pai sempre foi ligado às causas sociais, apesar de ele ter sido um médico e na época não existir posto de saúde na cidade, ele não fazia essa distinção: atendia todos os que precisavam dele. Isso gerou uma grande perseguição, fato que o trouxe para Belo Horizonte, na tentativa de reiniciar a vida sem influência da política.



¹² Todas as frases em itálico e com aspas apresentadas nesta seção são excertos selecionados da narrativa da professora Flor de Lótus coletada durante sua entrevista narrativa em 03/09/2019



Seu pai era clínico geral, formado em medicina em 1958, compôs a segunda turma do curso de Ciências Médicas em Belo Horizonte, atendia a população carente, era ligado à Associação São Vicente de Paula e o responsável pela abertura da primeira Clínica em Venda Nova. Tem lembranças do pai: ele trabalhava em diferentes hospitais e, ao chegar em casa à noite, tinha o hábito de abrir o Jornal O Globo. Aos oito anos de idade, ficava encantada com as diferentes reportagens apresentadas na Revista Manchete, Revista Seleções e a National Geographic, e mergulhava nas histórias dele quando voltava de uma de suas viagens pelo mundo. Seu pai dizia que o bem mais precioso que deixaria para os filhos seria o conhecimento.

A mãe nasceu em Aracaju, não veio de família rica como a do pai e era enfermeira formada no Rio de Janeiro. Ela veio de uma família mais simples, mas todos os oito filhos estudaram e se formaram. Conheceu o marido em um Congresso fora do Rio de Janeiro, se casaram e foram morar no Paraná. Para ela, os pais foram as pessoas mais importantes e interferiram, de forma positiva, em sua formação pessoal e profissional.

A família tinha empregada e babá e Flor de Lótus sempre estudou em escolas particulares. A primeira escola foi o S.C.M* no Rio de Janeiro, mas foi transferida para o SM* quando se mudaram para Belo Horizonte, no bairro Venda Nova. Na época, para estudar no colégio SM* só com indicação familiar e como as irmãs do pai haviam estudado lá, ela conseguiu ser matriculada. Suas tias foram importantes na formação artística da Flor de Lótus, pois elas eram artistas plásticas renomadas assim como sua avó. A avó falava que quando ela crescesse seria uma artista.

Em casa, os pais saíam cedo e chegavam ao final da tarde. Cobrada pela mãe, Flor de Lótus tinha a obrigação e a responsabilidade de ensinar o "Para Casa" para os dois irmãos mais novos.

"Mamãe conferia milimetricamente o Para casa". Consequentemente, ficava cansada para estudar sozinha, mas, por outro lado, essa experiência lhe deu uma boa base de conhecimentos, pois, obrigatoriamente, estava sempre estudando.



A ESCOLA

Da primeira escola, tem recordações ruins: lembra-se dela com cinco anos, chorando de castigo em uma cadeira, em um lugar alto e escuro. Já na segunda escola, também não foi feliz: era muito tímida, calada, pequena, não se sentia à vontade, era uma aluna mediana. Sempre ficava na primeira da fila, sofria com os tapas que tomava na cabeça. As irmãs eram muito bravas e ela se lembra de que tinha muito medo. Conseguiu ler no final do primeiro ano e para ela, isso interferiu em seu desenvolvimento escolar. Na 5ª série se envolveu com um grupo de alunas da 7ª série e puxou o sino da escola, para mostrar que tinha coragem, independente do seu tamanho. Foi a primeira vez que lhe chamaram a atenção. Puxar o sino era considerado falta grave, caso de suspensão e, por isso, chamaram seu pai na escola. Quando chegaram em casa, a mãe falou muito e o pai ficou em silêncio durante 3 semanas... e o som do sino ecoa até hoje em sua cabeça!

Lembra-se como se fosse hoje de outro episódio que se envolveu e que o pai foi chamado novamente à escola. Na adolescência ela admite que deu um certo "*trabalhinho*" para as irmãs.





Tinha saído uma notícia no jornal que a escola não aceitava negros! Que uma criança havia sido barrada por ser negra. Até então, na década de 60/70 não havia alunos negros matriculados nesta escola. Sabe o que a Flor de Lótus fez? Pegou o jornal e levou para discutir na aula de Religião! As irmãs tentaram explicar às alunas que era porque a família não tinha indicação. Flor de Lótus foi chamada para conversar na sala da coordenação. Seu pai ficou ao seu lado, defendendo que a discussão era pertinente e a análise da filha com relação ao número de alunas negras na escola – tinha apenas duas colegas – era importante porque a seleção do público pela indicação deveria ser questionada.

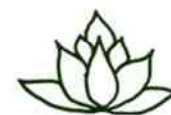
Nesta mesma escola, na 2ª série, por causa de uma nota baixa em Português, uma professora-irmã de caridade lhe chamou de galinha d'angola: *"tô fraco... tô fraco... tô fraco"*. Essa comparação a marcou muito até o Ginásio, quando ela percebeu que bastava prestar atenção nas aulas que conseguiria boas notas nas provas, sem estudar! Não se sentia fraca nessa fase! Mas não gostava da quantidade de tarefas escolares e, por isso, a escola lhe cansava! Era encantada com as questões do conhecimento universal, aprender sobre diferentes culturas e lugares! Nesse mesmo período, ela teve outra professora-irmã de caridade que foi determinante em seu caminho como estudante, pois acreditava nela e lhe mostrou que era inteligente e tinha potencial. Esse incentivo fez toda a diferença em sua trajetória escolar. Essas duas professoras lhe ensinaram muito, cada uma com sua importância e singularidade. Para Flor de Lótus, esta escola lhe deu uma formação religiosa e humana que só acrescentou em sua vida pessoal e profissional, contribuindo para ampliar seu olhar e sua sensibilidade com a criança mais "fraca".





O MAGISTÉRIO

Flor de Lótus completou o Ensino Fundamental no colégio de freiras e foi cursar o 2º grau com o magistério em outra escola católica e particular. Paralelamente, fez o pré-vestibular em outra instituição bem reconhecida. A escolha pelo magistério e pelo curso superior em Pedagogia se deu por causa da mãe. A mãe acreditava na profissão. A mãe falava assim: *"Você tem que ter uma profissão! [...] Você gosta de criança, por que você não faz Pedagogia?"* Foi por influência da mãe falando da importância de ter um emprego e sua habilidade com crianças que pensou nessa possibilidade. A mãe sempre a incentivou a conciliar o trabalho com os estudos. Aprendeu a ser determinada, independente e valorizar o trabalho com sua mãe. Embora sua relação com o magistério tenha tido início na época em que ensinava os "Para Casa" para os irmãos, e isto de certa forma interferiu em sua decisão. Ainda questiona a si mesma por que não buscou fazer um curso na área de ciências exatas, pois gostava muito de Matemática. Em contra partida, ela afirma que *"O curso de Pedagogia me serviu para abrir caminhos..."*

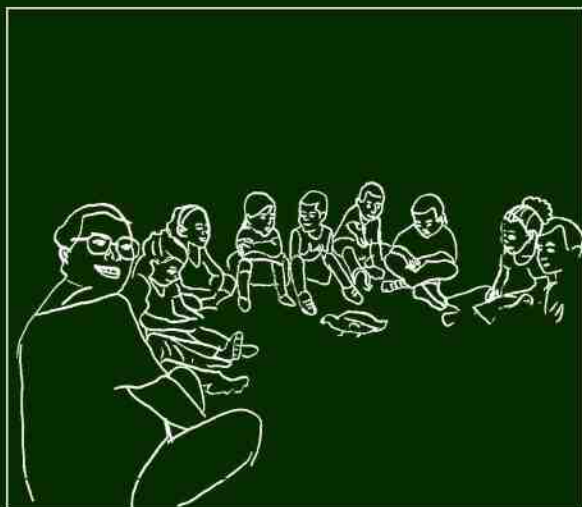


PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Depois de concluído o magistério, sua primeira experiência com a docência foi em escolas particulares, com crianças pequenas da Educação Infantil e com turmas de alfabetização. Trabalhou durante quatro anos no colégio P* que foi importante para sua formação enquanto professora, porque participou do Simpósio Internacional de Educação Piagetiana no Rio de Janeiro oferecido pela própria escola e teve acesso à Emília Ferreiro compreendendo a alfabetização como um processo. Trabalhou também em outra escola particular por dois anos conciliando com a faculdade de Pedagogia e o colégio P*.

