



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

**PASSOS DE PROFESSORES EM  
RASTROS DA METRÓPOLE:  
EXPLORANDO *GEO-GRAFIAS* DOCENTES**

Álida Angélica Alves Leal

Belo Horizonte/MG

2011

**ÁLIDA ANGÉLICA ALVES LEAL**

**PASSOS DE PROFESSORES EM  
RASTROS DA METRÓPOLE:  
EXPLORANDO *GEO-GRAFIAS* DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação Escolar: *Instituições, Sujeitos e Currículos*

**Orientadora:** Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

**Co-Orientadora:** Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

Dissertação intitulada **PASSOS DE PROFESSORES EM RASTROS DA METRÓPOLE**, de autoria da mestranda **ÁLIDA ANGÉLICA ALVES LEAL**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Assunção de Castro Teixeira – FaE/UFMG - Orientadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP - Co-orientadora**

---

**Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito – UFPel - Titular**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Almeida Martins – FaE/UFMG – Titular**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Júnia Sales Pereira – FaE/UFMG – Suplente**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Consolação Rocha - FaE/UEMG – Suplente**

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2011

## AGRADECIMENTOS

---

Especial a todos os que participaram destes momentos de trocas e aprendizados. Ficam as boas lembranças destes encontros tão profícuos para minha formação como pesquisadora e como ser humano, uma vez que Contagem, Belo Horizonte, Pedro Leopoldo, Mariana, Ouro Preto, Oliveira, Porto Seguro, Rio Branco, entre outras cidades, misturavam-se nas leituras de meus escritos, intervenções e críticas, sempre tão proveitosas e bem vindas.

---

Partimos do pressuposto que docentes são “*sujeitos socioculturais*” e não apenas profissionais. Entendemos que suas vidas não devem ser apenas apreendidas em seu desenrolar no interior das escolas, mas também em outros espaços (e tempos) da vida social. (Teixeira, 1999). Neste sentido, intentamos explorar as “*geo-grafias*” docentes em grandes cidades, metáfora que designa práticas espaciais de sujeitos-professores/as nos espaços citadinos durante seus tempos cotidianos, buscando compreender os sentimentos, sentidos e significados a elas associados e atribuídos (Lefebvre, 1974; Harvey, 2003). O estudo de tal temática, ainda pouco explorada nas pesquisas educacionais brasileiras, justifica-se pela possibilidade de embasar ações direcionadas a uma “*política do cuidado*” (Teixeira, 2008), uma “*política do afeto*” (Le Ven, 2008) e uma política da cidade enquanto direito do/a professor/a (Lefebvre, 1969). A investigação exploratória foi desenvolvida a partir de análise bibliográfica e 23 (vinte e três) entrevistas semi-estruturadas realizadas entre junho e agosto de 2010 com docentes que trabalhavam no terceiro ciclo do ensino fundamental da rede pública da cidade de Contagem/MG. Para a realização da leitura dos dados coletados, utilizamos as seguintes categorias: “*cidade e urbano*” (Lefebvre, 1974, 2008; Santos, 2008; Certeau, 2008); discutimos sobre os sentidos e significados atribuídos à casa onde os docentes moram, utilizando a oposição entre “*a casa e a rua*” (Da Matta, 1979); discutimos a idéia de “*pedaços*” (Magnani, 1998) e abordamos as “*familiari(cidades)*”. Também tratamos de questões relacionadas aos os modos como *trajetos, manchas e pórticos* (Magnani, 1998) se manifestam na vida dos docentes investigados. Por fim, destacamos as “*escolari(cidades)*” e o que Mayol (2008) denomina de “*conveniências*”. Aponta-se que as *geo-grafias* docentes variam conforme meios de transporte utilizados, configuração familiar do professor, tempo no magistério, modalidade de ensino, turnos de trabalho, tempos dedicados dentro e fora da escola à docência, concepção do docente sobre seu trabalho, meio de transporte utilizados, entre outros. Salienta-se que as *geo-grafias* docentes em grandes cidades podem ser singularizadas, dentre outros elementos, pelos sentidos, sentimentos e significados despertados pela casa, pelos trajetos e pelas escolari(cidades).

**PALAVRAS-CHAVE:** *Geo-grafias* docentes. Grandes cidades. Sujeitos sócio-culturais professores/as.

In this essay we will work from the presupposition that teachers are socio-cultural subjects and not simply professionals, understanding their lives not only through an apprehension of events occurring within the school but also in other spaces and moments of their social existence (Teixeira, 1999). In this sense we intend to explore the “geo-graphies” of teachers in big cities, a metaphor designating these subject-teacher’s spacial practices, seeking to understand the feelings, senses and meanings with which these practices become associated and which are attributed to them (Lefebvre, 1974; Harvey, 2003). The study of such a theme, still relatively unexplored in Brazilian educational research, justifies itself in the possibility of creating practices expressive of “a politics of care” (Teixeira, 2008), “a politics of affect” (Le Ven, 2008) and a politics of the city directed toward recognising the interests of teachers (Lefebvre, 1969). The exploratory investigation was developed using both analysis of bibliographical material and 23 (twenty three) semi-structured interviews realized between June and August of 2010 with teachers who work in the third cycle of the public education network of the city of Contagem/MG. In interpreting the collected data the following categories were used: “the city and the urban” (Lefebvre, 1974, 2008; Santos, 2008; Certeau, 2008); a discussion of the senses and meanings attributed to the house where the teacher lives, using the opposition between “the house and the street” (De Matta, 1979); a discussion of the idea of “pieces” (Magnani, 1998) and also a consideration of “familiari(cities)”. We also dealt with questions related to spatial modalities such as paths, courtyards, and doorways (Magnani, 1998) which were manifest in the lives of the teachers considered. Finally we looked at “educa(cities)” and what Mayol (2008) calls “conviniences”. It can also be shown that the geo-graphies of the teachers varied according to modes of transport used, the teacher’s familial situation, time spent teaching, ways of teaching, number of shifts, time dedicated both within and outside the school to teaching, their own conception of their work, and modes of transport used, amongst others. It is also salient to note that the teacher’s geo-graphies in big cities can be characterized using, amongst other elements, the senses, feelings and meanings awakened by the house, by the pathways, and by educa(cities) present in their lives.

Key-words: big cities, socio-cultural subjects, teachers.

---

APRESENTAÇÃO.....	08
INTRODUÇÃO.....	122
CAPÍTULO I - PROFESSORES, CIDADES E <i>GEO-GRAFIAS</i> DOCENTES .....	311
1.1 - <i>Geo-grafias</i> docentes em grandes cidades: composições, edificações, tessituras.....	344
1.1.1 - <i>Geografias sociais</i> : a contribuição de Hargreaves.....	366
1.1.2 - <i>Geo-grafias</i> docentes.....	422
1.2 - A cidade e o urbano: uma aproximação a Contagem e Belo Horizonte.....	499
1.3 - Professores e professoras de Contagem: fotografia e olhares .....	666
CAPÍTULO III - CASA, PEDAÇOS, FAMILIARI(CIDADES).....	944
2.1 - Na vida, na cidade, a casa .....	999
2.2 - Habitar os <i>pedaços</i> .....	1199
2.3 - Familiari(cidades).....	1455
2.4 - Da casa, <i>pedaços</i> e familiari(cidades), os trançados .....	165
CAPÍTULO III: MANCHAS, TRAJETOS, PÓRTICOS E ESCOLARI(CIDADES) .....	18080
3.1 - Nas <i>manchas</i> e <i>pórticos</i> , professores e seus <i>trajetos</i> .....	1833
3.2 - Escolari(cidades) e os jogos da conveniência .....	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	2288
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	2366
ANEXOS .....	240

O homem está na cidade  
como uma coisa está em outra  
e a cidade está no homem  
que está em outra cidade.

Mas variados são os modos  
como uma coisa  
está em outra coisa:  
o homem, por exemplo, não está na cidade  
como uma árvore está  
em qualquer outra

nem como uma árvore  
está em qualquer uma de suas folhas  
(mesmo rolando longe dela)  
O homem não está na cidade  
como uma árvore está em um livro  
quando um vento ali a folheia.

a cidade está no homem  
mas não da mesma maneira  
que um pássaro está numa árvore  
não da mesma maneira que um pássaro  
(a imagem dele)  
está/va na água  
e nem da mesma maneira  
que o susto do pássaro  
está no pássaro que eu escrevo

a cidade está no homem  
quase como a árvore voa  
no pássaro que a deixa

cada coisa está em outra  
de sua própria maneira  
e de maneira distinta  
de como está em si mesma

a cidade não está no homem  
do mesmo modo que em suas  
quitandas praças e ruas

Ferreira Gullar  
Buenos Aires  
1975

Estas palavras de Ferreira Gullar quando exilado no período ditatorial brasileiro, são uma expressiva tradução das relações entre homem e cidade. Distante de sua cidade natal – São Luís, capital do Maranhão – e refugiado em terras portenhas, o poeta viaja através da memória-corpo, pelo cotidiano de sua urbe-mãe, habitada pelo pensamento. Por meio da poesia – entendida aqui como um tempo de denúncia e um espaço de resistência –, o autor nos dá de presente o que chamamos de “*metáfora da árvore ↔ pássaro*”, imagem que nos possibilita pensar os modos como se atam, desatam e reatam os laços tecidos entre homens e cidades. É através desta figura de linguagem que iniciamos as discussões sobre a relação construída entre sujeitos-professores e as cidades que habitam, percorrendo-as em seus tempos cotidianos. É sobre tal temática que desenvolvemos, ao longo de pouco mais de dois anos, uma investigação cujas descobertas que percorrem essas páginas, que um dia estiveram vazias.

De início, podemos questionar: como o poeta pode nos ajudar a enveredar por esta trilha. Que elementos de sua escrita contribuem para nossa incursão? Destacamos que, em seu peculiar cosmopolitismo, Gullar indica que a cidade habita o homem quase como uma árvore voa com o pássaro que a deixa. Símbolos de estabilidade e movimento, arbusto e ave se confundem com cidade e homem em um jogo de troca de papéis, favores, delicadezas. A árvore, mesmo enraizada, não se deixa prender e imobilizar. O pássaro, mesmo ao abrir suas asas, não se vincula apenas ao movimento e à circulação.

Em sua aparente imobilidade, a árvore encontra no pássaro a possibilidade de alçar vôos, conquistando maior liberdade e movimentos mais amplos. O pássaro, por sua vez, em sua manifesta mobilidade, leva consigo pertences, vestígios e sinais da árvore que um dia o acolheu. Assim, o mesmo é capaz de construir abrigos que possam recebê-lo quando o desejo da parada presente estiver. O pássaro, portanto, é o caminho para a liberdade da árvore. A árvore, por conseguinte, é o caminho para o aconchego, o afago e o sossego do pássaro. É nas possibilidades de um que o outro vê a superação de seus limites. É nos limites de um que o outro percebe arrefecer suas possibilidades.

Se entendermos que árvore e pássaro podem ser transfigurados em homem e cidade, a metáfora nos ajuda a compreender que é nos jogos dialéticos da alteridade que a relação entre ambos se faz, se completa e se difunde. Nesta relação, movimento e imobilidade se confundem, se misturam e se matizam. Neste entrelaçar, são estabelecidas, firmadas e desfiguradas as identidades daqueles que as constituem. Relações fazem com que aquilo que delas emerge apareça com mais vigor, substância e força, assumindo na própria relação um papel fundamental. Neste emaranhar, os sentidos e significados atribuídos pelos que costumam

suas tessituras se tornam ora latentes, ora manifestos; ora ausentes, ora presentes; ora repugnantes, ora adoráveis. Relações são construções sociais que surgem das coisas e para elas retornam, a fim de construí-las, destruí-las e reconstruí-las, edificando novos elos, nós e conexões. É nas relações que o singular se pluraliza, que o imutável se transforma e que o sinônimo se encarrega de trazer consigo o antônimo que lhe estabelece. Relações são o aqui e o acolá, o isto e o aquilo, o verso e o reverso daquilo que, de forma bela e tensa, tece alianças, completudes, interdependências. Nas relações, as coisas – sejam árvores e pássaros; sejam cidades e homens –, se fazem, se desfazem, se refazem, enfim, acontecem.

Prosseguindo de mãos dadas com o poeta, entendemos que a dança das relações entre sujeitos e urbes somente se faz, se mantém, se impõe e se destrói nas reciprocidades. Neste jogo, no entanto, cada um tem seu modo peculiar de ser, estar, fazer, permanecer e transformar o outro, como apresentado na epígrafe. Neste sentido, destaca-se que as cidades urdem os homens que as forjam de maneiras as mais distintas. Por vezes, as cidades aceitam ser escritas por aqueles que por ela transitam todos os dias. Nestes casos, as inscrições são acolhidas pela urbe sem grandes resistências. As grafias podem se tornar impraticáveis, no entanto, se a cidade se contrapõe, se interpõe e não se deixa ser justaposta por manifestações que não lhe sejam bem vindas.

O homem, por sua vez, também pode se entregar à escrita que a cidade nele deseja grafar. Entretanto, o mesmo pode tentar lutar contra estes registros. Cidades se inscrevem nos homens que se deixam ser grafados. Homens depositam suas escritas em cidades que se deixam ser garatujadas. Todavia, há que se enfatizar que cidades e homens também são inscritos uns nos outros sem que haja entre ambos o pleno consentimento. Neste caso, a violência, a coação e a repressão se instalam sobre a fragilidade, sobre o não querer e sobre aquilo que se oprime. O homem tanto pode iluminar como eliminar a cidade que, por sua vez, também tanto pode clarear como aniquilar o homem que nela está inscrito. Cidades e homens, pois, apresentam relações cercadas por aceitações e repulsas, lembranças e esquecimentos, libertações e coibições; concordâncias e rejeições.

Seja nos contornos das partidas e das chegadas, seja nos desenhos do movimento e da calma, seja nos traçados da ausência e da presença; seja nos esboços do conflito e do consenso; as relações entre cidades e homens inspiram não apenas o poeta, mas nos trazem várias questões: afinal, como somos e estamos nas cidades? E as cidades, de que modos são e estão em nós? E o que dizer dos sujeitos que as habitam e que passam pelos espaços citadinos todos os dias rumo ao trabalho, às suas residências, ao lazer e/ou até mesmo sem destino

certo? Como nos fazemos, nos desfazemos e nos refazemos nas e pelas teias cidadinas contemporâneas de grandes cidades latino-americanas, especialmente as brasileiras?

Várias são as perguntas passíveis de serem realizadas com o intuito de nos aproximarmos das múltiplas relações entre sujeitos e cidades. Diversas, também, são as respostas que ambos nos oferecem, inscritas no ir e vir cotidiano. Foi em busca dessa discussão de novas perguntas sobre a referida temática que decidimos tentar compreender os sentimentos, sentidos e significados associados e atribuídos aos espaços citadinos vividos por docentes que lecionam na cidade de Contagem, localizada na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG. Em outros termos, nosso objetivo geral de pesquisa consistiu em identificar, descrever e analisar as práticas espaciais materiais de sujeitos professores em grandes cidades durante seus tempos cotidianos, buscando compreender os sentimentos, os sentidos e os significados a elas associados e atribuídos.

## INTRODUÇÃO

---

Eu, assim, eu vou à Academia, mesmo correndo, mas eu gosto de caminhar na Av. Firmo de Matos, vou muito à Praça da Glória, gosto de ir aos bares aqui no Centro de Contagem, tem uns bares bacanas. E eu conheço, tipo assim, Contagem tem um tanto de espaço bacana. Pras praças de Contagem eu costumo ir bastante! Quando tem algum evento, eu gosto bastante. Contagem é um lugar bacana pra isto, tem as praças, tem a Firmo de Matos<sup>1</sup>, tem o futevôlei. Então eu sou, eu gosto de ir bastante. (...) Belo Horizonte, tem um tempo que eu não vou a Belo Horizonte... Parando pra pensar, Belo Horizonte eu frequentava muito aquele Centro Cultural da Rua da Bahia, onde está, como é que chama? Aquele complexo ali da Praça da Liberdade, que tem aqueles cinemas ali... O Belas Artes! São lugares que eu freqüentava bastante. Aliás, estou precisando voltar porque tem muito tempo que eu não vou. (Professor Fábio<sup>2</sup>. Entrevistado em: 16/06/2010)

E como eu sou uma pessoa extremamente caseira, é mais um costume assim, eles: “*Ah, vamos sair?*”. Eles gostam muito de sair, a grande maioria dos meus amigos. E eu: “*Ah não! Estou te esperando aqui em casa! Vem cá que vamos fazer alguma coisa aqui em casa.*” [...] Então eu tenho este título já, este rótulo de gostar de ficar em casa. “*Ah a Renata, programa com ela é em casa!*”. Então tudo assim, a gente tenta melhorar as coisas em casa para que a gente possa estar recebendo. [...] A escola é muito barulhenta! Então assim, final de semana, que você quer descansar sua cabeça e você vai pra um lugar barulhento, você não dá conta! [...] Então a televisão tem que ser bem baixinha, as pessoas, a gente procura conversar baixo. Porque na escola a gente já fala num tom mais alto. (Professora Renata. Entrevistada em: 22/06/2010)

Eu moro em Belo Horizonte e os dois, eu trabalho aqui, na Rede de Contagem, e sou também do Estado. Eu moro em Belo Horizonte, trabalho em Santa Luzia e em Contagem. Eu moro mesmo, minha residência é em Belo Horizonte. Então eu tenho que me deslocar. Agora, tem uma coisa. Lá, da minha casa pra Santa Luzia é um terço da distância até aqui. Então, lógico, a distância geográfica de onde eu estou localizado... Então fica mais, Belo Horizonte é pra eu dormir! (Professor Álvaro. Entrevistado em: 18/05/2010)

---

<sup>1</sup> Avenida ampla muito conhecida em Contagem/MG.

<sup>2</sup> Utilizaremos nesta pesquisa nomes fictícios para identificar os nossos participantes, conforme previamente combinado com os mesmos durante a entrevista.

Porque no meu caso, de segunda a sexta, eu trabalho nos 3 horários na segunda-feira. Então o que é que eu faço? Eu coloco o despertador pra despertar mais ou menos 5:10, 5:15 da manhã. Porque aí eu tenho a sensação de que eu tenho mais 15 minutos na cama (risos). Porque eu levanto mesmo 5 e meia! Aí eu fico ali, curtindo lá mais aqueles 15 minutos, eu acho que isto é bom, descansa a gente! [...] Aí arrumo, me arrumo, olho minhas coisas, ajeito tudo que vai ter que levar, o que é que eu preciso e tal e vou pro ponto de ônibus. Aí neste percurso meu do ponto de ônibus, eu vou rezando, sempre tenho as minhas orações diárias. Então eu sempre rezo um mistério do terço, por exemplo. Aí eu rezo o credo, o pai nosso, 10 ave-marias e finalizo com uma salve-rainha. Aí vou rezando um mistério até o ponto de ônibus! Aí espero o ônibus, pego um ônibus até encontrar com o outro ônibus porque, na verdade, eu pego 2, né? Aí como tem o ônibus da prefeitura que leva a gente até a escola, aí eu desço numa praça, às vezes eu sento lá no banquinho da praça e fico lá! (risos). Aí na hora que o ônibus da prefeitura vem, aí eu vou pro ponto de ônibus. Aí a gente vai até a escola. Aí chegando até a escola, a gente toma o café da manhã. [...] Aí dou minhas quatro aulas quando é quatro e tal, quando tem um horário vago, aquele negócio todo, ele nunca é vago porque todo dia falta um professor. Aí, quando termina tudo, aí a gente retorna. Esse retorno, eu sempre sento na última cadeira do ônibus, lá no fundinho. Porque lá eu sento (risos) e eu fico lá deitadinha, fechos os olhos, descanso. Outras vezes eu cochilo um pouco, durmo um pouquinho. Ou então, às vezes eu fico olhando a natureza, as plantas passando, sabe? (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

Eu sempre encontro, ex-aluno principalmente, porque eu moro no bairro, se eu frequento o Silvinho, até que hoje até menos porque... Mesmo assim encontro... Eu estou no bairro, e toda vez que eu vou ao boteco, se eu não encontrar pelo menos um lá, não encontrei. Até na folga, já fui pra Bahia e encontrei com meu aluno lá. Não tem jeito. Porque eu trabalho... Eu moro aqui, tem vinte e seis anos que eu dou aula aqui na região, não região toda de Contagem. Conheço tudo. Até Nova Contagem, conheço tudo. Então você tem muito aluno. Então já tem aluno que já é pai, tem aluno que já é mãe, tem aluno que passou a ser parente. Parente torto, né? Porque o pai casou aí com a parente, aí virou essa confusão toda. Ele passou a ser parente. Então acontece muito isto. Então você sempre está encontrando com aluno lá fora. É interessante quando você encontra com aquele aluno que cresceu né? Então você encontra com muito aluno que diz: "*Olha, professor, hoje eu sou médico, hoje eu sou engenheiro*". Isto é ótimo! Isso pra mim é um presente. (Professor Gilberto. Entrevistado em: 07/06/2010)

Entre burburinhos que dão ritmo à vida das grandes cidades, muitos e diversos são os sujeitos que, em meio a encontros, desencontros e reencontros, compõem a cena urbana:

crianças seguradas pelos pulsos por zelosas mães; jovens em grupos os mais diversos; adultos apressados em direção ao trabalho, idosos nas filas de bancos nos dias de pagamento, entre outros. Em meio a estes tantos, em algum, alguns, quase todos ou todos os dias da semana, do mês e/ou do ano, Fábio, Renata, Álvaro, Margareth, Gilberto e outros dezoito sujeitos-docentes por nós entrevistados também vão e vêm pelos espaços de grandes cidades, seja na parte da manhã, da tarde e/ou da noite. Sozinhos ou acompanhados, os mesmos saem de suas casas e percorrem ruas, avenidas e vielas em direção a escolas, academias, clubes, praças, parques, pontos de ônibus, supermercados, *shoppings*, entre tantos outros lugares, a fim de desenvolverem variadas atividades. Ao circularem por entre os “*fixos*” cidadãos, como nos lembra Santos (2008), eles e elas acabam se deparando com outros sujeitos, conhecidos ou desconhecidos, professores/as, estudantes ou não, que também (com)partem e/ou (re)partem entre si os espaço não somente da escola, mas dos bairros, da ruas, das praças, da cidade. Vivências e sentimentos vários afloram nestes movimentos, construindo e reconstruindo significações.

Os professores são sujeitos em trânsito, os professores estão no trânsito. Professores são sujeitos em constantes movimentos pela cidade. Seus carros cheios de livros, cadernos, pastas (ora juntas, ora separadas e espalhadas pelos bancos, pelo porta-luva e pelo e porta-malas); suas bolsas cheias de provas para corrigir, de revistas, artigos, objetos que os auxiliam a ficar o dia todo de uma escola para outra (toalhas, frutas, biscoitos, marmitas) e suas mãos cheias de papéis, diários, blusas de frio, entre outros objetos. Professores são sujeitos levados pelo vai e vem de sua carreira, de seu trabalho e de sua vida, que muda conforme amanhece, entardece ou anoitece; conforme mudam os dias da semana, as cidadãos. Professores transitam entre a casa e a escola e entre escolas pelo espaço da cidade de um canto ao outro, indo de uma parte a outra da cidade, ora de carona, ora a pé, ora de ônibus, metrô, bicicleta, moto ou utilizando vários destes meios de transporte e carona durante um único dia, de acordo com a conveniência, com o disponibilidade ou até mesmo devido à pressa de chegar nas escolas, nas quais os estudantes os esperam para começar mais um dia de aula ou em casa, na qual a família espera para as mais diversas atividades.

Por vezes, a circulação por espaços de uma ou outra cidade é intensa, seja em função do trabalho ou por outros motivos, como nos contam os professores Álvaro e Fábio em seus relatos acima. Durante a semana, o vai e vem de carro pelas ruas e avenidas de uma, duas ou três cidades diferentes, como nos conta Álvaro, é uma das marcas do cotidiano docente na cidade. Por outras, o desejo de permanecer em casa, distante do barulho e da agitação que, geralmente, caracterizam os grandes espaços cidadãos, é mais forte, como aponta a docente

Renata. O trançar pelos espaços citadinos em três turnos diferentes, por entre o nascer do sol, pontos de ônibus, caronas, lanches rápidos, aulas, longas esperas para “pegar” o transporte coletivo e o fulgurar da lua por sobre escuras ruas, como relata a professora Margareth, também incide sobre alguns destes sujeitos. Seja durante a semana, seja aos finais das mesmas, o encontro com alunos e ex-alunos em variados espaços da cidade também podem acontecer mostrando-nos parte do que torna singular a circulação destes sujeitos pelos espaços da urbe e encontros neles tecidos.

Se, como apontamos anteriormente, inúmeras são as possibilidades de estudos sobre as relações entre sujeitos e urbes, por que estudar a relação das cidades com aqueles e aquelas que, em certos tempos e espaços de suas vidas, encontram-se na condição de docentes? Qual o motivo da escolha destes e não de outros sujeitos que, cotidianamente, circulam por entre as quitandas, praças e ruas de nossas cidades?

Em primeiro plano, é preciso apontar que, de acordo com investigações que versam sobre professores e professoras, em especial no Brasil – como analisa Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010 (*et. alli*, 1999) –, identificamos serem as escolas e salas de aula territórios privilegiados nos estudos que se dedicam a compreender os docentes. Em muitos destes estudos, os docentes são entendidos apenas em seu papel de trabalhadores, ou seja, como aqueles e aquelas que desenvolvem uma determinada atividade profissional.

Embora não seja possível negar que os tempos passados pelos docentes nas escolas e nas salas de aula, em particular, ganhem maior relevo no estudo sobre os professores e professoras por sobrepujarem os demais tempos da vida cotidiana, enfatizamos que, na investigação aqui proposta, adotamos outra abordagem. Concordamos com Arroyo (2000, p.199) quando o mesmo afirma que os professores “*agem, pensam, sentem, vivem, e isso, no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais*”. Antes de serem professores e professoras, portanto, os mesmos são pessoas, sujeitos sócio-históricos que vivem os mais variados espaços e tempos da vida social.

Entendemos, portanto, que o professor é um sujeito sócio-cultural que, em alguns espaços e tempos de suas vidas, especialmente dentro das escolas, ocupam e/ou assumem o papel de docentes (Teixeira, 1999). Em outros termos, partimos do pressuposto de que os docentes são *sujeitos socioculturais* que vivem nas teias da sociabilidade humana, construídas não apenas nos espaços sociais das escolas, mas também de suas famílias, de suas redes de amizades, do campo, das cidades, onde seja (Teixeira, 1999).

Compreendemos, ainda, que os sujeitos professores, habitam outros territórios da vida social, que ultrapassam a escola e a sala de aula, *locus* privilegiado de suas relações com as crianças, adolescentes e jovens alunos, que os constituem como docentes. Eles e elas estão no campo e na cidade, sejam elas grandes ou pequenas, habitando-os de modos distintos e peculiares.

Em seus tempos cotidianos os professores e professoras estão em lugares e não lugares nos quais vivem experiências e histórias constitutivas de suas identidades, seja quando vão a espaços de lazer e entretenimento, como aponta Fanfani (2005); de comércio e de encontros familiares, religiosos, esportivos; seja nos tempos dedicados aos clubes, à praia, como investiga Bigaton (2005). Ou, mais raramente, estão presentes nas praças, avenidas e logradouros públicos em manifestações e movimentos reivindicatórios, como apontam Arroyo (2007) e Teixeira (1992) entre vários outros espaços que habitam e práticas espaciais identificadas e discutidas nesse estudo.

Considerando que sobre a vida dos professores e professoras haveria inúmeros outros assuntos a serem investigados, pode-se questionar: o que impulsiona o estudo desta e não de outras temáticas relativas a esses trabalhadores? O que justifica a escolha desta e não de outras dimensões da vida docente para incursionar uma investigação? Os motivos pelos quais a pesquisa nos moldes aqui propostos mostra-se relevante são diversos. Em termos mais amplos, destacam-se duas preocupações centrais.

A primeira refere-se à função social da pesquisa e seu comprometimento com problemas da sociedade brasileira em uma perspectiva democrática. Entendemos que, ao elevar ao primeiro plano de nossas investigações a temática da inscrição das condições docentes nos domínios do modo de vida urbano em grades espaços citadinos, estaremos contribuindo para a discussão e problematização de duas tensões contemporâneas: a crise<sup>3</sup> da escola e da cidade. Raramente analisadas de forma conjunta e dificilmente postas em questão no entrelaçar da vida dos sujeitos, tais questões devem ser debatidas porque podem conter entraves à realização da educação e da cidade como direitos de todos/as.

A segunda preocupação consiste na inserção da pesquisa educacional nos domínios da vida cotidiana. Mais especificamente, salienta-se a indispensável aproximação entre produção acadêmica, necessidades e interesses dos sujeitos sociais da educação, os docentes em particular. Por esta razão, questões relacionadas ao dia a dia de professores e professoras, sujeitos sócio-culturais não apenas da escola, mas também de outros espaços como as cidades,

---

<sup>3</sup> O termo “*crise*” está sendo considerado aqui no sentido apontado por Nóvoa (2008), ou seja, como possibilidade de passagem e transição a uma ordem superior.

necessitam ser cada vez mais objeto de nossas preocupações e estudos. Interessa-nos compreendê-los nesta dimensão mais ampla a fim de vislumbrar alternativas para a superação de problemas.

Destaco, ainda, que a escolha do tema a ser desenvolvido começou a ser esboçada a partir da minha inserção como bolsista em projetos de pesquisa desenvolvidos na FaE/UFMG<sup>4</sup>, cuja problemática central era a noção de “*tempo*” na vida de professores/as do Ensino Fundamental e Médio. Ao longo dos trabalhos, devido ao meu interesse pela Geografia e pela Antropologia Urbanas, bem como pela Sociologia Urbana e pela Educação, foi possível perceber que, associadas aos diferentes usos e às experiências do “*tempo*”, havia importantes distinções relacionadas às apropriações dos espaços das cidades freqüentados e vivenciados cotidianamente por docentes.