Na época do vestibular, prestou o exame para o curso de Serviço Social na PUC, História na FAFI, Pedagogia na Newton Paiva, Psicologia na UFMG e até Agronomia, em Londrina. Como ela mesma diz, *"saiu cercando"*, demonstrando certa indecisão com relação ao curso. Na UFMG ficou muito longe de passar. Na PUC, passou para a turma do 2º semestre. A opção pelo curso de Serviço Social foi influência do pai e das atividades que participavam juntos na Associação São Vicente de Paula. Passou na FAFI, mas como a turma era à noite, escolheu o curso de Pedagogia na Newton Paiva por ser matutino e lhe possibilitava conciliar com o trabalho no colégio P*, à tarde. Durante a semana se dedicava ao trabalho e a faculdade, aos sábados de manhã ajudava o pai na Associação São Vicente de Paula, atendendo aos idosos.





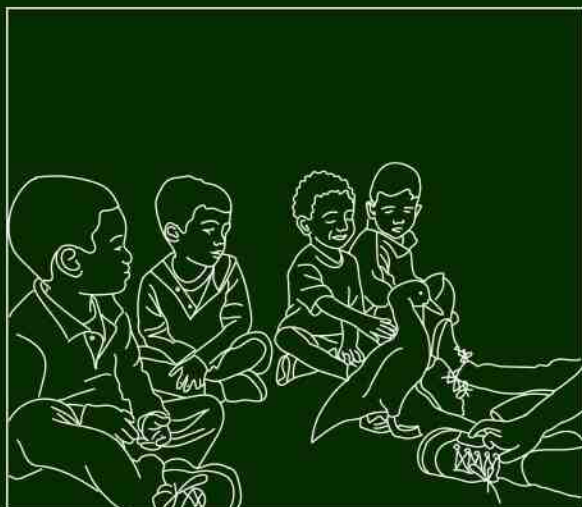
Flor de Lótus prestou concurso para professor municipal das séries iniciais na Prefeitura de Belo Horizonte quando estava começando a faculdade de Pedagogia. Nesse interím, também fez o concurso do Estado, passou e foi chamada. Foi conhecer a escola, mas, desistiu por causa da sua localização: era muito distante! A prefeitura estava quase lhe chamando, estava próximo de sua colocação e ela resolveu esperar... Em 1986 chega um telegrama. Os familiares comemoram e ficaram felizes porque Flor de Lótus fora convocada pela Prefeitura de Belo Horizonte. A mãe fez algararra e contou para todos os familiares, o pai permaneceu em silêncio. Era a hora do chá, o pai a chamou e falou: *"Você tem noção, de que você está indo trabalhar numa escola municipal pública? Não compare realidades. Você trabalha no Colégio P* com um grupo de aluno. Você vai pegar outro grupo de aluno, tão importante quanto o primeiro. Você está entendendo?"* Ele ficou preocupado dela não ter aceitado a escola estadual porque era distante. A escola municipal onde ela iria trabalhar localizava-se na mesma rua onde morava o que era um grande atrativo. Era uma construção novinha e nem havia sido inaugurada.



Mesmo assim o pai continuou falando sabiamente: *"Mas eu quero que você entenda, que essa escolha que você está fazendo hoje ela vai fazer toda a diferença na sua vida"*. E encerrou a conversa dizendo: *"Olha, eu acho que você tem muito que aprender e crescer trabalhando numa escola pública. Eu te dou o maior apoio!"* Essa conversa com o pai marcou seu posicionamento enquanto professora. A partir daquele dia ela assumiu um compromisso com sua profissão, com a educação pública e com sua responsabilidade social. Neste período, decidiu trabalhar só na escola pública, saindo da escola particular onde trabalhava.

A sua primeira turma nesta escola da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte foi uma sala com 16 alunos com dificuldades, que correspondia a 2ª série. Flor de Lótus chegou e recebeu essa turma que ninguém queria, foi a turma que *"sobrou"* para a novata. Mas, com determinação e sem medo, ela tinha chegado para trabalhar com muito gás! Estava disposta a crescer, aprender com os alunos e *"aprender com a diferença!"*. Na época, a escola ainda estava em construção, e como sua turma era a excluída, a sala de aula se localizava no quartinho dos fundos da escola. Um lugar horrível, apertado, com o quadro pequeno e cheio de pulgas. Muitas vezes recorria às atividades que confeccionava quando trabalhava no colégio particular, aproveitou essa experiência, usou parlendas, focou na leitura com diferentes intervenções e, na matemática, usando material concreto. Não recebeu nenhuma ajuda ou apoio de ninguém, a coordenadora nem na sala aparecia! Ela se sentia desrespeitada enquanto profissional!

Quando chegou o período das avaliações, havia preparado a sua turma para fazê-las. Elaborou a prova numa matriz de carbono para ser rodada no mimeógrafo. Flor de Lótus recupera em suas memórias a discussão que teve com a supervisora com relação a avaliação entregue para que fosse mimeografada.



Segundo ela, a diretora, a supervisora e a secretária da escola não acreditavam que sua turma tinha condições de fazer a avaliação e todas estiveram presentes no dia da aplicação da prova. A diretora, desconfiada, pegou os cadernos dos alunos para ver se a prova não havia sido passada para eles copiarem as respostas. Felizmente, o resultado foi melhor do que o esperado, a turma se sobressaiu e foi melhor que os alunos da primeira turma da escola. Essa experiência representava a sua chegada à prefeitura: *"Depois disso passaram a me respeitar"*. Nos anos seguintes, assumiu turmas de alfabetização e recusou a cartilha *"Luninho vai pra Lua"*, pois ela acreditava em seu próprio trabalho e sabia que *"tinha Luninho que ficava até três anos dentro do foguete e não conseguia descer na lua nunca!"* Acreditava que trabalhar com fotos dos próprios alunos e materiais como tampinhas era seu diferencial e, no final do ano, todos estavam lendo. A máquina fotográfica foi comprada pelo pai, trazida por ele dos Estados Unidos. Flor de Lótus adorava tirar fotos dos alunos e revelar todas elas. Teve experiência com as aulas de Arte, passava por várias turmas e incluiu, em sua prática pedagógica, a influência do contato com as artes através de suas tias e avós que eram artistas plásticas: gostava de atingir as crianças através da arte. As crianças com dificuldades na aprendizagem e no comportamento se revelavam na pintura, na poesia e na música.



Nesta escola, Flor de Lótus participou da primeira eleição para direção formando a primeira chapa. No segundo ano dela na escola, questionou o papel da diretora que, na época, era indicada. Acostumada a trabalhar em uma escola democrática (colégio P*), Flor de Lótus ficava indignada com a diretora que nunca estava presente na escola e, ainda, queria formar uma chapa única para o ano seguinte, indicando a secretária e uma amiga dela de outra escola, pois estava próxima de se aposentar. Flor de Lótus não concordando com essa atitude, decidiu formar uma chapa para concorrer às eleições. Desafiou a diretora dizendo que todos do bairro a conheciam, conheciam seu pai e sua mãe e não seria difícil vencer as eleições. Mas, na verdade, ela não queria ser diretora, pois gostava mesmo de estar na sala de aula. Então, convidou outra colega do grupo para trabalharem juntas e ganharam as eleições. Flor de Lótus pensa que foi nessa época que começou a se tornar uma professora, quando percebeu que tinha uma liderança. Ela conseguia trabalhar e questionar o sistema, e isso, foi o que a levou a procurar, a conhecer e a participar do sindicato.