Tal percepção tornou-se mais aguçada e transformou-se em experiência, nos termos de Larrosa (2004, p.01)<sup>5</sup>, a partir do momento em que, mesmo habitando a cidade de Contagem, estudando na região da Pampulha (Belo Horizonte) e utilizando o sistema de transporte coletivo, decidi assumir um cargo de professora de Geografia em uma escola pública municipal de ensino fundamental na cidade de Ribeirão das Neves, distante cerca de duas horas da minha casa.

Nos percursos da minha carreira docente, muitos foram os embates devido à (in)experiência de viver em várias cidades diferentes ao mesmo tempo. Como seria morar em uma cidade e trabalhar em outra? Como eu poderia (des)aprender e (des)ensinar em uma cidade popularmente estigmatizada como “*a cidade das penitenciárias*”? Como seria transitar em um município cujo índice de violência é considerado um dos maiores do estado de Minas Gerais? Como seria lidar com a distância e com a constante circulação pelos espaços de uma cidade até então desconhecida?

Hoje, após quatro anos de docência e depois de algumas mudanças na minha trajetória – dentre as quais o fato de ter sido aprovada em um Concurso na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC) e ter trabalhando próximo à minha casa, da qual pedi exoneração pelo fato de ter assumido um cargo docente na Prefeitura de Belo Horizonte, no bairro Alto Vera Cruz (novembro/2010) –, outras questões vieram e vêm à tona: como lidar novamente com o

---

<sup>4</sup> Pesquisas: “*Uma cartografia dos Calendários e Horários escolares*” – realizada com professores e professoras que trabalham na Educação Básica em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte – e “*Mulheres e docências nas Minas Gerais: gênero, história, tempo e poder*”, financiados pelo CNPq e vinculadas ao PRODOC – FaE/UFMG (Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), ambas coordenadas pela Professora Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira.

<sup>5</sup> Estou me referindo à formulação do autor, para quem “a experiência é aquilo que *nos* passa”, entre outros de seus elementos.

fato de trabalhar em uma escola localizada distante da minha residência? Como me adaptar ao trabalho docente em uma área da cidade que apresenta tantas carências? Como conciliar todos estes deslocamentos nos entremeios das idas e vindas citadinas em minha vida cotidiana de jovem, de professora, de estudante, de filha, de irmã, de namorada?

Mediante tais inquietações e a partir de aproximações e presença junto a outros sujeitos-professores, foi possível observar que questões relativas ao “*trânsito*” pelos espaços das cidades eram/são recorrentes na vida de muitos/as colegas com quem eu convivía e ainda convivo. Vários/as professores/as viviam/vivem “*peregrinações urbanas*” diárias, uma vez que percorriam/percorrem extensos espaços de cidades distintas em função do trabalho e de outros afazeres. São nômades e migrantes pelos grandes espaços citadinos, em termos objetivos e subjetivos. Como lidar com todas estas movimentações? Quais sentidos e significados tais trajetos vão assumindo nas vidas destes sujeitos? Em que momentos eles são prazer e gozo e em que horas se tornam lamentação e descontentamento?

Com relação à cidade de Contagem – escolhida para a realização da investigação arquitetada neste projeto especialmente por retratar a situação das “*itinerâncias urbanas docentes*” –, foi constatado que 71% dos professores e professoras que trabalham no Ensino Médio público oferecido pelo município reside em cidades adjacentes. Dentre o professorado, 59% moram na metrópole Belo Horizonte, 5% habitam em Betim e os 7% restantes moram em outras (FUNEC, 2008)<sup>6</sup>. Já no que se refere aos docentes que lecionam no Ensino Fundamental, foco de nossa investigação, sabemos que cerca de 50% reside na capital, Belo Horizonte, enquanto os demais se distribuem pelas demais cidades, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC, 2010).

A junção de extensas jornadas de trabalho (dentro e fora da escola) à quantidade de estabelecimentos e turnos em que docentes trabalham, associada às grandes distâncias percorridas diariamente por eles – principalmente para aqueles que vivem em grandes regiões metropolitanas, caso dos nossos sujeitos empíricos – são elementos que nos apontam que as tramas específicas das vidas docentes necessitam ser investigadas não apenas no contexto escolar, mas nos tecidos citadinos e urbanos, reiterando o que já afirmamos páginas acima quando explicitávamos a noção do professor como um sujeito sócio-cultural.

---

<sup>6</sup> Dados obtidos a partir de um diagnóstico realizado pela Instituição em 2007 a partir de questionários respondidos por estudantes e professores, estes últimos aqui focados nas nossas considerações. A amostra do diagnóstico docente foi composta por cento e cinquenta e um questionários respondidos por professores efetivos que, de acordo com a Unidade de Ensino na qual trabalhavam.

Nestes termos, a pesquisa aqui proposta torna-se relevante pelo intento de apontar questões que possibilitem aos professores exercerem direitos e deveres de proporcionar e viver em uma “*cidade educadora e cuidadora*” (Gadotti, 2004), tanto para si quanto para seus contemporâneos, em especial seus alunos. Vislumbra-se, pois, que reflexões mais sensíveis e acuradas, voltadas para a promoção de condições de vida e de trabalho docentes mais entusiasmadas, prazerosas, leves e felizes sejam possíveis a partir do estudo exploratório por nós realizado.

## **CAMINHOS DA PESQUISA**

Para a realização da investigação proposta, desenhamos um percurso investigativo baseado em determinados pressupostos teórico-metodológicos. Em termos gerais, podemos apontar que tais bases estão assentadas sobre a abordagem qualitativa que, atualmente, tem visto sua utilização significativamente alargada nas ciências sociais e no campo da educação, em particular.

Inicialmente, intentávamos realizar um estudo multimetodológico com a aplicação de, pelo menos, dois dos seguintes instrumentos: questionários, observação participante do cotidiano de alguns professores em períodos variados da semana/ mês /ano, observação do cotidiano de professores com os quais eu convivía nas escolas em que lecionava na cidade de Contagem, além de entrevistas individuais e/ou coletivas, na forma de “*grupos focais*”.

Tendo em vista que conhecíamos apenas alguns aspectos de determinadas práticas espaciais dos professores e professoras<sup>7</sup>, constava em nosso planejamento inicial a aplicação de questionários cujo objetivo central consistia em “*tatear o terreno*”. Mais precisamente, esta seria a primeira etapa da investigação, na qual desejávamos obter um panorama que nos contasse, especialmente, quais eram os “*espaços das cidades*” freqüentados, percorridos e nos quais os sujeitos-docentes viviam seus tempos cotidianos, dentre outras questões. Pretendia-se aplicar cerca de 200 (duzentos) questionários, que correspondia a 10% (dez por cento) do universo escolhido para investigação – professores que lecionavam no Terceiro ciclo na Rede Municipal de Ensino da cidade.

Neste sentido, realizamos alguns procedimentos, quais sejam: estudos de questionários aplicados em outras pesquisas sobre docentes – especialmente aquelas que traçavam um perfil dos mesmos –; planejamos e sequenciamos de vários modos as questões e formatamos de

---

<sup>7</sup> Tais aspectos referem-se a práticas culturais de professores, conforme autores que constam na revisão bibliográfica apresentada no capítulo 1, último item.

distintas formas o referido instrumento investigativo. Vários foram, pois, os questionários (re)elaborados: alguns mais abertos, outros mais fechados; uns mais enxutos, outros mais extensos; uns extremamente sucintos, outros absurdamente prolixos. Muitos destes questionários foram debatidos em encontros de orientação coletiva promovidos pela Professora Inês Teixeira com antigos e atuais bolsistas de Graduação, estudantes de Mestrado, doutorado, pós-doutorado, entre outros interessados.

Seja em encontros individuais com a orientadora, seja coletivamente no citado grupo, julgamos que todos os questionários produzidos, mesmo aqueles cujas versões apresentavam maior lapidação, estavam se mostrando inadequados para nossos propósitos pelos mais variados motivos. Seja porque o tempo para sua aplicação excederia os prazos concedidos a um projeto de mestrado, seja porque haveria dificuldade de aplicação de um número tão elevado de questionários em escolas localizadas em pontos variados da cidade. Seja porque havia receio quanto à não-devolução dos mesmos; seja porque esta era apenas uma etapa da pesquisa, após a qual outra fase viria. Destacamos, no entanto, que o maior motivo para o abandono desta etapa deveu-se ao maior amadurecimento na construção do objeto de pesquisa, em especial dos objetivos gerais e específicos a serem estudados. Destarte, passamos a compreender que os dados coletados através deste instrumento não responderiam satisfatoriamente boa parte de nossas questões de pesquisa.

A partir daí, passamos a visar ao desvendamento da temática de forma relativamente mais livre, sem enquadramentos e/ou alternativas demasiadamente fechadas que, de uma maneira ou outra, ao compor o questionário, poderiam limitar possíveis descobertas. Ressalta-se que o bom senso, acompanhado pelas reflexões antes mencionadas, fez com que o instrumento sobre o qual investimos boa parte do tempo não fosse totalmente abandonado, mas transfigurado em um roteiro de entrevista semi-estruturada a ser aplicado pela pesquisadora. As entrevistas, portanto, seriam nossas principais formas de coleta de dados no processo de busca de respostas para as questões traçadas (Anexos 07, 08 e 09).

## **AS ENTREVISTAS**

Para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta ao começo, de uma riqueza infinita, para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito... há que se dar as palavras que recebemos.

Jorge Larrosa

Entendida como uma relação social e uma situação discursiva *sui generis*, a entrevista é um labor que (e)labora os sujeitos. Entrevistas são relações sociais de poder potencialmente cambiantes, uma vez que entrevistador vira entrevistado e ambos podem se (entre)vistar mutuamente (Le Ven, 1997).

Entendemos que algumas das entrevistas feitas por nós foram verdadeiras experiências, como define Larrosa (2004, p.01). Um dos entrevistados, o professor Jaime, nos agracia com as seguintes palavras após ser questionado sobre o que havia sentido após ter sido entrevistado:

Eu só estou assim, assustado por você agüentar me ouvir este tempo todo e, e, eu gostei porque é a primeira vez que eu sou assim interrogado deste jeito. (risos). Feito uma triagem deste jeito! (...) Ah, é, foi feita uma leitura de tudo, né? Da minha vida, do pouco que eu conheço sobre a natureza, sobre a vida e tal. E acho que tem um poema que eu escrevi que eu não o lembro todo, porque eu não lembro meus poemas, mas ele fala assim: dos que falam que odeiam a vida, receio que um dia venham odiar a morte, porque a chama de uma é a continuidade da outra. É alguma coisa assim. E outro que fala assim: (...) Ontem deu no jornal que falta carvão para fazer o ferro gusa. Que bom! Quem sabe assim eles começam a repensar a vida? Então, quer dizer, está tudo relacionado com a vida, sabe? Eu acho que a minha relação com a vida é muito assim. É o que eu tenho pra falar! A vida pra mim é um grande espetáculo, é um grande, é bonita demais! (Professor Jaime. Entrevistado em: 14/06/2010)

Na situação social da entrevista, designada por Bourdieu (2004) como um “*exercício espiritual*” e um “*amor intelectual*”, um ato de compreensão de si, do outro e do mundo; ambos os participantes, o professor Jaime e eu, compartilhamos o ato de “*receber as palavras, e dá-las*”, como aponta Larrosa (2004, p.31). Entendemos que, por um lado, Jaime sentiu o que o autor chama de “*fecundidade do ‘dar a ler’... talvez*” (2004, p.30). Mas o que isto significa?

Ao contar sobre suas idas e vindas pela cidade, seja no passado ou no presente, o sujeito-professor em questão nos mostrou que a entrevista não é apenas o dar a palavra, mas também dar o tempo, a vida, a história, a existência. Ao conceder sua vida cidadina de maneira tão fértil, porque generosa, o sujeito nos mostrou que a maior fecundidade residiu no fato da entrevista ser um momento revisitar o sentido e o significado assumidos pelo fluir da vida que, naquele momento, foi pensada, visitada, vista, pensada, vivida novamente. Ao receber a palavra, enquanto pesquisadora, foi possível perceber que tal fecundidade habitava no fato da vida ser do outro, passível de ser repensada, revisitada, revista, repensada e, também, revivida através das palavras. No entanto, a maior fecundidade da entrevista consista na beleza do talvez. Parafraseando Larrosa (2004), tal acontecer é cercado por reticências, que indicam

demora, espera, descontinuidades, silêncios, vazios, pausas, interrupções, incertezas, além de indícios do passado, do presente e do porvir. Utilizando as palavras de Levinas (1997), Larrosa (2004, p.30) destaca que “*um ser capaz de outro destino que não o seu é um ser fecundo*”. Ao trabalhar as entrevistas, pois, intentamos que esta pesquisa seja este ser capaz de caminhos outros, traçados a partir do recebimento das palavras que nos foram dadas a ler. O ato de dar as palavras, ainda conforme o autor, também significa estar por elas apaixonado/a, emamorado/a.

Por vezes, foi de maneira emudecida e comovida que escutei alguns relatos. Afinal, como nos mostra Carlos (2008), o espaço guarda em si significados e dimensões do movimento sócio-histórico enquanto movimento da vida, sobretudo cotidiana. Histórias, biografias, lamentos, risadas, choros, desilusões e esperanças se misturaram aos relatos sobre as idas e vindas pela cidade...

Ainda no que se refere às entrevistas que nos foram dadas a ler, Larrosa (2004) indica que o tratamento implica em um duplo gesto, quais sejam: da proteção e da abertura. Por um lado, é preciso que as palavras concedidas sejam abrigadas do dogmatismo e do delírio interpretativo. Por outro lado, faz-se necessário abrir a leitura de maneira rigorosa e profícua,

A entrevista não é uma conversa. Uma conversa é livre de marcações sociais, formalidades. A entrevista é uma situação social específica, uma situação discursiva *sui generis*, que demanda posicionamento das partes envolvidas. (Entre)vistas são relações sociais de poder, na qual a (entre)vista ocorre dos dois lados: do entrevistador e do entrevistado, que trocam de lado em alguns momentos. Sujeito vira objeto e objeto vira sujeito. (Le Ven, 2008)

Escolhemos a entrevista semi-estruturada, devido, primeiramente, ao fato de estarem situadas nas interseções entre um roteiro rígido e um roteiro mais livre, capaz de ser alterada no transcorrer do processo, caso tal modificação seja justificável e se aplique,

Sobre o roteiro da entrevista (conforme Anexo 09), decidimos dividir as questões em três blocos temáticos distintos. O Bloco 1 versava sobre “*Locais frequentados na cidade durante a semana/ finais de semana / recessos e feriados*”, subdivididos em perguntas sobre os “*Sentidos e significados*” e os “*Desejos e frustrações*” construídos nas práticas espaciais dos sujeitos, além de aspectos relacionados à “*Ida aos lugares antes mencionados e a vida de professor*”. O Bloco 2 da entrevista dizia respeito à “*Cidade e casa*”, apresentando como subdivisões os “*Deslocamentos*”, “*Sábados*”, “*Coincidências*”, “*Cidade e escola*”. Já o Bloco 3 era concernente a “*Outros lugares*” que, porventura, não tivessem sido abordados pelos

sujeitos-professores e sobre os quais tínhamos interesse em saber se eram freqüentados, além de seus sentidos e significados.