Flor de Lótus aprendeu a ser professora principalmente na época da Escola Plural e se considera uma *"professora plural"*. Aqueles alunos que estavam esquecidos nas salas e sem acompanhamento, começaram a aparecer. Esses alunos formavam a *"Turma acelerada"* ¹³.

¹³ As Turmas Aceleradas eram um projeto específico da Escola Plural pelo qual atendiam alunos de 11 a 15 anos, enturmadados no segundo ciclo e terceiro ciclo, mas que em termos de habilidades e conhecimentos escolares estavam distanciados de seus pares. O foco estava na valorização dos conhecimentos sobre os conteúdos curriculares já adquiridos pelos alunos e suas experiências escolares, envolvendo-os em projetos de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que buscavam a conquista da autoestima e o acesso à arte, cultura e ao meio ambiente por meio de aulas-passeio e excursões pelos espaços e patrimônios da cidade de Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>. Acesso em: 18 out. 2020.

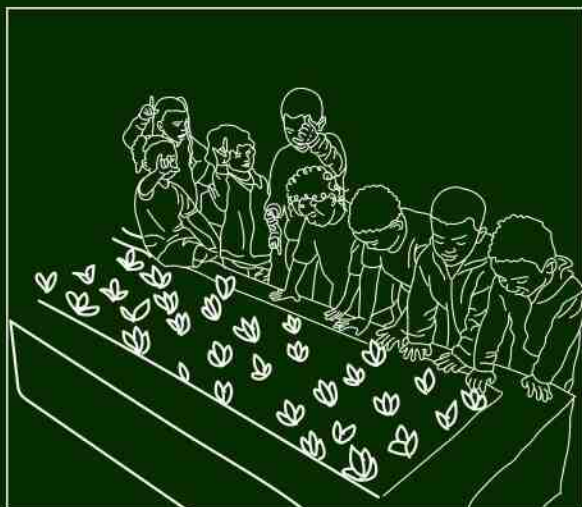


Paralelamente, Flor de Lótus tinha outro cargo na PBH trabalhando com o Ensino Especial.¹⁴ Ela gostava de trabalhar com crianças que apresentavam dificuldades porque era uma oportunidade de aprender com eles, na interação. No ensino especial o trabalho era chamado de integração, foi um movimento inicial do processo de inclusão escolar. O objetivo era levar os alunos ao ensino regular. Nesse setor, ela trabalhou tanto com o aluno quanto com o professor que trabalhava com ele, em todas as escolas da região de Venda Nova. Naquela época, havia muito preconceito, despreparo e resistência. Ela acredita que *"o processo de aprendizagem é universal! Que se a criança ainda não aprendeu, ela vai aprender, mas vai depender da intervenção"* e esta criança tem o direito de ter uma professora que acredite nela.

O Ensino Especial foi uma grande escola para ela:

Lá, eu aprendi sobre política. Lá eu aprendi sobre valorização. Lá eu aprendi que o meu aluno não é coitado. Lá eu aprendi que ele é digno de um trabalho eficiente, de um trabalho reflexivo... Lá eu aprendi que eles não aprendem fácil e lá eu aprendi que eu posso ensinar qualquer um! A onde ele estiver! As crianças com deficiências me ensinaram a ser mais tolerantes. Me ensinaram que eu não sei tudo!

¹⁴ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96, estabelecendo o direito a Educação a todos, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais que deveriam ser atendidas "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo um Atendimento Educacional Especializado a este público. O número de matrículas de alunos com deficiências na rede pública de ensino aumentou exigindo maior investimento em infraestrutura e recursos de acessibilidade nas escolas e na formação dos professores. A prefeitura de Belo Horizonte desenvolveu algumas estratégias para a inclusão escolar com a criação de núcleos de apoio. Uma delas é aquela descrita pela professora Flor de Lótus, onde ela atendia os alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, fora do horário do ensino regular em salas implantadas inicialmente nas regionais. A partir de 1990, o discurso de "Integração Escolar" foi substituído pela "Educação Inclusiva" fortalecida pelo projeto educacional da Escola Plural instituído em 1995 que reconhecia e valorizava as diferenças e diferentes formas de aprendizagem (RODRIGUES, 2015).



Quando saiu do Ensino Especial queria fazer a inclusão acontecer dentro da escola. Percebeu que seu lugar era a sala de aula. Nesse momento de sua vida profissional, Flor de Lótus fez a seleção e entrou para a primeira equipe do CEI (Centros de Educação Infantil) criado pela SMED. O CEI era um grupo de gerências que fazia um trabalho com a educação infantil de toda a rede pública e credenciada através das creches. As equipes dedicavam-se à formação das pessoas que trabalhavam nas creches conveniadas. Poucas tinham o 2º grau completo. O trabalho não era de vigiar ou fiscalizar, o foco estava na formação e construção de projetos pedagógicos, mas sempre respeitando as realidades das comunidades. Nesse lugar, aprendeu a ser humana com a diversidade, com cada público e afirma: *"Fazíamos um trabalho diferenciado com as creches e aos poucos íamos construindo uma política pública de Educação Infantil de qualidade no município"*.

Quando saiu da gerência do CEI na SMED foi convidada para trabalhar na primeira escola infantil do bairro Serra Verde. *"Eu saí da gerência pra professora e botei pra quebrar!"* Logo que começou a trabalhar, vivenciou a proposta de retirada das férias das professoras pela prefeitura e sua política paternalista. A prefeitura tomou a decisão de acabar com as férias sem consultar as professoras ou a comunidade.



Quando a notícia chegou à escola, Flor de Lótus pediu à direção autorização para conversar com as famílias. Então foi ela para a porta da escola, subiu em um banquinho e explicou às famílias que estavam deixando as crianças o que estava acontecendo, o que a prefeitura propunha sem consultá-los. As famílias também acharam estranha essa decisão, pois não queriam uma creche, eles queriam uma escola. E uma escola respeita o período que a criança precisa estar com a família. O movimento tomou uma proporção tão grande, uma força que nem a gerência da SMED esperava.

A direção e as professoras resolveram convidá-los para uma visita à escola e os gerentes da SMED se surpreenderam quando chegaram na escola, pois não havia lugar para estacionar os carros nas ruas ao redor da escola. A quadra da escola estava cheia - professoras, famílias e crianças - todos esperando pelos visitantes.

Em suma, o acontecimento foi todo filmado. A gerência ficou possesca. A sua ex-chefe do CEI, sabia que ela estava por trás daquilo tudo! Para Flor de Lótus, foi o movimento da escola de Educação Infantil MB* no bairro Serra Verde que fez a Educação Infantil não trabalhar dezembro e janeiro e manter o recesso escolar em julho. Mas a gerência não ficou satisfeita. A secretária de educação da época ligou para as famílias com o objetivo de avaliar a escola e sua relação com a comunidade. Segundo Flor de Lótus, a nota que a comunidade deu para a escola foi de 9,7. Ficou evidente que a comunidade gostava da escola e que não queria aulas nas férias! Mesmo este resultado não foi o suficiente para convencê-la e a prefeitura avaliou todas as escolas municipais em Belo Horizonte. A nota geral foi 9,2. Essa nota elevada representando a opinião das famílias diante do ensino oferecido pelas escolas serviu para promover a Educação Infantil do município.



Flor de Lótus percebe que fez parte dessa história, que lhe marcou como mais um momento de luta, no que ela acreditava: em uma educação de qualidade, uma escola para todos! Ela afirma que a partir desse episódio, as gerências da SMED passaram a respeitar o grupo de professores da escola infantil do Serra Verde e considerar, em termos de força, a comunidade que reivindicava por uma escola de qualidade.

Flor de Lótus contou um momento muito delicado em sua trajetória profissional. Ela viveu um período que nunca queria ter vivido: ter passado pela direção em uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). Assumiu porque lhe convidaram para tentar ajudar o grupo de professoras. Aquelas que trabalhavam nessa escola nunca trabalharam com crianças pequenas, não tinham experiência anterior e se recusavam a cuidar das crianças. Ela recorda uma conversa que teve com uma professora, que se recusava a limpar uma criança. Então, Flor de Lótus respondeu que ela havia passado no concurso errado, *"porque é o educar e cuidar"* juntos.