Para a realização das entrevistas, adotamos alguns critérios balizadores da escolha dos sujeitos a serem investigados. Em termos gerais, cabe salientar que a cidade de Contagem, de acordo com regulamentação da Lei Complementar 060 de 14 de janeiro de 2009 (Plano Diretor Municipal), está dividida em oito Regiões Administrativas. São elas: Industrial, Eldorado, Ressaca, Nacional, Sede, Petrolândia, Vargem das Flores e Riacho (conforme Mapa 1 em anexo), cada uma delas formada por número variável de bairros, conforme Anexo 03.<sup>8</sup>

Dados disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG)<sup>9</sup> indicam que a cidade, ao todo, possui 316 (trezentos e dezesseis) estabelecimentos de ensino. Seu atendimento abarca o ensino infantil, fundamental e médio (incluindo o ensino profissional), a educação de jovens e adultos e a educação especial. Destas escolas, 187 (cento e oitenta e sete) são privadas, 39 (trinta e nove) estão sob a responsabilidade direta da administração do Estado de Minas Gerais e 89 (oitenta e nove) são escolas públicas municipais – foco desta pesquisa –, que atendem a Educação Básica, ensinos infantil, fundamental e médio (incluindo o ensino profissional).

A preferência por professores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental ou terceiro ciclo<sup>10</sup> deve-se ao fato de pesquisas apontarem que estes sujeitos são os que mais têm acesso aos “*produtos culturais situados*” na cidade, de acordo com Fanfani (2005). Ademais, a opção por uma seleção regionalizada dos sujeitos investigados tem o intuito de captar as possíveis regularidades, diferenças e peculiaridades existentes entre docentes espalhados pelos distintos espaços da cidade, que faz fronteira com Belo Horizonte (a leste), Ribeirão das Neves (a norte), Esmeraldas (a noroeste), Betim (a sudoeste) e Ibirité (ao sul).

Prosseguindo com a apresentação dos critérios, ressalta-se que as relações dos sujeitos socioculturais professores com as cidades são matizadas de acordo com várias outras características e/ou fatores. Destaca-se, em primeira instância, o fato do sujeito-docente

---

<sup>8</sup> Dados obtidos em: <http://www.contagem.mg.gov.br/comunicacao/arquivos/arquivos/atlascontagem.pdf> e <http://www.contagem.mg.gov.br/comunicacao/diario/pdf/2439web.pdf>, Acesso em: 29 jun. 2009. Nestes sites, pode-se visualizar o mapa com a referida regionalização, embora dos dados cartográficos estejam incompletos (como projeções, escalas), entre outros (vide mapa do município em anexo).

<sup>9</sup> Além desta lista, obtivemos uma relação das escolas e docentes através da Diretoria de Funcionamento escolar da Secretaria de Educação de Contagem na qual consta: nome das escolas, modalidade de ensino, endereço e contatos, a distribuição das mesmas pelo município, entre outros dados. A Secretaria não possui um mapeamento destes dados, o que seria fundamental para embasar a escolha dos estabelecimentos e dos/as professores/as a serem pesquisados.

<sup>10</sup> Com base nos dados fornecidos por órgãos da Prefeitura referentes ao mês de outubro de 2009, Contagem possui 1673 docentes efetivos que atuam no terceiro ciclo. A quantidade de professores contratados pela Secretaria de Educação (SEDUC) não foram fornecidos. Entretanto, calcula-se que sejam menos de 10% do total, tendo em vista que há um percentual de professores que dobram seus cargos.

trabalhar em uma cidade e residir em outra diferente e/ou em regiões distantes entre si. Ademais, podemos apontar o fato de o sujeito ser efetivo, estar em “*estágio probatório*” e/ou ser contratado, o caso de seu cargo ser “*picado*” em várias escolas. Também se salienta o fato de ser homem ou mulher, casado ou não, mais jovem ou mais velho. O fato de trabalhar em uma ou mais escolas, o turno trabalhado, os trajetos realizados pelo/a professor/a sozinho e/ou acompanhado, as disciplinas lecionadas, os caminhos percorridos em meios de transporte distintos, entre tantos outros, também que podem ser apontados como possíveis influenciadores das “*geo-grafias docentes*” nas grandes cidades. Estes fatores serão devidamente considerados e investigados na primeira etapa da pesquisa, sendo balizas fundamentais na escolha dos sujeitos a serem questionados na segunda etapa da investigação.

Dentre os critérios de escolha dos sujeitos, foram considerados quatro, de maneira especial: a região e/ou bairros da cidade onde as escolas que os/as professores/as lecionam estão localizadas, os turnos de trabalho, a modalidade de ensino que oferecem e a facilidade de acesso da pesquisadora a estes lugares. Obtivemos informações na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) relativas aos estabelecimentos escolares que ofereciam o terceiro ciclo na cidade, os turnos de funcionamento da escola, a quantidade de professores/as que ali trabalham.

Destacamos que, conforme nossa percepção geral e nossa sensibilidade ao iniciar os contatos com os sujeitos para marcação das entrevistas e ao dar início às mesmas, decidíamos se deveríamos enveredar primeiramente pelas questões do Bloco 1 ou do Bloco 2. Caso o entrevistado fosse mais descontraído, caso fosse um/a professor/a conhecido/a, caso o contato inicial tivesse sido mais receptivo, entre outros aspectos, a entrevista era iniciada pelo questionamento de alguns dados iniciais (cidade e bairro onde mora, em quais escolas leciona e há quanto tempo) sendo que, em seguida, já se partia para a pergunta de abertura do Bloco 1, qual seja: “*quero que você me conte sobre quando você não está em casa e não está na escola, quais lugares da cidade você tem costume de frequentar*”, ao que seguiam as demais perguntas.

Por outro lado, caso o entrevistado se mostrasse mais introspectivo, caso fosse um/a professor/a totalmente desconhecido/a, caso o contato inicial tivesse sido muito breve e/ou “*arranjado*” por outro professor já entrevistado, caso fosse identificada certa atitude de desconfiança e “*não abertura*” por parte do/a professor/a, entre outros elementos, a entrevista era iniciada pelo Bloco 2. Apenas o bloco 3 tinha posição fixa, sendo suas perguntas as últimas a serem feitas, especialmente porque grande parte dos entrevistados percorreu as mesmas ao longo dos Blocos anteriores.

Foram as características particulares de cada um dos Blocos temáticos que proporcionaram tais incursões. No Bloco 1, tentamos deslindar as práticas espaciais cotidianas relacionadas à vida particular dos entrevistados, com questões que versavam sobre suas idas a lugares diversos quando não estavam na escola e quando não estavam em casa, bem como seus sentimentos, os significados deste ir e vir pela cidade, suas companhias, entre outros. Tais questões, a nosso ver, demandavam certa dose de confiança do entrevistado para poder contar alguns fatos, especialmente aqueles que envolvem suas famílias, suas crenças, suas escapadelas, seus risos e choros.

Já o Bloco 2 tinha como elemento central a prática espacial ligada à vida profissional dos docentes, com questões que versavam sobre suas idas e vindas por entre as escolas em que lecionavam e suas casas, sobre como eram seus sábados, se letivos; como se ajeitavam quando haviam compromissos concomitantes com a escola – idas a médicos, velórios, reuniões escolares dos filhos, entre outras questões. Estas perguntas começam pelo nosso pedido ao professor para contar sobre o dia em que mais se movimentava pela cidade em função do trabalho, expondo os meios de transportes, as companhias, as paradas para alimentação, seus sentimentos, entre outros. Neste item, os professores deixavam as palavras fluírem, uma vez que muitos nos relataram sentir falta de investigações, reportagens, entre outros, que falem mais sobre o “dia a dia” do professor, de suas idas e vindas cotidianas mais corriqueiras, capazes de tornar suas vidas mais ou menos tranqüilas, mais ou menos atribuladas, mais ou menos felizes, mais ou menos cansativas, mais ou menos repletas de bem-estar e de mal-estar.

Logo após a montagem do roteiro, partimos para um pré-teste com quatro professores, quais sejam: Júlia, Álvaro, Jairo e Paulo. A primeira professora trabalhava comigo em uma das escolas em que lecionava no turno da manhã. Sua entrevista foi realizada na Secretaria da escola, sendo que a secretária transitava de um lado para o outro em alguns momentos sem atrapalhar a condução da entrevista. Inicialmente, temi que sua presença pudesse causar algum constrangimento. Entretanto, professora e secretária trabalhavam juntas há vários anos: trocavam confidências, comentavam sobre problemas na escola e fora dela, afetos e desavenças. Neste sentido, não houve nenhum constrangimento.

O segundo professor, Álvaro, trabalhava em uma escola localizada no mesmo terreno da escola onde que Júlia e eu trabalhávamos. Ele concedeu a entrevista a pedido da nossa primeira entrevistada, com a qual trabalhou durante muitos anos no Ensino Fundamental. Nossa entrevista foi realizada na sala da coordenadora pedagógica, que iria se ausentar e cedeu o espaço. Entretanto, a mesma voltou ao final da entrevista, o que fez com que as falas de Álvaro.

fossem entrecortadas por seus comentários. Senti que sua presença causou certo constrangimento no professor diante do desejo que ele tinha de responder de forma mais crítica algumas questões. Por outro lado, ao término das entrevistas, permaneci com os mesmos cerca de meia hora conversando sobre a queda do poder aquisitivo docente e como isto impacta sua vida cotidiana: compras, viagens, manutenção da casa, da educação dos filhos, entre outros. Neste ponto, as intervenções foram bastante proveitosas e, de certa maneira, compensaram as restrições da presença de uma terceira pessoa durante a entrevista.

Já o terceiro professor, Jairo, era meu conhecido “*de vista*” de assembleias, manifestações, audiências públicas e afins realizados por professores/as em locais conhecidos na cidade de Contagem como a Câmara dos Vereadores, as ruas em frente à mesma e à Prefeitura, o centro comercial da cidade – mais especificamente na Avenida João César de Oliveira, bastante movimentada e geralmente escolhida para manifestações –, o espaço popular de Contagem – a escadaria da Igreja Matriz de São Gonçalo, localizada ao lado da Câmara, no centro da cidade –, em uma praça, na Casa do Movimento Popular, entre outros. Este docente participava do Sindicato no ano de 2009. Ao encontrá-lo em um evento, perguntei se poderia me conceder uma entrevista, ao que respondeu prontamente e com muito interesse. Este professor, que também participava do Sindicato, chamava minha atenção porque sempre fotografava os movimentos. Aproveitei, também, para solicitar-lhe algumas imagens, que foram enviadas por e-mail e facilitaram nossos contatos.

Sua entrevista foi realizada em duas partes na escola em que lecionava no turno da tarde. A primeira entrevista foi realizada em um dia escolar. Utilizamos a sala dos professores, que se encontrava vazia enquanto os docentes realizavam uma reunião em uma sala de aula. Fiquei com receio de atrapalhar o professor, uma vez que o mesmo deixou de participar de parte da reunião. Entretanto, o mesmo destacou que o modo com os temas em pauta eram abordados – trabalhos com projetos de parceria público-privado e a privatização da merenda escolar – não lhe interessavam no momento, uma vez que suas opiniões, sempre emitidas, eram divergentes de grande parte dos colegas de trabalho e da postura da SEDUC. A segunda entrevista também foi feita na escola, mas, desta vez, em um horário de projeto do professor e em uma pequena sala de reuniões cujo acesso era restrito aos que agendavam, programavam ou solicitavam seu uso. Entretanto, neste dia, a “entrevista” começou em outro espaço, uma vez que, ao pegar o ônibus para ir para a escola, encontrei o professor. Ali já iniciamos uma conversa, o que facilitou a condução da segunda parte da entrevista quando da chegada na escola, a partir daí de posse do gravador.

O último entrevistado, Paulo, era um professor que eu já conhecia há cerca de 2 anos, com o qual eu me “*esbarrava*” apenas em reuniões, manifestações diversas e/ou eventos em uma das escolas em que eu lecionava, no turno da noite, quando o mesmo ia para conhecer os projetos a pedido da Fundação de Ensino de Contagem, na qual prestava assessoria. Em uma destas manifestações – mais especificamente na Audiência Pública na Câmara dos Vereadores na qual encontrei Jairo, o primeiro entrevistado –, trocamos algumas informações sobre as escolas em que trabalhávamos e tomei nota dos telefones e *e-mail* do professor, com o qual marquei a entrevista em uma das escolas em que ele lecionava e que tinha um horário mais amplo para que a mesma fosse realizada de maneira mais tranqüila. Tínhamos em comum o fato de gostar de trabalhar na Fundação de Ensino Médio à qual estávamos vinculados, nas quais desenvolvíamos alguns projetos, cada um na sua escola e trabalhando uma proposta diferenciada. Esta foi uma das “*entrevistas*” que mais me marcou.

Em suma, as entrevistas transcritas geraram um documento com cerca de 500 (quinhentas) páginas<sup>11</sup>. Cada uma delas encontra-se acompanhada por uma ficha de identificação pessoal do professor, que chamamos de “*Bloco 4*”, através da qual recolhemos dados de identificação pessoal e profissional do entrevistado (endereço, aspectos acadêmico-escolares, tempo de magistério, situação atual de trabalho na/s escola/s em que leciona, renda pessoal e familiar, dentre outras).

Com as entrevistas devidamente gravadas e transcritas, procedemos algumas análises preliminares baseadas no que estamos denominando de “*balizas norteadoras*”. Em primeiro lugar, adentramos em cada uma das entrevistas questionando o que cada um dos entrevistados nos forneceu, nos municiou, enfim, nos deu a ler. Nesta etapa, tentamos identificar os temas gerais abordados pelos sujeitos de forma livre, adentrando e mergulhando com profundidade em cada uma delas.

Em segundo lugar, indagamos as entrevistas, uma a uma, a partir de nossas questões de pesquisa e de categorias analíticas até então escolhidas. Em outros termos, embrenhamo-nos por entre as falas a fim de fazer uma leitura das mesmas de maneira mais direcionada, guiada e orientada. Após esgotada esta etapa, seguimos para uma terceira fase, na qual procedemos uma análise de tudo aquilo que a entrevista não nos havia dado a ler. Neste sentido, examinamos os relatos dos sujeitos-professores buscando aquilo que ainda não se mostrava para nós como questões investigativas e/ou categorias analíticas e/ou empíricas.

---

<sup>11</sup> Formatação: Fonte Times New Roman, Espaço simples.

Neste sentido, penetramos novamente nas entrevistas com o intuito de procurar indícios de novas composições.