Flor de Lótus acredita que é necessário ter perfil para trabalhar com crianças pequenas. Trabalhou com o grupo de professores dessa escola, promovendo formações sobre questões e conhecimentos determinantes e específicos para cuidar de crianças pequenas. Ficou nesta escola durante dois anos, mas declarou que foi uma etapa *"horrível"* de sua vida profissional. Foi uma realidade difícil que nunca tinha passado, não imaginava que existiam pessoas e práticas ruins. Essas memórias fazem parte de sua trajetória pessoal e ela admite não gostar de lembrar. Pediu para sair da direção, pois não suportava o clima e, na época, foi cuidar do envelhecimento de seus pais.



FORMAÇÃO CONTINUADA

Flor de Lótus se sente *"privilegiada"* pelas experiências que viveu, pelas formações, pelos profissionais que conheceu e pelos lugares onde passou por causa da Prefeitura de Belo Horizonte. Ela salientou o período de gestão do prefeito Patrus, no qual foram feitos investimentos em congressos, formações, e materialidade nas escolas. Flor de Lótus teve a oportunidade de participar de vários cursos de formação com pesquisadores do Brasil e do exterior. Mas o que mais lhe deixou maravilhada foi o curso de pós-graduação na PUC-MG, de Educador Comunitário. Para ela, esse curso significou aquilo que ela sempre acreditou em sua trajetória docente: que a educação vai além dos muros da escola. Ser professor é ver o que está acontecendo ao redor da escola, na comunidade, os impactos ambientais e os movimentos sociais. Este curso representou para Flor de Lótus o fechamento de um ciclo na prefeitura.



APOSENTADORIA

Depois de 35 anos trabalhando em escolas, Flor de Lótus acredita nunca ter pensado em desistir e que a docência foi a melhor experiência de sua vida! Ela entende que foi se tornando professora em sua trajetória profissional: desde a Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas aceleradas da Escola Plural, no Ensino Especial e na Educação de Jovens e Adultos. Se fosse para fazer tudo novamente, só não seria diretora!

É grata à prefeitura, à sua formação, aos profissionais que conheceu, a todos os alunos e seus pais e as comunidades em que passou, todos contribuíram para o que ela é hoje. A docência também foi importante para ela porque conseguiu acompanhar o envelhecimento e o adoecimento de seus pais, que voltaram a ser crianças. A escola e as crianças eram a recarga para ela: *"A prefeitura que não me deixou surtar!"*

O que lhe motivava na educação, na escola era a relação que construía com a criança, o jovem, o adulto e o idoso. Ela também explicita sobre o gostar do fazer, o desafio, a curiosidade e o contato com outra comunidade, outro grupo social que também a motivavam. E, como ela mesma falou em sua narrativa: *"Eu acho que eu não aposentei, eu sou professora!"* demonstra sua personalidade de aprendiz da vida, ela sempre estará disposta em aprender com o outro e em diferentes lugares. Esta característica a tornou a professora que foi: aberta para as oportunidades que surgiram ao longo dos anos, em sua trajetória profissional!

A aposentadoria lhe trouxe um recomeço e uma abertura para novos ciclos. Atualmente, está com projetos para trabalhar em uma expedição envolvendo a educação ambiental, de intervenção sem fronteiras. Pensa em fazer alguns mapeamentos, registros e contar histórias para as crianças de diferentes comunidades. Ideias não lhe faltam. De uma eterna aprendiz a professora, ela encerra: *"você educa, não só dentro da escola, mas fora dela também!"*



ROSINHA

"Será que estou no caminho certo?"¹⁵

Infância

Rosinha nasceu em Belo Horizonte em 1961, em uma favela. Neste lugar morou até os seis meses e depois a família decidiu mudar para outro bairro onde seu pai e seu avô estavam construindo uma casa. Rosinha lembra-se de sua infância nesse lote, onde brincava. Seu pai lhe ensinou o alfabeto e ela aprendeu a ler e a escrever. Depois, ele a colocou em uma escolinha de pré-escola na mesma rua onde moravam. Seu pai falou: *"Você vai pra escola."* E então teve que ir sozinha para esta escola e, como não a encontrou, voltou para a casa chorando. Ela tinha apenas 5 anos e quando chegou em casa seu pai disse: *"Você não achou não? Vou te levar até lá!"* E a levou de volta; assim foi sua primeira experiência escolar. Nesta escolinha trabalhava uma de suas primas mais velhas, mas não tem lembranças do ensino, das professoras, do ambiente. Rosinha só se lembra do seu pai lhe ensinando.



¹⁵ Todas as frases em itálico e com aspas apresentadas nesta seção são excertos selecionados da narrativa da professora Rosinha coletada durante sua entrevista narrativa em 02/09/2019.



Rosinha foi para a 1ª série numa escola longe do bairro onde morava. No primeiro dia de aula, quem a levou foi a vizinha e ela chorou muito. Rosinha não queria ficar na escola – “*chorei, chorei, chorei!*”. Neste seu primeiro dia, ela volta mais cedo para casa. Lembra-se que depois daquele dia, ela não quis ir mais à escola e não voltou. Quando ela tinha uns seis anos completos, já tinha uma escola estadual perto de sua casa – uns três quarteirões apenas para chegar até lá – então ela foi estudar nela. Esta escola era uma casa. Não havia merenda. Às vezes não havia água e os pais dos alunos é que levavam. A diretora descobriu que Rosinha morava perto da escola e pediu para que ela levasse a água no dia seguinte. Esta água seria para as professoras tomarem. Ela pensava que a água dela seria mais confiável para se tomar. Seu pai não gostava quando lhe pediam, porque Rosinha devia sair da aula para ir buscar a água em casa. Na escola, as crianças ajudavam na limpeza das salas. Lembra-se que ficou nesta escola por três anos: 1ª, 2ª e 3ª série porque não tinha a 4ª série. Desta escola, Rosinha passou para outra também estadual. Na 4ª série ela se apaixonou pela professora, Dona B*. Era uma professora encantadora! Quando acabava a aula, Rosinha a acompanhava até o ponto de ônibus, segurando seus materiais. Mas não era só ela que a achava encantadora, uma turma de crianças acompanhava aquela professora. Esta professora conversava com todos sem distinção e Rosinha sentia essa empatia. Naquela época, Rosinha pensou: “*Vou ser professora!*”



O MAGISTÉRIO

Estudou nesta escola estadual até o Ensino Médio e decidiu ser professora; realmente queria ser professora e resolveu fazer o magistério. Já no 2º e 3º ano do magistério começou a procurar trabalho em escolas particulares distribuindo seu currículo, isso em 1980. Mas não achava vaga alguma para começar a trabalhar como professora. Seu pai conseguiu uma vaga para ela em um almoxarifado de uma empresa de um colega dele. Era um almoxarifado de materiais eletrônicos e elétricos, começou a trabalhar e ficou durante três anos. Nesse tempo, tentou o vestibular na UFMG. Não fez cursinho, estudou sozinha, mas, não passou na segunda etapa. Logo, procurou estudar em uma faculdade particular para não perder tempo. Rosinha fez o curso de Pedagogia porque queria ter a sua própria escola.