Nestas três etapas, mais especificamente, produzimos um texto relativo a cada entrevista tentando perpassar as três questões indicadas. Produzidos os vinte e um textos, conforme os procedimentos antes relatados, avançamos na direção dos entrelaçamentos entre as análises individuais das entrevistas. Para tanto, realizamos as comparações textuais de acordo com cada uma das três etapas mencionadas no intuito de construir o que, no campo da antropologia, designa-se por “*quadros sinóticos*”. Nesta quarta fase, percorremos as entrevistas previamente analisadas novamente em posse das três balizas norteadoras, a saber: o que nos foi dado a ler; leituras direcionadas conforme questões e categorias e o que não nos foi dado a ler, mas pode constituir novas leituras. Em termos gerais, realizamos uma tentativa de análise hermenêutica, buscando analisar os campos de significação e sentido atribuídos pelos docentes às suas práticas na cidade. Lembramos que os trechos das entrevistas utilizados no texto passaram pelo processo de transcrição<sup>12</sup>.

Destacamos que a exposição da pesquisa será realizada em cinco capítulos. Eles giram em torno dos grupos de categorias analíticas descobertas e escolhidas ao longo de todo o percurso, conforme apresentado a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado “Professores, cidades e *geo-grafias* docentes”, indicamos a trajetória que propiciou o sociólogo canadense Andy Hargreaves utilizar a palavra “*geografia*” como metáfora para abordar temas relacionados ao campo educacional. apontamos nossa proposição teórica central, referente às “*geo-grafias docentes*”: indicamos nossas bases teóricas, elencamos alguns conceitos-chave que compõem o termo e apresentamos alguns estudos, extraíndo deles elementos que auxiliam na edificação da metáfora. Neste capítulo, também realizamos uma discussão sobre as categorias “*cidade e urbano*” com base em autores como Lefebvre (1974, 2008), Santos (2008), Certeau (2008), entre outros. Também trazemos uma contextualização de Belo Horizonte e Contagem, cidades onde os professores entrevistados moram e/ou trabalham. Por fim, apresentamos os perfis dos

---

<sup>12</sup> “A *transcrição* surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura. Na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação; há muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal [...], ou seja: termos que são bastante distintos quando falados ou escritos. Tendo-se, portanto, em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcrição. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito.” Disponível em: [http://www.gandalf.com.br/gattaz/artigos/artigo\\_02.htm](http://www.gandalf.com.br/gattaz/artigos/artigo_02.htm), Acesso em: 08 de agosto de 2011.

professores entrevistados, discutimos dados de pesquisas que versam sobre algumas práticas dos professores nas cidades e, por fim, apresentamos algumas visões dos docentes entrevistados para as urbes onde vivem.

O segundo capítulo, intitulado “*Casa, pedaços, familiari(cidades)*” apresenta, no primeiro item, discussões sobre os sentidos e significados que os professores atribuem a casa onde moram, utilizando a oposição sugerida por Da Matta (1979) entre “*a casa e a rua*” para analisar os dados. Em seguida, discutimos a idéia de “*pedaços*” formulada por Magnani (1998), que corresponde aos espaços de mediação entre “*a casa e a rua*”. No próximo item, apresentamos uma discussão sobre as “*familiari(cidades)*”, expressão criada para designar os momentos em que os professores estão nos lugares públicos da cidade com suas famílias. Por fim, apontamos possíveis trançados entre a casa, os pedaços e as familiari(cidades) na vida dos professores entrevistados.

Já no terceiro capítulo, que recebeu o título de “*Manchas, trajetos, pórticos, escolari(cidades)*”, apresentamos os “*trajetos*” realizados pelos professores, ou seja, seus deslocamentos de um ponto a outro da cidade, em especial das “*manchas*” – áreas que condensam um grande número de pontos importantes na cidade, tais como ruas de comércio, etc – e nos “*pórticos*”, áreas de passagem no espaço da cidade, categorias estas propostas por Magnani (1998). No item a seguir, destacamos o que estamos chamando de “*escolari(cidades)*”, ou seja, os momentos em que, nos lugares públicos da cidade, os professores encontram esporadicamente seus antigos e atuais estudantes, relação por vezes regulada pelos “*jogos da conveniência*” (Mayol, 2008).

Em seguida, para finalizar as discussões, apresentamos as “*Considerações Finais*”, indicando algumas (in)conclusões e sugestões para prosseguimento com outras pesquisas que versem sobre a temática em questão.

Ressalta-se que intentamos construir a referida investigação tendo como fundamento a interdisciplinaridade. Uma vez que nosso intuito consiste em colocar as relações entre sujeitos socioculturais e cidades no centro de nossa investigação, é preciso romper as amarras disciplinares, como aponta Carrano (1999, p.14). Tais compartimentações nos impedem de considerar que a complexidade do real não se deixa ver a partir do estudo de sujeitos e “*objetos autonomizados*”. Por isso, nos lançamos nas “*entre-fronteiras*” da Geografia, da Antropologia e Sociologia em uma tentativa de matizar o entendimento de sujeitos-professores, seres que se criam ao criar escolas, ruas, cidades.

Sendo esta pesquisa uma peça costurada com tecidos variados, porém com matizes que combinam entre si, pretendemos aqui evidenciar, na medida do possível, os traçados de seus moldes, seus cortes, suas costuras, seus pontos, seus alinhavos, suas emendas. Embora Marx tenha nos ensinado que o método de pesquisa não necessariamente se assemelha ao método de exposição daquilo que foi pesquisado, entendemos ser importante deixar entrever as “*artes do investigar*”, bem como as táticas que compõem esta prática. Se algumas linhas se mantêm aparentes nas páginas seguintes, faz parte da nossa proposta da prática de uma “*astúcia metodológica*”. Com isto, quero dizer que nossa intenção consiste em evidenciar algumas dúvidas, alguns *insights*, algumas descobertas, alguns percalços. Outras questões estarão presentes ao longo do texto que daqui pra frente se esboça, na tentativa de mostrar que a pesquisa também pertence aos itinerários das artes do fazer, conforme nos lembra Certeau (2008).

Por fim, cabe reiterar que tal pesquisa configura-se como um estudo exploratório, uma pesquisa parcial (aliás, como com qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisória e restrita a alguns aspectos ou fatores relacionados às “*condições docentes*” (Fanfani, 2005). Por se tratar de um estudo no qual não se pretende enquadrar a temática em alguns modelos *a priori* nem sequer explicar as relações a serem investigadas somente a partir de um único elemento/categoria balizadora, hipóteses e pressupostos teórico-analíticos foram constituídos e analisados ao longo da realização do trabalho. Afinal, até que seja proclamada sua conclusão, a pesquisa é um constante (re)fazer-se.

### PROFESSORES, CIDADES E *GEO-GRAFIAS* DOCENTES

Atenção: degraus!

O trabalho em uma boa prosa tem três degraus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida.

Walter Benjamin

A profissão docente, um dos ofícios mais antigos das sociedades modernas, tem suas origens em meados do século XIX. O contexto de seu surgimento foi marcado pela constituição do moderno Estado-nação capitalista. Naquele momento, profundas mudanças foram produzidas em dois âmbitos da vida: transformações ocorreram no mundo social e nas culturas tradicionais de base rural, emergindo um modo de vida urbano, industrial e relativamente integrado (comercial e culturalmente), com os grandes centros mundiais de desenvolvimento capitalista. (Fanfani, 2007).

Países como Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai tiveram seus processos de industrialização e urbanização alcançando ritmos acelerados durante a década de 1960. Nestes países, as taxas de urbanização (porcentagem da população urbana na população total) foram crescentes a partir deste momento. Com estruturas agrárias repulsivas devido à estrutura fundiária concentrada, à mecanização do campo, à ausência de empregos e de políticas públicas adequadas, além do desequilíbrio sócio-econômico cada vez maior entre campo e cidade, dentre outros, certas áreas urbanas em países latino-americanas foram se configurando como pólos de atração populacional, abrigando os sujeitos afetados pelo “*êxodo da miséria e da esperança*” (Santos, 1993).

O rápido crescimento de algumas cidades tornou-se um fato, que acabou culminando no fenômeno da metropolização. Isto forçou a aglomeração de milhões de pessoas em determinadas cidades e regiões, fato que polarizou a economia de cada país. Nestas áreas, a desigualdade e a exclusão social se manifestam e convivem com a segregação sócio-espacial. Superpopulação, infra-estrutura deficiente, alto custo de vida, elevados índices de informalidade e precariedade, dilemas ambientais e violência são problemáticas que se aprofundam cada vez mais.

Nestes contextos, modificações foram aprofundadas não apenas nos contextos citadinos e urbanos, mas também nas relações entre escola e sociedade. Emergiram, pois, “*novas questões sociais*” impostas pelo novo capitalismo (Fanfani, 2007). Um de seus desdobramentos ocorreu na década de 1990, que pode ser caracterizada pela confluência de dois fenômenos contraditórios: o empobrecimento e a exclusão de amplas parcelas populacionais se juntaram à massificação da escolarização de crianças e de adolescentes, este último com forte tendência de desenvolvimento mundial.

Mudanças significativas também insurgiram na profissão docente. A massificação escolar, associada às novas características sócio-culturais e econômicas dos estudantes produziram, concomitantemente, o desenvolvimento quantitativo permanente de docentes e uma espécie de terremoto nas práticas escolares, nas identidades e subjetividades dos sujeitos da escola e na experiência escolar (Fanfani, 2007). Fatores como a crescente heterogeneidade sócio-cultural discente e docente, as inúmeras dificuldades na relação professor-aluno, a intensificação do trabalho dos professores e a insatisfação salarial que, muitas vezes, gera a prorrogação da jornada temporal de trabalho podem ser apontados como motivações do abalo das práticas escolares e da condição docente.

Em grandes cidades localizadas em países latino-americanos, em especial das Regiões Metropolitanas<sup>13</sup>, o “*terremoto das práticas docentes*” está cada vez mais sendo intensificado e tornado complexo. Nestes locais, o grande número de sujeito que compõem a categoria, a expansão dos níveis de ensino e a deterioração das recompensas materiais e simbólicas associadas à atividade são fatores a serem sublinhados. Nestas localidades, os significados, a função social e as condições de exercício da docência sofreram variações possivelmente mais acentuadas do que em outras áreas. Mudanças recentes nas características objetivas e subjetivas do ofício de professores/as como a massividade, a heterogeneidade dos alunos, as novas regulações do trabalho docente, entre outras, embora se manifestem entre docentes em espaços com escalas variadas, assumem maior expressividade nas cidades de grande porte localizadas nos grandes centros urbanos. (Fanfani, 2005)

As grandes cidades têm se apresentado como exemplos manifestos da dinâmica social moderna, evidenciando discussões sobre temas diversos abordados por várias áreas do conhecimento. Geógrafos, historiadores, sociólogos, antropólogos, arquitetos e urbanistas têm formulado teorias que auxiliem na compreensão de suas mudanças e permanências. Dentre os temas e abordagens mais presentes na produção acadêmica e literária, Oliveira (2004) destaca:

---

<sup>13</sup> Grandes centros populacionais que, geralmente, possuem uma “*pólis-mãe*” que exerce influências econômicas, políticas e culturais sobre a vida social de cidades adjacentes, que compõem a zona de atuação da metrópole.

a metropolização, a vida cotidiana, a cultura, o urbanismo, a industrialização, o mercado de trabalho, as políticas públicas, as histórias de vida, o turismo, o meio ambiente, dentre outros.

Os docentes, por sua vez, ao lado de seus contemporâneos, lidam com tais movimentos da sociedade moderna cotidianamente, seja quando estão nas escolas, seja quando estão em outros espaços da vida social. No entanto, eles têm sido evidenciados em inúmeras investigações que versam sobre o percurso histórico e as novas regulações da função docente, o ciclo de vida profissional, a relação com os estudantes, a desvalorização de seu papel pela sociedade, sua imagem desgastada, o mal-estar, a sobrecarga de trabalho, o stress e o *burnout*, o absenteísmo, dentre outros, sem que, muitas vezes, as discussões sobre o fato de estar em uma grande cidade seja abordado.

Compreendemos que sujeitos-professores/as, além de estarem nos lócus considerados privilegiados para a construção de sua identidade profissional – escolas e salas de aula –, também se encontram nas cidades de modos distintos e peculiares, fato que compõe e produz suas identidades de maneira mais ampla. Em outros termos, ousamos afirmar que distintas espacialidades e temporalidades, como as citadinas e urbanas, também participam na construção identitária dos sujeitos-docentes, seja nos tempos relacionados a greves – como apontam Teixeira (1992); Arroyo (2007) –; seja nos tempos dedicados ao cinema e ao teatro – como aponta Fanfani (2005) – ou até mesmo nos tempos dedicados à praia, como investiga Bigaton (2005), entre tantos outros espaços identificados em nosso estudo e devidamente abordados ao longo da dissertação.

Faz-se necessário, portanto, que as relações entre sujeitos-docentes e cidades sejam deslindadas, o que começamos a empreender neste capítulo. Para tanto, apresentamos, primeiramente, as bases teóricas que servem de base na composição e edificação da metáfora das *geo-grafias* docentes em grandes cidades, proposta para pensar relações tecidas entre sujeitos-professores e cidades. Em seguida, os sujeitos assumem centralidade na escritura de dois modos distintos. Por um lado, apresentamos o perfil dos professores pesquisados: dados de identificação pessoal, aspectos acadêmico-escolares, situação de trabalho na/s escola/s no momento em que foram entrevistados, entre outros. Por outro lado, interrogamos suas práticas espaciais a partir de pesquisas que tangenciam a temática, embora de maneira parcial.

Para prosseguir, as categorias cidade e urbano têm algumas de suas definições explicitadas com o objetivo de auxiliar na compreensão de aspectos que, de forma mais ampla e no mundo contemporâneo, caracterizam as grandes cidades em que, ao lado de outras tantas pessoas, vivem os sujeitos-professores. Para finalizar, Belo Horizonte e Contagem, as principais grandes cidades vividas, percorridas e frequentadas pelos professores e professoras

entrevistados, têm seus contextos apresentados. Por fim, são algumas falas dos professores que já apontam algumas de suas práticas espaciais materiais vividas, percebidas e imaginadas sobre estes espaços, dando início à tessitura das *geo-grafias* docentes propriamente ditas.

### **1.1 – *Geo-grafias* docentes em grandes cidades: composições, edificações, tessituras**

A palavra Geografia tem origem na Grécia Antiga – *Geographia* – cuja etimologia significa *geo* (Terra) e *graphos* (escrever). Escrever sobre a Terra foi, portanto, o primeiro objetivo trilhado na construção deste conhecimento, que começou a ser desenhado, embora não sistematizado e particularizado, na Antiguidade Clássica. Organizar catálogos sobre países e continentes do globo, criar compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos e relatar as viagens em tom literário foram, por muito tempo, alguns dos mais variados atos direcionados à produção dos temários geográficos. (Moraes, 2005).