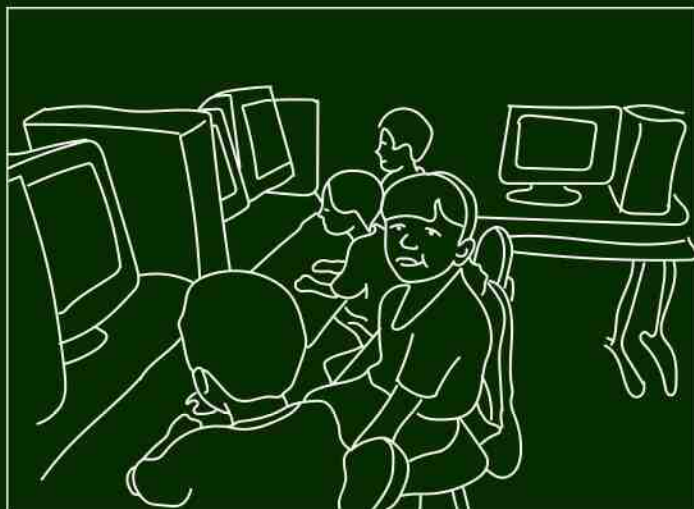


PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Após o término do curso, ela, sua irmã e uma prima montaram uma escola infantil e permaneceram por cinco anos trabalhando nela. Fica orgulhosa ao contar que este período foi maravilhoso, pois as famílias gostavam do trabalho que desenvolviam. Rosinha amava aquela escola! Enquanto trabalhava nesta escola, já havia feito o concurso da prefeitura de Belo Horizonte e estava aguardando ser chamada. Lembra-se que não ficou bem colocada no concurso e, por isso, demorou a sua convocação, esperando um tempo para iniciar as atividades em sua primeira escola pública.



EXPERIÊNCIA NA PBH



Em 1986, na escola da Prefeitura de Belo Horizonte onde foi lotada, Rosinha começou trabalhando no turno das 15h às 19h. Ela chegou à escola e a supervisora lhe apresentou a turma e pronto: tinha que se virar! Foi um grande desafio. Rosinha afirmou que não sabia o que fazer e como fazer com aqueles alunos retidos na 2ª série - eram bem maiores do que ela, eles tinham 14 anos! E se perguntava: *"Como eu faço?" "Como que eu vou fazer?" "Como é que eu faço isso?"* Ela pensava na responsabilidade que estava em suas mãos, que tinha que dar conta daquela turma. Era uma turma difícil, pois várias professoras haviam passado por ela e Rosinha entrou na escola em julho. Até os alunos perguntaram-na se ela ficaria com eles até o final do ano.

Não passou pela sua cabeça desistir daquela turma, muito pelo contrário, procurava alternativas, aprendendo a cada dia, vendo e fazendo com aquele grupo de alunos. Nesta escola, Rosinha ficou durante onze anos, lecionando para turmas da 2ª e 3ª séries. No último ano, ela recebeu uma turma de 4ª série. Depois, resolveu trabalhar com crianças pequenas e pediu uma transferência para uma escola infantil na mesma região. Conseguiu a transferência porque teve boas indicações das colegas de trabalho.



Nesta época, não tinha o objetivo de trabalhar em dois turnos porque priorizava a família e também não queria trabalhar o dia inteiro. A sua família sempre a apoiou, ajudando nas atividades que levava para a casa.

Comparando o período que trabalhou no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, Rosinha se sentiu mais realizada trabalhando com as crianças pequenas. Procurava sempre inovar, fazer um trabalho diferente, buscando estratégias diferentes. Até hoje, já aposentada, lembra-se das crianças e sente saudade delas! *"Eu tenho boas lembranças!"* Revê fotos dos trabalhos que fazia e sente falta do tempo que passava com as crianças, não dos horários de trabalho. Considera que *"amava as crianças"*, pois tinha um bom relacionamento com elas e as famílias confirmavam esse sentimento de reciprocidade. Ela ficava *"lá nas alturas"* quando percebia que as crianças sentiam sua falta, falavam dela com carinho para a família e algumas só entravam na escola se ela estivesse na porta para recebê-las. Segundo ela, seu trabalho *"era um compromisso"* firmado com a criança.

Nesta escola infantil, Rosinha trabalhou durante quatorze anos. Trabalhava sempre em grupo: todas falavam até que o grupo chegasse a um acordo. Os projetos eram construídos coletivamente. Ela critica que existe uma dificuldade em manter o trabalho em equipe na escola, porque geralmente as professoras são apegadas à suas salas, aos seus materiais e aos seus alunos. Não trabalhou como coordenadora nem como diretora, pois preferia a sala de aula.

Com o tempo, chegou o tema da inclusão nas escolas. Rosinha relatou que teve dificuldades para lidar com as crianças especiais porque não estava preparada. Além disso, não havia equipamentos, uma sala com materiais específicos nem pessoas qualificadas para atender às necessidades da inclusão. Segundo ela, não foi implantada uma inclusão de verdade, não era satisfatório nem para a criança nem para a família.



As outras crianças que ganhavam com o contato e o relacionamento com as crianças de inclusão. Ela acreditava na inclusão e compreendia que era necessária, mas não nos moldes que foi implantada. Durante o período que trabalhou, teve apenas dois alunos com alguma deficiência.

As paralisações nas escolas eram frequentes, Rosinha participava de todas. O movimento era forte! Aconteceu uma greve de quase 30 dias e que foi marcante, pois, o prefeito Patrus ameaçou que ia cortar o pagamento daquelas professoras que continuassem no movimento. Ela decidiu continuar até o fim da greve. Algumas colegas falaram que ela permaneceu na greve porque tinha marido, Rosinha não gostou de ouvir isso. Começou a avaliar os movimentos e percebeu que algumas aderiam às paralisações simplesmente para ficar com um dia de folga em casa, por conveniência ou comodidade. E, aos poucos, foi desanimando e desacreditando do movimento das professoras! Para ela, se a pessoa entrava no movimento devia ir até o fim, enfrentando e se arriscando, lutando e reivindicando condições melhores para a profissão.

Rosinha lembra-se de um único incidente mais sério em que aconteceu com uma aluna, já se aproximando de sua aposentadoria. Ela afirma que foi o pior momento de sua carreira como professora porque considerou um esquecimento, ela não avisou a família sobre o incidente com a criança.

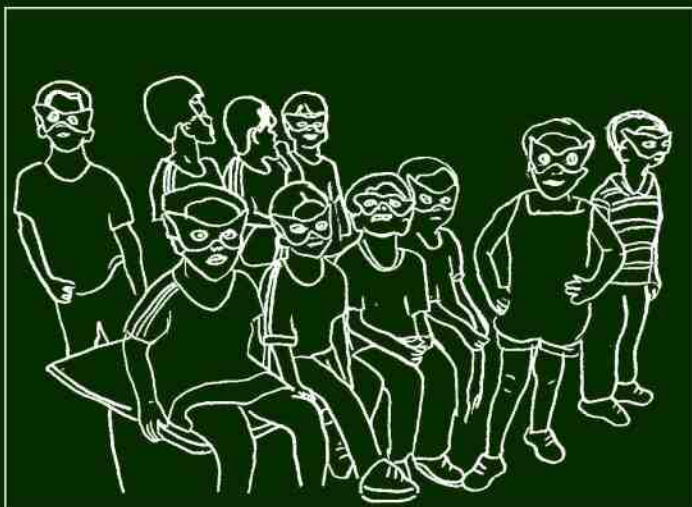


Rosinha ficou muito sentida com o acontecido, sua aluna havia rasgado a orelhinha com o próprio brinco e nem mesmo a criança sabia explicar como. Como não comunicou a família na agenda escolar da criança, a mãe no dia seguinte chegou à escola muito nervosa e alterada pedindo um posicionamento dela. Rosinha se explicou, mas não havia nada a fazer, a mãe culpou a monitora do ocorrido, pois, por trás desse episódio existia um impasse antigo entre as duas. Enfim, não conseguiu resolver a situação, a escola propôs então a troca da monitora para outra turma. Esse seria o fato que a deixou chateada por um tempo alertando-a sobre sua atenção diante de qualquer circunstância com as crianças.



FORMAÇÃO CONTINUADA

Sobre as formações em serviço, relembra dos encontros nas escolas municipais da rede pública de Belo Horizonte. Eram momentos que valorizavam as trocas de experiências. A escola que promovia o encontro recebia as professoras de outras. Estas visitantes passavam o dia inteiro nesta escola, participando de oficinas organizadas e oferecidas pelas próprias professoras responsáveis pelo encontro. Rosinha argumenta que nessas formações aprendeu bastante, via e aprendia como era a rotina daquela escola. Foram encontros enriquecedores para todos que participavam, tanto para as professoras que trabalhavam nas oficinas, quanto para aquelas que iam para conhecer e aprender o fazer pedagógico – materiais, estratégias, projetos etc.



Rosinha sempre estava disposta a participar de qualquer formação oferecida pela prefeitura. Acreditava que essas formações eram uma grande oportunidade, que contribuíam para aprimorar sua prática pedagógica e aprender a ser uma professora cada vez melhor. Além dos cursos, procurava aprender com suas colegas de trabalho, observando e perguntando o que faziam. Ela tinha o costume de perguntar como faziam e por que faziam. *"Nunca tive medo do novo. Sempre quis experimentar!"*. Até a época que instituíram a Escola Plural nas escolas, Rosinha acreditava que poderia ser um avanço, de fazer diferente. Sempre procurou melhorar a sua prática, aperfeiçoando suas estratégias de trabalho e adaptando-as no espaço e ao o grupo de crianças. Chegou a fazer uma pós-graduação em Alfabetização e não foi por apenas por interesse em termos salariais. Rosinha reconhece que o conhecimento adquirido nos cursos e formações foi importante para o exercício da profissão, pois, segundo ela, *"quanto mais conhecimento a professora tem, saberá lidar melhor com as situações em sala de aula, poderá buscar o reconhecimento da profissão e melhorias das condições de trabalho"*. Além da experiência, defende a importância de atrelar a teoria e a prática na formação. No seu entendimento, ela foi se tornando professora no caminho, ao longo dos anos, estudando e buscando se aperfeiçoar.

Rosinha acredita que, aquilo que propôs para seus alunos, conseguiu alcançar. Gostava de deixar a criança fazer o próprio trabalho, incentivando sua autonomia e criatividade. Era apaixonada pelos trabalhos das crianças, por suas criações e não interferia em suas produções. Desenvolvia projetos para a Feira do Livro promovida pela escola e participava do Salão do Livro com as crianças. Gostava de envolver as crianças através de jogos confeccionados por ela, pela música e pelas histórias.



APOSENTADORIA

Rosinha trabalhou apenas em duas escolas ao longo dos seus 25 anos como professoras da rede pública, além dos seus cinco anos na escolinha particular. Optou pela aposentadoria porque pensava que seu tempo na profissão já tinha vencido. Considera que seu desligamento foi natural, sem sofrimento porque permaneceram as boas lembranças e saudades das colegas e das crianças. Ela declara que foi feliz na profissão, tem boas lembranças e não se arrepende em momento algum de sua escolha. Acreditava que estava no lugar certo e que parou na hora certa. Então, até no último dia antes da aposentadoria, trabalhou feliz e tinha certeza daquilo: *"Cumprir minha jornada!"* Para ela, para se trabalhar na docência precisa ter o dom, gostar da profissão senão, não permanece nela. Sempre foi *"maravilhada com a profissão"* e com a educação, pois, acreditava nela e ainda acredita. Em sua opinião o ponto fraco da professora é querer interferir em questões familiares, por causa do sentimento de maternidade e pelo envolvimento com a criança. Ela acredita que a primeira educação vem da família. Rosinha argumenta que é necessário se policiar, para ser profissional naquilo que faz!



A professora defende uma escola de tempo integral para todos, com espaço físico adequado, com atividades diferentes monitoradas por profissionais especializados. Ela pensa que quatro horas por dia na escola é pouco e não cumpre o objetivo de tirar a criança da rua. Ela também está ciente, como cidadã, de que é necessário cobrar dos governos investimento em Educação e o cumprimento de políticas de valorização da profissão docente.

Após a aposentadoria, Rosinha iniciou um novo ciclo em sua vida. "*A gente nunca pode parar de estudar*". Procurou fazer cursos sobre práticas terapêuticas integrativas, atendendo de forma voluntária as pessoas que procuram ajuda em um centro comunitário.



MARGARIDA

"Eu fui me formando no caminho..."¹⁶

Infância

Margarida nasceu em 1961 em Taquaraçú de Minas, numa região próxima ao município de Sabará. Era uma família numerosa que viviam em uma fazenda. Ela é a quinta de 11 filhos, eram 8 homens e 3 mulheres. Quando completou seis anos, sua mãe pensou na possibilidade de se mudarem dali porque a casa onde moravam ficava muito distante da escola. A escola era rural e o caminho era perigoso. Então, a família decidiu se mudar para Santa Luzia entre 1969 e 1970. O problema é que a sua mãe não se adaptou, *"achou complicadíssima a cidade"*, o movimento, perdeu o controle dos meninos que iam para rua jogar bola... Enfim, sua mãe resolveu mudar para a fazenda de novo, levando todos de volta. Margarida lembra-se que todos seus irmãos ficavam cansados por causa do percurso da casa para a escola. Depois de um ano a família foi definitivamente para Santa Luzia onde sua mãe mora na mesma casa até hoje.



¹⁶ As frases em itálico e com aspas apresentadas nessa seção são excertos selecionados da narrativa da professora Margarida, coletada durante sua entrevista narrativa em 05/09/2019.



Na escola, Margarida não dava problema. Lembra perfeitamente onde estudava quando chegou do campo, no Jardim de Infância. Estudou com a elite de Santa Luzia e sentiu essa diferença; se considerava uma caipira ao lado das meninas, todas *“engomadas”* que levavam bonecas para a escola. Essa primeira experiência escolar não foi muito boa para Margarida com relação ao contato com as outras colegas. Não tem nenhuma lembrança ruim da professora nesse Jardim de Infância, mas as meninas formavam grupinhos e a excluía. Depois, sua mãe a matriculou em outra escola, para cursar a 1ª série.

Nesta nova escola, surgia um sentimento de aversão agora, não por causa das colegas e, sim, por conta da professora que a alfabetizou, porque cobrava mais dela do que dos outros alunos da turma. Margarida acredita que houve algum mal estar entre a professora e seu pai. A possível causa para a diferença de tratamento seria o fato de a professora morar em uma casa cedida pelo seu pai e ele a estava pedindo de volta. Então, para a Margarida, a professora da 1ª série passou a *“pegar no seu pé”* por causa dessa situação. Durante todo o ano, ela tinha que ser a primeira da turma e, por isso, já não queria ir à escola, sentia todos os tipos de doenças possíveis para não precisar sair de casa. Quando ficava na escola, chorava para ir embora, queria sua casa, não gostava da escola. A professora não aceitava que ela chorasse. Margarida lembra-se que rindo, esta falou o seguinte: *“Um dia você vai ser professora!”*. Foi levada para a diretora, que era muito paciente e perguntou por que estava chorando e ela respondia, chorando, que queria ir embora, que queria sua mãe.



Somente a partir da 2ª série encontrou alguém que mudou essa imagem negativa da escola. Margarida passou a gostar de ir para as aulas por causa da professora da 2ª série. Esta *"foi um divisor de águas"* na vida escolar em sua vida porque conseguiu colocar um basta na representação que ela havia construído sobre a escola como um lugar ruim e que alguém lhe faria algum mal. Esta professora era amável, carinhosa e valorizava o seu trabalho. Margarida sentia o afeto e o amor que esta professora transmitia para todos da turma em suas aulas. Queria ir para a escola para vê-la. Esta professora a marcou positivamente e a fez gostar da escola. A partir desse momento, Margarida já *"via a escola com outro olhar!"*.

Passados os anos, na 4ª série, Margarida precisava se preparar para fazer a prova de admissão¹⁷ para continuar os estudos. Naquela época a escola não era para todos e, segundo ela, todos tinham medo de não passar na prova e ficar fora da escola. Ela se lembra das professoras falando: *"Vocês vão fazer admissão!"*. Margarida passou no exame e estudou até a 8ª série na escola, fazendo o colegial. Nessa fase, não se lembra dos docentes porque as aulas eram de 50 minutos, muito rápidas e não tinha a oportunidade de criar vínculos com eles. Nesse período, foi uma aluna sem dificuldade, não foi reprovada e se sente vitoriosa por esta trajetória.