Nesta pesquisa, a geografia é tomada, inicialmente, como metáfora. A palavra, do latim *methaphorá*, pode nos remeter ao radical *met*, ou seja, estar no meio de, entre; atrás, em seguida, depois. Já o radical *phorá* nos remete à ação de levar, de carregar à frente. Uma metáfora pode nos esclarecer sobre o passado, o presente e o porvir. Enquanto caminho, pode nos levar a algum lugar, nos remeter a outros espaços e nos situar numa encruzilhada de possibilidades. Ela pode nos guiar, estar à nossa frente, trazendo à tona o que veio antes, descortinando o que está nos entremeios e iluminando o que ainda se anuncia. Michel de Certeau (2008) nos informa que, na Atenas contemporânea, “*metaphorai*” é o nome com o qual se batiza os transportes coletivos. Neste sentido, metáforas, como ônibus e trens, podem atravessar e organizar os lugares, (re)unindo-os em um só conjunto. Elas podem auxiliar o percurso, facilitar os trajetos e ligar o que antes de sua existência encontrava-se distante, disjunto, separado, inacessível. Com maior ou menor velocidade e conforto, com mais ou menos obstáculos e fronteiras nas estradas a serem percorridas, a metáfora, este deslocamento de algo de um lugar para outro que lhe era desconhecido desde o início, é aqui compreendida em suas férteis possibilidades de mudanças e transposições, em sua capacidade de levar de um lugar para outro e superar, fazer ir além. Sendo assim, e ultrapassando a sua condição inicial, para além de uma metáfora, o termo *geo-grafias* ganha um estatuto teórico-analítico. Torna-se um conceito com o qual operamos na análise da problemática dos docentes e a cidade.

Neste item, empreendemos o trabalho de compor, edificar e tecer a metáfora que embasa o estudo aqui apresentado, conforme as indicações de Benjamin (2000). Mais especificamente, é preciso esclarecer que, por ser a metáfora algo que nos leva por caminhos desconhecidos, percalços são recorrentes. Nem todas as descobertas aqui apresentadas foram encontradas em uma sequência temporal e organizadas da maneira que aqui são apresentadas. Ao longo da pesquisa, primeiramente elaboramos a ideia das “*geo-grafias docentes*”, edificando suas bases teóricas. Faltava uma melodia que a conduzisse e, portanto, elementos que possibilitassem uma tessitura coerente. Estes dois elementos, “*degraus*” fundamentais para montar uma “*boa prosa*” metafórica, foram aparecendo gradativamente. Trabalhos sobre a juventude e a cidade, alguns estudos sobre a relação do professor com a cidade ao longo da carreira docente e o trabalho de Andy Hargreaves mencionando a expressão “*geografia social da formação docente*”, consolidaram a edificação teórica. Tal descoberta abriu um leque de esclarecimentos que, agora, possibilita a estruturação de alguns “*degraus*” que auxiliam na explicitação da proposta aqui apresentada.

No primeiro momento, indicamos a trajetória que propiciou o sociólogo canadense Andy Hargreaves utilizar a palavra “*geografia*” como metáfora para abordar temas relacionados ao campo educacional. Apontamos e explicitamos a ideia de “*geografia social*” (Hargreaves, 1999) elaborada pelo pesquisador e, em seguida, elucidamos a ideia de “*geografia social da formação docente*” (*op.cit.*), derivada do primeiro conceito. Na sequência, apresentamos o conceito de “*geografias emocionais*” utilizado por Hargreaves (2000, 2001, 2002, 2004, 2008) para abordar as relações entre professores e alunos, professores e pais de alunos, professores e colegas de trabalho e, por fim, professores e gestores. Explicitamos sua definição, indicamos algumas bases teóricas e metodológicas do autor e apresentamos alguns resultados encontrados nas investigações. Finalizando a seção do capítulo, apontamos nossa proposição teórica central, referente às “*geo-grafias docentes*”: indicamos nossas bases teóricas, elencamos alguns conceitos-chave que compõem o termo e apresentamos alguns estudos, extraíndo deles elementos que auxiliam na edificação da metáfora. Após cadenciá-la e construí-la, realizamos algumas tessituras entre as “*geografias social e emocional*” propostas por Hargreaves e as “*geo-grafias*” que aqui indicamos como uma reformulação conceitual.

### 1.1.1 - *Geografias sociais: a contribuição de Hargreaves*

Hargreaves (1999) destaca que a formação de professores e o trabalho com o ensino estão imersos em uma fase de profundas mudanças. “*A mudança da formação do professorado parece estar onipresente, ser incessante e estar aumentando*” (op.cit. p.120). Diante deste cenário, questiona o autor: o que significam estas mudanças? Como devemos entendê-las? Até onde elas nos levam? Quais as melhores posturas a serem adotadas perante as mesmas?

Em busca de respostas, o autor indica que uma das possíveis formas de compreender a crise enfrentada na formação de professores se encontra em situar os problemas em um “*contexto sociocultural*”. Ao explicitar sua compreensão a respeito desta maneira de abordar a temática, Hargreaves (1999) aponta que as histórias sociais representam um papel importante nos estudos sobre a formação de professores e nos estudos sobre o ensino. Entretanto, o autor considera que estudar a formação do professorado apenas *ao longo do tempo* não é suficiente. Além de acontecer em determinados períodos temporais, a formação de professores é espacialmente localizada. A preparação docente acontece em locais determinados como escolas e/ou faculdades, universidades, entre outros, ocupando espaços físicos, sejam eles em grandes ou pequenas cidades, em espaços urbanos ou rurais. Neste sentido, não apenas a categoria tempo, mas também a noção de espaço atua como um componente fundamental na análise do processo de formação. Entretanto, a questão que se interpõe é a de que a dimensão espacial ainda é desconsiderada por muitos pesquisadores na investigação da temática em questão. Neste sentido, como proceder para interrogar esta invisibilidade espacial? Quais bases teórico-metodológicas utilizar para percorrer questões associadas à dimensão espacial na formação docente?

Por entender que a categoria espaço deve ser uma dimensão problematizada nas investigações realizadas sobre o assunto, Hargreaves (1999) passou a tentar construir uma categoria analítica que embasasse suas pesquisas sobre a dimensão da espacialidade na formação de professores. Para tanto, o pesquisador propõe a expressão “*geografias sociais da formação de professores*”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> O autor esclarece que tal termo foi cunhado e mencionado pela primeira vez em uma conversa entre ele e Ivor F. Goodson durante uma reunião realizada em Nova Jersey no ano de 1994, enquanto debatiam e planejavam o projeto “*Professional Actions and Cultures of Teaching*” (PACT), dirigido por ambos. Após discutirem algumas questões relativas à pesquisa, Goodson mencionou: “*Acho que estamos falando é de ‘geografia social’*”. A partir de então, Andy Hargreaves vem compondo, construindo, tecendo e explorando o termo, que julga ser adequado para embasar estudos relativos aos aspectos espaciais da formação docente.

Na tentativa de propor uma conceituação, o autor parte da crítica de proposições teóricas de um estudo desenvolvido por Shields (1991). Enquanto o último aponta a necessidade de estudar a formação docente através de “*regimes de sucessão ao longo do tempo*”, Hargreaves (1999) propõe uma comparação e transfiguração do entendimento. Para ele, não deveríamos apenas estudar a “*história social da formação do professorado*”, mas também as “*geografias sociais da formação docente*”. Tal investigação, baseada em “*regimes de articulação ao longo do tempo*”, privilegiaria a dimensão da espacialidade nos processos de preparação docente, uma vez que as articulações através do tempo acontecem em determinados espaços. O autor indica que sua formulação está baseada nas discussões de Lefebvre (1976) sobre o conceito de espacialidade social. Hargreaves (1999, p.120) apresenta sua definição: “*As geografias sociais implicam o estudo do espaço físico e das construções humanas, percepções e representações da espacialidade como contextos para e como conseqüências da interação humana*”<sup>15</sup>.

Tendo em vista que a definição é demasiadamente genérica, o autor destaca ser necessário apontar alguns elementos mais específicos que se apresentam como conseqüências desta formulação. Neste sentido, Hargreaves (1999) formula alguns princípios básicos do que ele denomina de “*enfoque sócio-geográfico*”, passíveis de esclarecer e auxiliar no desenvolvimento da expressão “*geografias sociais*”: Tais princípios referem-se ao entendimento de que o espaço é característica central e não derivada das organizações sociais e do ser social, tratando-se de um fenômeno social e não apenas físico. Entende-se, também, que o espaço é meio e resultado da interação humana, sendo primordial para a estruturação de sua experiência. A ideia de que aos espaços podem ser conferidas propriedades imaginárias e míticas e de que deixam rastros históricos de significado, mesmo depois de passado muito tempo das práticas que os originaram terem desaparecido também compõe o quadro teórico do autor.

Nesse conjunto de princípios Hargreaves salienta, ainda, que o tempo e o ser são categorias definidoras da essência da existência humana, destacando que os sujeitos “*desenham*” seus espaços têm conseqüências fundamentais na relação como eles sujeitos se definem a si mesmos. Definições e redefinições espaciais geralmente envolvem construções identitárias, incidindo sobre as fronteiras físicas, sociais e psíquicas. O autor considera, ainda, o espaço é relativo, está em movimento e em constante mudança. Na era da informação, com

---

<sup>15</sup> Tradução própria, sendo a expressão original do autor: “*Las geografias sociales implican el estudio del espacio físico y las construcciones humanas, percepciones y representaciones de la espacialidad como contextos para y coimo consecuencias de la interacción humana*”.

a agilidade nos transportes e nas comunicações, uma realidade sócio-espacial unívoca inexistente.

Estão também contemplados nos princípios analíticos de Hargreaves sobre o espaço e as espacialidades, assim com em outros autores, a ideia de que as distribuições do espaço social refletem e reforçam as distribuições das posições sociais e de que “*as relações de poder e disciplina estão registradas na aparente espacialidade inocente da vida social*” (Soja, 1989, p.06). O espaço não é neutro. Ele produz sendo, ao mesmo tempo, produzido pelas desigualdades sociais. Por fim, também como outros autores, Hargreaves considera que os espaços podem ser organizados e analisados em distintos níveis de generalidade e abstração. Há uma tripla distinção espacial: os “*microcosmos*”, “*macrocosmos*” e “*mesocosmos*”.<sup>16</sup>

Ao se referir à contemporaneidade, o autor destaca que nelas as experiências, percepções e representações da espacialidade social atravessam mudanças profundas na era pós-moderna: ampliação dos corpos ao longo do espaço através dos recursos tecnológicos, a aniquilação do espaço ao longo do tempo (Harvey, 1989), os paradoxos do anonimato, da complexidade e das incertezas forjadas pela globalização. A condensação espacial por meio da tecnologia parece despertar cada vez mais a necessidade de reinventar “*sentidos particulares de lugar para que eles sejam próprios e significativos*”. (Hargreaves, 1999, p.130). Considera, ainda, que o espaço na era pós-moderna oculta algumas conseqüências como, por exemplo, a disputa entre o global e o local. A tensão espacial ocorre no bojo da dispersão/desintegração dos grandes coletivos organizadores (como a nação) e o surgimento de lugares organizativos especiais ou identidades regionais/locais concretas, que proporcionam plataformas de objetivos e fontes identitárias.

Sublinhamos que a definição de “*geografias sociais*”, com esses princípios balizadores suas implicações é importante para o estudo aqui desenvolvido. É possível discutir várias questões utilizando como ferramenta a expressão “*geografia social*”, quer sejam sobre crianças, jovens, moradores de rua, carteiros, refugiados ambientais, idosos, quer sejam grupos e segmentos sociais. Neste sentido, com o intuito de estudar as “*geografias sociais*” de um grupo em uma situação específica, os professores em processo permanente de formação, Hargreaves (1999) desenvolve o termo “*geografia social da formação docente*”. Para tanto,

---

<sup>16</sup> “*Microcosmos*” referem-se aos espaços de interação face a face, visivelmente vinculadas ao tempo e ao espaço. São moldados pelas estruturas e pelos “*resíduos*” de experiências prévias, mas realizados através dos detalhes de “*interação localizada*”. São “*mundos pequenos*” da experiência vivida. “*Macrocosmos*” dizem respeito aos mundos que transcendem os parâmetros visíveis de qualquer lugar. São conjuntos e abstrações como os mercados, as profissões, as classes sociais e as nações. Os “*mesocosmos*” encontram-se entre os níveis macro e micro, “*onde o concreto e o abstrato podem ser contemplados como uma combinação articulada e interativa*.” (Soja, 1989, p.191).

articula o conceito de “*geografias sociais*” a partir de seus princípios teóricos, apontando suas contribuições para o estudo dessa temática em uma perspectiva sócio-geográfica.

Em nosso caso, visualizados sob o enfoque geográfico proposto por Hargreaves (1999), podemos afirmar que os professores entrevistados vivem por entre “*geografias sociais*” que ora os igualam ao restante da população, ora os distinguem de outras categorias profissionais e de trabalhadores. Por exemplo, ao percorrerem as grandes cidades, seja para irem trabalhar, seja para realizarem atividades corriqueiras, o espaço age como elemento que estrutura as ações destes sujeitos e pode trazer problemas ou dificuldades sobretudo para os que trabalham fora de casa.

Entendemos que, com a referida proposição, Hargreaves consegue apontar elementos balizadores para que outros investigadores empreendam pesquisas voltadas para o entendimento das “*geografias sociais*”, exercício que apontamos brevemente acima e que desenvolveremos nos capítulos seguintes. Suas formulações ajudam a iniciar a problematização sobre a dimensão espacial como contexto para e como consequência da interação humana.<sup>17</sup>

Passando das “*geografias sociais*” a outras formulações, destacamos outra proposição teórica de Hargreaves (2001): as “*geografias emocionais*”. O termo refere-se a “*padrões espaciais e experienciais de proximidade e/ou de distância nas interações e relações humanas que ajudam a criar, configurar e realçar os sentimentos e emoções que experimentamos em nós mesmos, no nosso mundo e com os outros.*” (*op.cit.*, p.26)

O autor lembra que a análise social e organizacional das emoções humanas deve estar assentada em dois conceitos fundamentais: as “*geografias emocionais*” e a “*compreensão emocional*”. Quanto ao segundo termo, citando Denzin (1984, p.134), Hargreaves (2001) refere-se a:

Um processo intersubjetivo capaz de exigir que uma pessoa entre no campo da experiência do outro e experiencie por si mesmo as mesmas experiências ou algo similar vivenciado por outros. A interpretação subjetiva de uma experiência emocional a partir de um ponto de vista pessoal é central na compreensão emocional. Emotividades compartilhadas e compartilháveis

---

<sup>17</sup> Hernández e Goodson (2004) enfatizam que o uso do termo “*geografias sociais*” deve-se não apenas à emergência do que denominam um novo processo de “*fertilização conceitual interdisciplinar*”. Pesquisadores envolvidos nas investigações educacionais têm utilizado metáforas e noções de diferentes disciplinas para esclarecer ou ilustrar seus próprios conceitos, suas descobertas e suas considerações, de modo que seus objetos de pesquisa compreendam análises contextuais. Como exemplo, os autores destacam a apropriação de “*termos agrícolas*” como “*cultivo*”, “*germinação*” ou “*crecimento*” para falar sobre os objetivos da escola na promoção da educação das crianças e jovens.

estão no cerne do que é entender e entrar de maneira significativa na experiência emocional do outro. (Hargreaves, 2001, p.25)

As “*geografias emocionais*” podem se manifestar nos mais variados tempos e espaços da vida social: em casa, no trânsito, na padaria, no shopping, no supermercado, como também nas escolas. Sendo assim, para Hargreaves (2001) as “*geografias emocionais do ensino*”, expressão criada para descrever as formas de distância e proximidade nos processos de formação ou rompimento de laços básicos de interação entre professores e outros sujeitos, sustentam a eficácia escolar. O autor salienta que ensinar e aprender são, também, “*práticas emocionais*”. Utilizando as palavras de Denzin (1984, p.89), o autor aponta que as mesmas se remetem a

Uma prática incorporada que produz para a pessoa uma alteração emocional esperada ou inesperada nos fluxos internos e externos da experiência. Práticas emocionais apresentam-se como objetos problemáticos para as próprias pessoas que as produziram. A prática emocional irradia através do corpo da pessoa e pelos fluxos de sua experiência, gerando uma culminância emocional as pensamentos, sentimentos e ações<sup>18</sup> (Hargreaves, 2001, p.25).

Para o autor, tal marco teórico é original para a ciência social e para a pesquisa educacional, podendo auxiliar na identificação dos suportes e ameaças para os laços emocionais básicos que surgem de formas de distância ou proximidade nas interações das pessoas ou nos relacionamentos. No entanto, há três advertências quanto ao uso do conceito.

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar que não há regras naturais ou universais de “*geografia emocional*” no ensino ou em qualquer outro campo. Nestes termos, não há uma proximidade e/ou uma distância ótima entre os sujeitos, que transcenda todas as culturas e contextos ou que seja mensurável de maneira universal. As “*geografias emocionais*”, assim como os espaços pessoais se inscrevem em quadros culturais e sistemas simbólicos.

Em segundo lugar, o autor salienta que

as geografias emocionais da interação humana não são apenas fenômenos físicos. Podemos nos sentir distantes de pessoas que estão ao nosso lado, mas perto de entes queridos que estão a milhas de distância. As emoções têm geografias imaginárias (Shields, 1991), de proximidade ou distância psicológica, bem como físicas. Geografias emocionais são, portanto, subjetivas, bem como objetivas por natureza. (Hargreaves, 2001, p.26)

---

<sup>18</sup> “*an embedded practice that produces for the person, an expected or unexpected emotional alteration in the inner and outer streams of experience. . . . Emotional practices make people problematic objects to themselves. The emotional practice radiates through the person's body and streams of experience, giving emotional culmination to thoughts, feelings and actions.*”

As emoções não podem ser consideradas, portanto, apenas fenômenos de ordem pessoal e psicológica. Emoções são interpessoais, fenômenos socialmente construídos, pertencentes à ordem da cultura. As “*geografias emocionais*” são, portanto, realizações ativas dos sujeitos que tanto estruturam como podem ser estruturadas pelo trabalho e pelas ações desenvolvidas socialmente.

Em terceiro lugar, a distância e proximidade não são apenas condições estruturais ou culturais que moldam as interações entre os sujeitos. Ao mencionar o trabalho desenvolvido por Ashforth & Humphrey (1993), Hargreaves observa que professores, assim como trabalhadores da saúde e de outros serviços muitas vezes fazem um duro investimento emocional que objetiva conseguir maior intimidade emocional ou distância de seu público.

Hargreaves (2001) ainda destaca que, quando os professores trabalham em conjunto, fazem emergir valores como a apreciação e o reconhecimento, bem como o apoio pessoal e a aceitação, mais tendem a evitar divergências e conflitos se consideram amigos próximos ou colegas mais distantes. Argumenta-se que tais fatos podem impedir de maneira significativa oportunidades de melhoria.

De modo geral, o autor identifica que as formas de proximidade e distância emocional – as “*geografias emocionais*” – podem aumentar ou ameaçar o entendimento emocional entre os sujeitos nos mais variados espaços e tempos da vida. Para analisá-las, aponta cinco principais categorias-chave principais: a sociocultural - que compreende as perspectivas de sujeitos com múltiplos pertencimentos sociais e culturais; a moral - que concerne à maneira como professores e comunidades escolares estão em concordância e/ou discordância com a missão da escola; a profissional - relacionada à proximidade e/ou distância entre os conhecimentos profissionais e não-profissionais, opiniões e crenças; a política - relativa às relações de poder entre os sujeitos; a física – concernente às relações em curso ou breves encontros entre os sujeitos.

Como, no entanto, as “*geografias emocionais*”, tal como propostas por Hargreaves (2001), aparecem na vida dos professores quando estão na cidade? Ao longo das entrevistas, ficou evidente que as saídas de suas casas com a família e com amigos, o encontro com outros professores em bares, movimentos reivindicatórios docentes e/ou em rápidas caronas, além de encontros esporádicos com atuais e antigos estudantes foram as situações mais mencionada pelos docentes entrevistados como expressão dos vínculos emocionais que os unem a estes outros sujeitos na urbe. Nos momentos em que tais encontros acontecem em variados locais da cidade, certos padrões espaciais e experienciais de proximidade e/ou de distância nas interações sociais se manifestam, como será possível analisar nos capítulos que seguem.

Hargreaves (1999) formula o conceito de “*geografia social docente*” a partir das proposições de Shields (1999) sobre a história social da formação docente. Propomos aqui um redirecionamento do conceito para a idéia de *geo-grafias* docentes em grandes cidades por algumas razões. Nessa dissertação as *geo-grafias* docentes implicam o estudo das práticas espaço-temporais de sujeitos-professores durante os tempos cotidianos em que estão fora do espaço da escola. No entanto, quais são os contornos e elementos contidos no denominando *geo-grafias* docentes em grandes cidades? Quais suas bases teóricas? Quais discussões e elementos teórico-analíticos estão associados a essa ideia, a essa metáfora aqui tomada com finalidades analíticas?

### 1.1.2 – *Geo-grafias* docentes

Conforme Santos (2008), a modernidade erigida como um “*período técnico-científico*” da história, constituiu novas possibilidades de se experienciar o mundo, tendo fundido e confundido as noções de espaço e de tempo. Sendo um dos símbolos máximos da modernidade, a cidade, sobretudo a cidade grande, passou a ser o fenômeno mais representativo desta (con) fusão. Cidade e “*sociedade urbana*” podem ser definidas, portanto, como a união do espaço e tempo modernos. A noção de espaço-tempo, nos termos de Santos (2008), é um ponto de interseção entre práticas citadinas e práticas urbanas. A imbricação entre tais ideias é, portanto, uma das conexões analíticas a serem buscadas em investigações como a que realizamos.<sup>19</sup>

Na tentativa de compreender as práticas espaço-temporais modernas, Harvey (2003) considera que descrever e elucidar as referidas dimensões, a fim de generalizar seu uso, pode ser profícuo. Ao se apropriar parcialmente das proposições de Lefebvre (1974) sobre as relações dialéticas entre prática espacial, espaço simbólico e espaço imaginário, Harvey (2003, p.201) reformula tais dimensões<sup>20</sup> e apresenta três modalidades de “*práticas*

---

<sup>19</sup> Embora consideremos que as noções de espaço e tempo estejam imbricadas e sejam conceitualmente distintas, entendemos que, para fins analíticos, práticas espaciais e práticas temporais podem ser justapostas e superpostas. Ao investigar determinados fenômenos, as práticas espaciais podem ser trazidas para o primeiro plano das reflexões em detrimento das práticas temporais sem que isto implique, contudo, a separação de ambas ou o abandono e exclusão das últimas. Assim sendo, as práticas espaciais assumem a centralidade em nossa discussão. No entanto, quando necessário e possível, trazemos também à consideração, aspectos relativos à noção de tempo.

<sup>20</sup> Nesta sua tentativa de releitura, Harvey (2003, p.200) deixa claro que não pretende realizar nenhuma exploração sistemática das posições apresentadas, embora este exame fosse de sumo interesse. Para tanto, o autor sugere que os leitores prossigam nas análises e que recorram, além de Lefebvre (1974), às abordagens sociopsicológicas e fenomenológicas do tempo e do espaço formuladas por escritores como Michel Foucault

*espaciais*”: as *práticas espaciais materiais*, as *práticas espaciais percebidas* e as *práticas espaciais imaginadas*.

Explicitando o que em cada uma delas pode auxiliar e embasar nossa investigação, a noção de *prática espacial material*, também designada por Harvey (2003) “*espaço vivido*”, refere-se aos fluxos, às mobilidades e às interações físicas e materiais que ocorrem no e ao longo do espaço, de modo a garantir a produção e reprodução social. Considerada uma “*prática espacial ‘moderna’*”, ela permite associar a realidade cotidiana – através do emprego do tempo – à realidade urbana, por meio dos percursos e redes que ligam os locais de trabalho, da vida privada e dos lazeres dos sujeitos, entre outros (Lefebvre, 1974).

Práticas espaciais materiais podem ser apreendidas e compreendidas a partir da análise da utilização que os sujeitos fazem dos ambientes construídos e dos espaços sociais, dos sistemas de transporte e comunicação, além dos fluxos de bens, pessoas, força de trabalho e informação (Harvey, 2003, p.203). As práticas espaciais materiais projetam no terreno, os momentos e movimentos da vida social, materializando-os em todas suas nuances, contradições, (in)coerências. Muitos anseios, tristezas, alegrias, pretensões são traduzidos pelo espaço. O espaço é como um porta-voz do que socialmente silenciado, ocultado, escondido. Como aponta Viegas (2007).

As *práticas espaciais percebidas*, também cognominadas por Harvey (2003) “*representações do espaço*” ou “*espaços percebidos*”, compreendem todos os signos e significações, códigos e conhecimentos que permitem compreender as práticas espaciais materiais. As representações do espaço são constituídas por múltiplos sentidos e significados socialmente construídos e associados às práticas espaciais materiais e aos espaços imaginados pelos sujeitos. Sua descrição e compreensão tornam-se possíveis a partir da análise do “*espaço pessoal*” dos indivíduos, das representações simbólicas, dos mapas mentais dos espaços ocupados cotidianamente pelos sujeitos na vida social, além dos sentidos, significados e sentimentos a eles associados e atribuídos (*op.cit.*, p.203). Tudo isso se observa nos relatos de nossos entrevistados, através da maneira, das adjetivações e das visões que explicitaram sobre as cidades de Belo Horizonte e Contagem onde vivem e trabalham e sobre suas casas, por exemplo, como veremos adiante.

---

(com a ideia de “espaço do corpo” e “heterotopias”); Michel de Certeau (com as noções de “espaços de enunciação”, “retórica pedestre”, entre outras); Gaston Bachelard (com o “espaço da imaginação” e “espaço poético”). E, ainda, de Pierre Bourdieu (com as ideias de “lógica difusa da prática”, da “relação dialética entre corpo, espaço e tempo como determinação das práticas e representações” e de “habitus”), a fim de que possam para problematizar as práticas espaciais dos sujeitos (*op.cit.*, p.196 a 202).

Com relação aos “*espaços imaginados*”, Harvey (2003, p.203) afirma serem invenções mentais plenas de códigos, signos e discursos espaciais. São espaços relacionados a novos sentidos possíveis. São territórios de re-significações e virtualidades. São lugares que ainda não são, mas que podem vir a ser. Estão impregnados de imaginação e criação. São carregados de desejos, sonhos, esperanças e possibilidades de novas práticas espaciais, tanto vividas como percebidas. Tais lugares estão constantemente sendo apropriados e reapropriados. São arquitetados pelo fluxo coletivo da memória, no qual passado e futuro se cruzam a fim de produzir um novo presente. São espaços de lembranças de outros tempos e lugares. São lugares praticados pela fantasia e pelo imaginário: *espaços praticados pela alma*. Espaços de representação podem ser “*paisagens imaginárias*”, “*planos utópicos*”, construções materiais que funcionam como “*espaços simbólicos*”, museus, entre outros. Conforme o autor, tais espaços podem ser analisados através de pares dialéticos, tais como: atração e repulsão, distanciamento e desejo, acesso e negação. Se abordados pela vertente da apropriação e do uso, podem ser vislumbrados a partir da análise da familiaridade e do estranhamento tecidos pelos sujeitos com locais abertos e destinados ao espetáculo popular, à publicidade e à representação iconográfica, como o grafite, por exemplo (*op.cit.*, p.203).

Os viveres dos professores na cidade contém tudo isso. Práticas espaciais materiais, espaços percebidos e espaços imaginados afetam-se, subjugam-se, conjugam-se, produzem-se e se determinam em um jogo dialético e flexível nos docentes tempos cotidianos na cidade, pela cidade, com a cidade. Em seus relatos e se observarmos em seu dia a dia na cidade, vê-se que as camadas do vivido, do significado e do sonhado se entrecruzam, se propõem e se superpõem, engendradas por relações sociais de classe, de gênero, de etnia, de idade, força, de tensão, de aliança, de poder.

Consideradas num plano analítico mais geral, por vezes as representações do espaço e os espaços de representação são restringidos e determinados pelas práticas espaciais materiais. Por outras, as práticas espaciais desejadas têm condições de agir como “*forças produtivas materiais*”, podendo produzir novas práticas. Espaços percebidos e imaginados são modos de interpretação espacial que, em suas relações dialéticas, permitem compreender e interpretar as práticas espaciais materiais. As práticas percebidas e idealizadas produzem e são produzidas por distintos modos de percepção e apropriação do espaço e são plenas de emoção.

A percepção espacial consiste, por sua vez, em fazer com que o corpo, a partir dos órgãos dos sentidos, sejam ativamente utilizados ao perscrutar os lugares. Ela remete ao fato de o sujeito selecionar, avaliar e tecer suas preferências em relação ao espaço, decidindo as ações e atitudes nele empreendidas. Perceber o espaço serve, sobretudo, para propiciar

satisfações enraizadas no seio da cultura. Percepções são sócio-historicamente construídas e modificadas de acordo com os grupos sociais e culturais dos quais os sujeitos participam e com os quais comungam valores e hábitos. Através do ato de perceber, ou seja, de se “*estender para o espaço*” (Tuan, 1980, p.14), o sujeito constrói sentidos e significados relacionados aos lugares pelos quais passa e que frequenta no dia-a-dia. Perceber, portanto, é significar e atribuir sentidos.

A sociabilidade humana na cidade, assim como em outros espaços, está impregnada de sentimentos, o mesmo ocorrendo com as relações dos sujeitos com os espaços. Eles modulam as apropriações e percepções que os sujeitos fazem dos espaços, sendo também por eles modelados. Sentimentos podem ser entendidos como feixes de tendências afetivas passíveis de serem fixadas sobre indivíduos, grupos ou objetos e sobre relações construídas entre eles. Seus resultados são representações, relações sociais e modos de comportamento e de conduta na vida social. Os sujeitos, capazes de verbalizar seus sentimentos, têm a faculdade de comunicá-los através de uma linguagem socialmente aprendida. As experiências sensíveis podem ser aprendidas, construídas e transmitidas de geração em geração, de cultura para cultura, através dos processos educativos. Sentimentos são dinamicamente edificados a partir de um exercício social de construção.

Quanto à noção de apropriação espacial, embora se mostre bastante profícua na pesquisa sobre as práticas espaciais, é geralmente conceituada de maneira imprópria. Em suas discussões sobre a temática, Lefebvre (1974) oferece uma importante contribuição a respeito, ao problematizar o termo a partir das indicações de Karl Marx. O autor destaca que a noção de apropriação se opõe à propriedade, característica que torna o espaço geralmente fechado, esterilizado e vazio. Entendida deste modo, a atividade apropriativa desvia-se claramente da propriedade por sua capacidade criadora. Seu auge é atingido na obra de arte – a cidade. Um espaço apropriado, portanto, é semelhante a uma obra sem ser dela um simulacro.