¹⁷ O Exame de Admissão tinha como objetivo verificar se a criança que cursou as quatro séries da educação primária estava apta para ingressar na primeira série ginásial. Esta foi a única forma de acesso ao ensino secundário porque apenas o ensino primário era obrigatório e gratuito, de acordo com a Constituição Federal de 1931. Esta política de exclusão social durou quatro décadas, entre 1931 a 1971 (GAMA; ALMEIDA, 2018).

O MAGISTÉRIO

Quando encerrou os estudos no colegial, procurou outra escola para fazer o Ensino Médio. Sua intenção era fazer o científico com o magistério. Entre o curso técnico e o magistério, ela preferiu o magistério. *"Eu quis o magistério!"*. Sua irmã mais velha já havia feito o magistério e para ela isso também acabou influenciando no momento da escolha do curso. Ingressou ao magistério em 1980, em uma turma composta *"só por mulheres! Naquela época não tinham homens."* Ela sentiu que as alunas tinham ciúmes uma das outras, principalmente no momento de apresentação de trabalhos. No curso de magistério, Margarida aprendeu a dar aula ao dar aulas para sua professora.



PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Enquanto estudava o magistério trabalhou no Estado como designada, por meio de contrato. Foi seu início como professora; sua primeira experiência profissional na docência foi substituindo uma colega de licença maternidade. Depois passou a substituir os professores de disciplinas específicas, mas não tinha a habilitação para isso. Margarida precisava estudar as disciplinas para lecionar às turmas do Ensino Médio, e se perguntava *"será que eu vou dar conta?"* Trabalhou de 1981 a 1988 com contratos temporários em escolas do Estado, desenvolvendo várias atividades: lecionava disciplinas como História e Ciências e depois como supervisora.



Quando se formou, Margarida queria ser professora, mas a vontade real era de fazer o curso Biologia. O interesse pela área se deu por causa de uma professora da disciplina no magistério. O que chamava a sua atenção foi a maneira que a professora dava aula, explicava o conteúdo, aproximava dos alunos, discutia questões que, na época, eram consideradas proibidas. Esta professora lhe marcou! Na época do vestibular, Margarida pensava em fazer Biologia, não para trabalhar em pesquisa, como pesquisadora; pensava em dar aula como a sua professora de Biologia dava. Entretanto, sua irmã mais velha queria prestar vestibular para Pedagogia e sua mãe a incentivou falando para tentar o vestibular para Pedagogia junto com sua irmã. Ela pensou: *"Se mamãe acha que eu devo ir... Eu fui!"* Em 1983, Margarida presta o vestibular e passa na FAFI-BH (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras atual UNI-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte), enquanto sua irmã não passou. Ela declara que de certa forma, a mãe a influenciou para que ela fizesse Pedagogia.

Margarida já estava trabalhando como professora quando iniciou o curso de Pedagogia, com duração de cinco anos e que tinha aulas até aos sábados. Ela achou o curso bem puxado e pesado, mas algumas matérias que estudava se relacionava muito com o magistério, o que lhe proporcionou um pouco de facilidade por causa da familiaridade. No curso, Margarida lembra-se do estágio orientado, a professora da disciplina a acompanhava na escola. O curso de Pedagogia ajudou no sentido de entender qual era o seu papel enquanto docente, de perceber que a educação é muito mais que transmitir conhecimentos, é pensar numa formação humana em sua totalidade. Margarida entende que sua escolha pelo magistério teve influências de sua irmã que já tinha o interesse pela profissão e, também, pelas professoras que fizeram diferença e foram muito importantes em sua trajetória escolar.

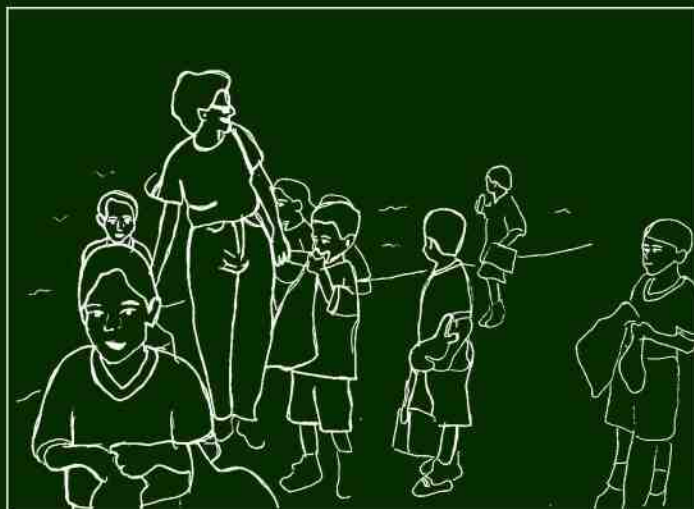




Em 1986, Margarida passa no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, no mesmo ano em que casou e assumiu o cargo faltando 15 dias para as férias escolares. Ela ficou 10 anos na mesma escola onde foi lotada a primeira vez e mais 20 anos em outra escola da mesma região. As escolas em que trabalhou eram muito requisitadas pelas famílias, eram as preferidas pela comunidade. Ela teve grandes experiências e lembranças nestas duas escolas.

A professora Margarida se lembra da primeira turma que recebeu quando entrou na escola da rede de Belo Horizonte. Era uma turma para alfabetizar, mas, ela não sabia alfabetizar. Nunca tinha alfabetizado, não tinha experiência nenhuma e ela só se lembrava de sua alfabetização. Mas *"a escola não estava interessada se eu sabia ou não alfabetizar"*, ela tinha que dar conta da turma. Foi um grande desafio! Naquela época, tinha a cartilha para alfabetizar e vários métodos. Margarida encontrou uma colega de trabalho que lhe ajudou a preparar as aulas. Era uma professora experiente e que *"só queria alfabetizar"*.

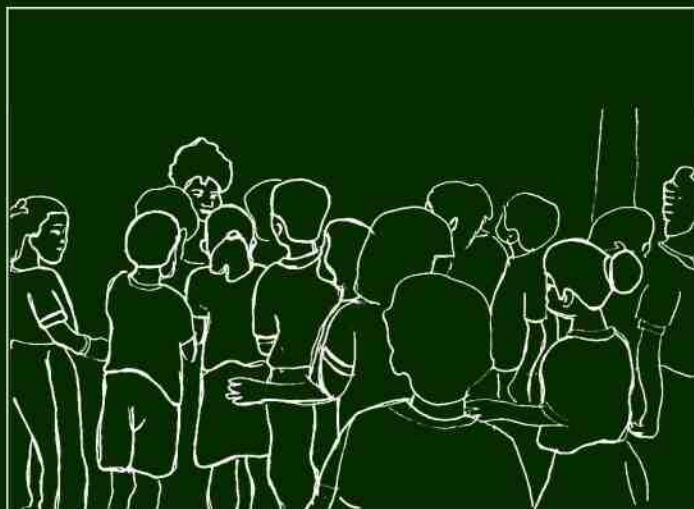
Então, Margarida encontrou pelo caminho professoras experientes que a ajudaram. *"Fui me identificando com esse fazer pedagógico da escola e encontrando pessoas que me ajudaram nessa formação"*. Ela admite que foi se formando como professora durante sua trajetória profissional. Margarida conclui que foi criando sua própria identificação, seu jeito de ensinar, imprimindo a sua identidade no trabalho que desempenhava. Em sua fala, percebe-se que sua identidade foi sendo transformada no exercício da profissão. Não admitia que sua turma *"não conseguisse sair do lugar"*, Margarida se preocupava com a aprendizagem do aluno, se empenhando para ensinar aquilo que havia proposto.



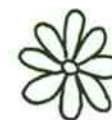
Nesta primeira escola, a diretora cobrava o plano de aula para todas as professoras e nem ficava na escola. Não queria saber o que a escola estava precisando. Ela se preocupava somente com os relatórios prontos. Além disso, ficava gritando com alunos e funcionários pelos corredores. Após essa gestão, aconteceu a primeira eleição para o cargo de diretora.

Em 1988, Margarida passou no concurso do Estado como professora das séries iniciais e depois como orientadora educacional. Neste último cargo, se exonerou em 2008 para assumir o segundo cargo na prefeitura de Belo Horizonte, como professora das séries iniciais. Comparando as duas redes de ensino que trabalhou - estadual e municipal-, descreve as escolas municipais como mais bem equipadas e com uma estrutura física melhor, além dos recursos e materialidade para desenvolver o seu trabalho.

O momento mais difícil na educação que a Margarida enfrentou foi a época da implantação do programa da Escola Plural em 1995. *"Nós fomos pegas de surpresa!"*. Ela critica a postura da prefeitura de não ter ouvido as professoras e perguntado o que elas achavam sobre a Escola Plural, foi algo imposto de cima para baixo. Margarida considera que foi um *"pandemônio"*: professores, alunos e pais ficaram perdidos. Todos estavam acostumados com o boletim e as notas, a escola organizada em séries.

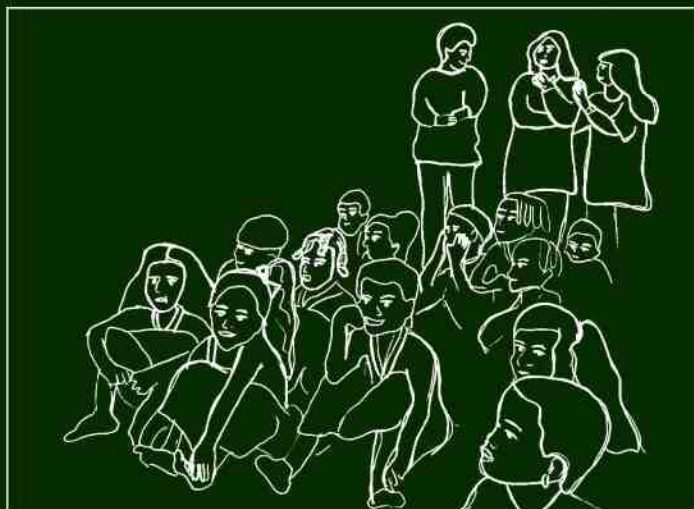


Mas a Escola Plural provocou mudanças em toda a estrutura da escola, o sistema de ensino e a prática dos professores. Margarida teve certa resistência à nova cultura escolar e foi aprendendo a lidar com as mudanças no percurso. Participou das formações oferecidas pela prefeitura para ajudar a entender melhor sobre a Escola Plural. No entanto, em sua opinião a proposta era perversa porque provocou uma aprovação automática. Margarida entendia que as dificuldades de crianças e jovens não eram sanadas, mas apenas postergadas a cada ano: *"Porque esse aluno vai ficar de qualquer forma para trás"*.

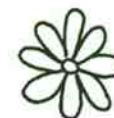


FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte, participou de vários cursos de formação em serviço promovidos pela Secretaria de Educação. No entanto, ela enfrentou algumas dificuldades para participar, como o deslocamento, a distância, e também, pelo fato de ter que deixar a turma para poder ir, o que requeria uma organização na escola para que alguém a substituisse.



Margarida entende que a sua formação continuada aconteceu em diferentes momentos de aprendizado na escola, na sala de aula e na convivência com suas colegas mais experientes que compartilhavam experiências e práticas de ensino.



APOSENTADORIA

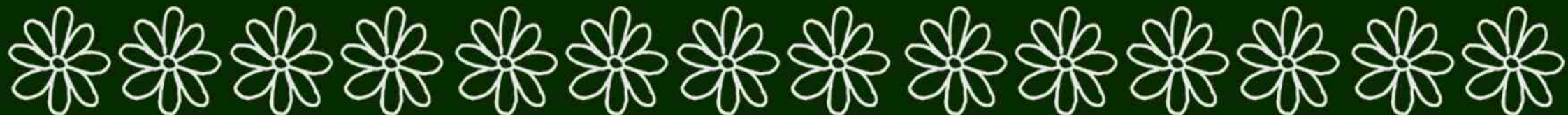
Foram 30 anos de trabalho e a Margarida foi percebendo que a escola perdeu a família que acompanhava o (a) filho (a) e que participava das reuniões. Percebeu também a desvalorização da profissão e as decisões políticas que impactaram diretamente na escola. Ela vivenciou as mudanças, as transformações que ocorreram ao longo dos anos, comparando as primeiras escolas em que trabalhou com a última escola onde se aposentou. *"Não foi fácil!"*. Mesmo assim, Margarida afirma que teve grandes alegrias no magistério: *"Foi um compromisso de vida!"*.

No início de sua trajetória profissional como professora, quando começou a ir para a sala de aula, entendeu a importância do professor. Esse profissional era um *"ser importante"* e muito respeitado pelas famílias.

Margarida lembra-se de como a professora era vista como uma segunda mãe; tinha reconhecimento, credibilidade e até a liberdade de chamar atenção da criança com o apoio da família. Para ela, *"a escola muitas vezes faz o papel do pai e da mãe ausentes"*.

Para Margarida, *"a escola foi muito generosa!"* Em sua opinião, a escola ainda possui algumas particularidades como espaço de solidariedade e humanização. Por ser um grupo majoritariamente de mulheres, as professoras compartilhavam de muitas vivências em comum: a maternidade, as tarefas domésticas, as tarefas escolares, as dificuldades com os filhos e com os alunos. Quando perdeu seu marido e seu pai, Margarida sentiu o apoio emocional de suas colegas e de seus alunos. Ela acredita que o magistério tem muito a ver com a questão maternal, porque *"o educar, o cuidar e o ensinar não se separam"* e que o aluno muitas vezes é como um filho. Margarida acredita que a educação precisa de professores afetuosos, que olhem com atenção e carinho às necessidades dos alunos, que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada um deles.

Margarida se encontrou na Educação porque entende que a escola tem um papel fundamental além de ensinar: ser um espaço onde a criança possa falar e ser escutada. Por isso, é importante lhe proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e protegido: *"porque tem crianças que vão ter somente a escola como referência na vida!"*. Ela teve experiências com as turmas com muita dificuldade e se sentia recompensada quando via o progresso em cada aluno, o resultado do seu investimento. Margarida agradece pelo que tem, pelo que conquistou e pelo que é como pessoa à sua carreira no magistério: *"Eu me sinto uma professora, vou morrer professora... É o que me fez, o que eu sempre fui e o que eu sei fazer"*.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que o processo de tornar-se professora que chamamos de *flores-ser*, envolve o *florescimento* da profissionalidade docente ao longo de uma trajetória profissional. Esse processo se constrói no contexto de trabalho a partir de diferentes experiências pessoais e profissionais. A profissionalidade docente caracteriza-se por ser um processo contínuo e dinâmico, uma vez que o professor é um profissional em permanente construção. Nas narrativas das professoras aposentadas a que tivemos acesso e contribuíram para a realização da pesquisa e na produção deste e-book, ouvimos como elas contam os eventos de suas trajetórias profissionais, como dizem e sentem o processo pelo qual se constituíram professoras.

Nesta perspectiva, a pesquisa buscou compreender as percepções construídas, por esses sujeitos, de momentos decisivos de suas trajetórias profissionais na docência. Ao narrar o seu percurso como docente, estas professoras aposentadas apontaram em suas narrativas como vivenciaram a profissão docente. Diante disso, as professoras aposentadas ao narrarem suas trajetórias profissionais, estariam narrando o *flores-ser* na profissão. Como professora-pesquisadora, fiquei responsável por acompanhar a construção das narrativas, buscando os sentidos e significados e relacionando-os ao processo de constituição da profissionalidade produzindo os textos biográficos apresentados neste e-book.

Este e-book contribuirá tanto com a visibilidade e valorização de histórias de professoras, quanto com o respeito e reconhecimento com as professoras aposentadas envolvidas diretamente com a pesquisa. Além disso, permitirá apresentar a historicidade da profissionalidade docente, podendo subsidiar discussões e fomentar o campo da pesquisa narrativa no Brasil.