A apropriação do espaço é uma noção que remete ao valor de uso dos espaços. Usar o espaço significa fabricá-lo e produzi-lo, de forma estratégica, astuciosa e tática, nos termos de Certeau (2008). Utilizando o termo grego “*poien*” - ou seja, criação, invenção e geração - o autor problematiza seu uso como um “*repertório com o qual os usuários procedem as operações próprias*”, produzindo o “*lêxico de suas práticas*” (*op.cit.*, p.93). Os usos consistem em “*artes de ‘fazer com’*”, nas quais é preciso reconhecer ações que, ao mesmo tempo, são “*sua formalidade e sua inventividade*”. Usos são procedimentos sutis, astuciosos, praticados em sua quase invisibilidade. Em algumas ocasiões, os usos metaforizam a ordem dominante, que constrói lugares prescritos e estereotipados. A prática do uso, pois, faz

funcionar ali outro registro, outro significado. São “*espaços de enunciação*”. Usos são realizados com a modificação de um determinado espaço sem abandoná-lo ou deixá-lo por completo. (*op.cit.*, p.93).

O processo de apropriação pode ser classificado de duas maneiras, conforme Silva (2002, p.42). Uma delas consiste na “*apropriação permanente*”, que ocorre quando a atividade desenvolvida é fixa no espaço e tem um uso duradouro. A outra se refere à “*apropriação transitória*”, que acontece quando a atividade é de cunho temporário, sendo desempenhada apenas em horários específicos e com um sentido mais estratégico que a anterior. Ainda conforme o autor, existe apropriação apenas se o uso do espaço corresponde às expectativas individuais e/ou coletivas. Sendo assim, se o uso não satisfaz as expectativas dos sujeitos, o processo de apropriação não acontece. A não-identificação gera contextos de desapropriação e expropriação. O sujeito sente-se incapaz de tecer significados espaciais, uma vez que lhe foi retirada sua capacidade criadora de usar o espaço. Seu poder apropriativo tornou-se impróprio. O sujeito torna-se espacialmente *ex-propriado*.

Diante deste quadro, cabe a ele proceder sucessivas (re)apropriações espaciais, sejam elas permanentes ou transitórias, (re)criando os usos. Usa-se, pois, o mesmo espaço fabricando e produzindo, de forma estratégica, astuciosa e tática, novas atividades, novos sentidos e significados. (Re)apropriações espaciais, portanto, estão intimamente associadas aos processos de desapropriação e expropriação, de atribuição de sentidos e (re)significação.

No cruzamento das discussões sobre percepção, apropriação e sentimentos associados pelos sujeitos aos espaços, as noções de sentido e significado emergem em suas interseções. Perceber, se apropriar e tecer afetividades em relação aos lugares implica significá-lo e dotá-lo de sentidos. O significado das coisas, nos termos de Dilthey (1986), corresponde a tudo aquilo que pertence ao fluir da vida. O significado é um modo peculiar de relação que, no seio da vida, guarda suas partes com o todo. As tramas do significado residem nas circunstâncias e configurações da historicidade. Para o autor, esta categoria é central no entendimento do tecido da existência.

Através da noção de significado, explica Dilthey (1986), é possível apreender a conexão entre passado e futuro, entre existência individual e coletiva, em suas relações nunca totalmente completadas. O significado traduz a relação das partes da vida com o todo, conexão que se funda no sujeito. Para sua apreensão, é necessário compreender o todo. Conforme o autor, não se pode saber o significado de um momento sem “*o todo dos momentos*”. Também não se pode compreender o significado da totalidade sem a efetividade de todos os momentos. Nestes termos, o significado de um momento presente é

impossibilitado por não se ter a visão da vida em sua totalidade, a menos que se faça conjecturas de um fim estabelecido que a delimite. Como os professores significam os espaços da cidade que habitam em seus tempos cotidianos? Como os veem, como os sentem, como os apreendem? Tais questões integram esse estudo, no qual procuramos fazer uma exploração inicial às mesmas.

Embora correlatos, os termos significados, significações e sentidos são irreduzíveis uns aos outros. Nos termos de Dilthey (1986), o significado vai se consolidando, no fluir da existência, a partir da significação de momentos interconectados. Estes últimos, por sua vez, determinam os sentidos. Em suma, o sentido resulta do significado, ou seja, do conjunto de significações que se fixam no encadeamento de circunstâncias inter-relacionadas. Nestes termos, o sentido expressa uma unidade que recobre tanto a significação quanto seu cumprimento, sua realização. O sentido é o resultado de nexos de significação. O sentido de um objeto ou de uma prática denota aquilo que existe no homem, derivado de um processo de formação. Todo sentido o é para o sujeito, sendo fruto de suas ações e seus desejos. O sentido, que não é algo dado ou existente em si, é produto e produtor de práticas sociais (Brugger, 1962; Silva e FGV, 1986; Mora, 2001).

Deve-se destacar, ainda, que sujeitos e cidades, imbricados cotidianamente nas tramas espaço-temporais do mundo da vida e da história, os entendemos como (con)textos. Ambos são textos e contextos que se redigem, que se escrevem mutuamente e a um só tempo. Nos textos e grafias das cidades estão não somente as ruas, praças, avenidas, mas as (com)textualidades das vidas dos sujeitos professores e de seus contemporâneos, que ali vão sendo tecidas e escritas, porque vividas. Seus textos e contextos são suas histórias de vida, enredadas e transcorridas nos ritmos e cadências dos espaços e tempos das urbes. Suas escritas são as grafias de seu viver, suas historicidades e *geograficidades*. Misturas de terra, de montanha, de ar, de vida compõem suas histórias grafadas nas urbes. Geograficidades são romances: são como histórias de amor e afeição entre sujeitos e cidades. No caso dos professores, geograficidades são romances vividos entre a escola e a casa, entre a rua e a cozinha, entre a sala de aula e a igreja, a feira, o shopping nas vidas docentes enredadas por entre familiares, vizinhança, colegas. E sobretudo, por entre seus alunos e alunas com que os mestres se encontram diariamente nos territórios da escola e, não raro, em outros espaços da cidade, que ultrapassam os muros escolares.

Para melhor entender as (con)texturas das vidas cotidianas de sujeitos-docentes impressas em suas relações com espaços das cidades, buscamos a palavra *Geographia*. Como dito acima, originada na Grécia antiga, a etimologia da palavra corresponde a *geo* (Terra) e

*graphos* (escrever), ou seja, escrever sobre a superfície terrestre. Nesta pesquisa, o termo geografia, tomado como metáfora, é transportado e transfigurado em *geo-grafias*, analisadas aqui a partir de seus termos fundadores: a Terra e o escrever, o espaço e a escrita, a cidade e a escritura, os lugares, os territórios, as paisagens, os sujeitos e suas caligrafias espaciais. Qual seja, *geo-grafias* falam e contém a vida, as histórias individuais e coletivas situadas espacial e temporalmente, vidas historicizadas. Vidas de professores, tratando-se de *geo-grafias docentes*. Empreendemos, portanto, uma tentativa de compreensão de uma linguagem e de um percurso mútuo realizados por urbes e sujeitos-professores/as.

Em suma, o termo “*geo-grafias*” docentes em grandes cidades, se aproxima das expressões “*geografias sociais*” e “*geografias docentes*” propostas por Hargreaves (2001). Embora elas não se refiram exatamente à mesma questão, tais expressões estão associadas, além de se aproximarem das “*geografias emocionais*”, também propostas pelo autor. O uso da expressão “*geo-grafias*” docentes tal como proposto neste trabalho, diz respeito às práticas espaciais materiais, aos espaços percebidos e aos espaços imaginados por sujeitos-professores em seus tempos cotidianos fora dos espaços escolares. Envolve distintos modos de perceber, de se apropriar e de sentir o espaço. Isto se expressa em sentimentos, sentidos e significados manifestados e/ou relatados pelos sujeitos ao usarem, ao se deslocarem, ao frequentarem variados espaços, em especial de grandes cidades. Para melhor estudar essas “*geo-grafias*” docentes em grandes cidades, este estudo as observou, discutiu e analisou a partir de algumas categorias de análise que servem como chaves de leitura dos relatos docentes, coletados por meio de entrevistas. As “*geo-grafias*” docentes foram pois desdobradas em vigas estruturadoras, quais sejam: a oposição entre *a casa e a rua* (Da Matta, 1997; Magnani, 1998), *o pedaço* (Magnani, 1998), *o trajeto*, *a mancha e o pórtico* (Magnani, 1998), além das ideias de *conveniências* (Mayol, 2008) e de *familiari(cidades) e escolari(cidades)*, criadas durante a pesquisa para designar os espaços intermediários entre a casa e o pedaço, no caso da primeira, e para dizer dos encontros dos estudantes e professores fora dos espaços escolares, nos espaços públicos.

## 1.2 A cidade e o urbano: uma aproximação a Contagem e Belo Horizonte

Para bem chegarmos a Contagem e a Belo Horizonte, cidades onde vivem e trabalham os professores que investigamos e para discutir suas *geo-grafias*, assentando-as em bases sócio-históricas, são necessárias algumas considerações sobre a cidade e o urbano.

As cidades têm se apresentado como exemplos manifestos da dinâmica social moderna, evidenciando discussões sobre questões diversas, abordadas por várias áreas do conhecimento. Geógrafos, historiadores, sociólogos, antropólogos, arquitetos e urbanistas têm elaborado vários modos de compreensão e teorias para auxiliar á análise de suas mudanças e permanências. Dentre os temas e abordagens mais presentes na produção acadêmica e literária, Oliveira (2004) ressalta o da metropolização, o da vida cotidiana, da cultura, do urbanismo, da industrialização, do mercado de trabalho, das políticas públicas, do turismo, do meio ambiente e outros.

Dois termos aqui se destacam: a cidade e o urbano. A cidade, inicialmente, pode ser designada como uma “*projeção da sociedade sobre um dado território*”, conforme (1969). Geograficamente delimitado, o espaço citadino consiste em uma resposta física, uma forma e concretização da sociedade no espaço, constituída por relações socioespaciais que se transformam e a (re)produzem. (Debortolli *ett alli*, 2008, p.12).

A cidade – “*objeto espacial*” que ocupa um espaço, um “*sítio*”, uma situação que merece ser estudada a partir de diferentes métodos e técnicas, sejam econômicos, políticos, demográficos, entre outros –, é uma categoria que envolve um vasto conjunto de proposições conceituais. Três distintas formulações correntes nos escritos sobre a temática, destacadas por Lefebvre (2008, p.82), auxiliam na problematização do termo.

A primeira refere-se à cidade como um “*espaço específico*”, que apesar de diferenciar-se do espaço rural, com ele se relaciona. Esta interação entre ambos depende dos modos de produção e da divisão do trabalho existente na sociedade de que são parte. A segunda formulação, destaca que a cidade consiste em uma “*mediação entre a ordem próxima e a ordem distante*” (*op.cit.*, p.82). Se, por um lado, a cidade congrega a ordem próxima – relativa ao espaço que a circunda e sobre o qual exerce domínio, organiza e explora –; por outro, ela incorpora a ordem distante, que relaciona o espaço citadino com a totalidade social. Espaço no qual o próximo e o distante se (trans)formam em contextos de inter-relação constante, a cidade é um espaço (re)produzido nas interseções entre o local e o global.

Entendida como mediação, a cidade é um espaço onde as contradições sociais se manifestam. (Lefebvre, 2008)

A terceira proposição indicada pelo autor se remete à cidade enquanto uma invenção, uma criação humana, uma “*obra de arte*”. Nela, o espaço não é somente organizado e instituído, mas também modelado e apropriado por vários grupos sociais, conforme suas exigências, sua ética, sua estética, sua ideologia. Compreendida desta maneira, a cidade-obra deve ser estudada sob duplo aspecto: da monumentalidade e do emprego do tempo pelos cidadãos e cidadãos, membros da coletividade urbana (*op.cit*, p.82).

Lida e entendida como obra, a cidade é criação, inspiração, engenhosidade. “*A cidade é a mais preciosa invenção coletiva da civilização*”, na expressão de Mumford (1965, p.76). Entretanto, ao mesmo tempo em que é inventada pelos homens, ela também os cria, os inventa e os produz. A cidade, portanto, não pode ser entendida como um mero objeto, um artefato ou um palco passível de ser reduzido à sua palpável materialidade. Ela é construída e produzida pelos homens e, ao mesmo tempo, ela os produz enquanto sujeitos de vida, de histórias: sujeitos das cidades, nas cidades, pelas cidades. Em um movimento sócio-histórico constante, dialético e dialógico, cidades e sujeitos se constituem, habitando-se mutuamente. Em suas relações múltiplas, plurais e interdependentes, sujeitos e cidades se formam, se conformam e se deformam. Ambos se (re)criam, se (re)inventam e se (re)produzem nas teias e tramas dos tempos e espaços cotidianos. São interdependentes.

Por outro lado, a cidade como obra encontra seu par dialético na noção de cidade como produto. Enquanto a obra tem algo de insubstituível e de único, o produto pode se repetir, sendo resultado de gestos e atos repetitivos. Na cidade-objeto, o recorrente se apodera da unicidade. Nela, o artificial e o sofisticado preponderam sobre o espontâneo e o apropriado. O produto prevalece sobre a obra. As cidades-produto são homogêneas, passíveis de serem trocadas, compradas, vendidas. São quantificáveis, podendo ser negociadas financeiramente. Nelas, o caráter visual dissimula a competição. A espetacularização do espaço urbano permite a simulação da diversidade, produzindo simulacros de cidades-obra (Lefebvre, 1974).

A cidade-obra e a cidade-produto, no entanto, não podem ser separadas. Entre ambas existem relações complexas, mediações. Cidades são obra e produto. Em determinadas circunstâncias, os espaços sociais assumem o caráter de desprendimento, de apropriação, de prazer e desejo. Em outras, assumem o aspecto de coisa, de mercadoria a ser trocada, comercializada. Neste sentido, a cidade-obra remete ao valor de uso e a cidade-produto refere-se ao valor de troca. A cidade e a realidade urbana dependem do valor de uso. Entretanto, a

generalização dos valores de troca pela industrialização e mercadorização da sociedade, tende a subordinar a valorização do uso dos espaços citadino e urbano (Lefebvre, 1974; 2008).

Inscrita nas contradições do projeto moderno, a cidade envolve, portanto, dois aportes dialéticos, segundo De Certeau (2008). Entendida por um lado como a “*maquinaria da modernidade*”, ela é espaço-tempo-produto propício a intervenções, um “*marco totalizador e mítico*” para estratégias socioeconômicas e políticas. Por outro ângulo, ela também pode ser considerada uma “*heroína da modernidade*”, espaço-tempo-obra propício a (re)invenções e engenhosidades. A cidade é, a um só tempo, cenário fictício e obra de arte. Ela favorece, concomitantemente, as grandes transformações urbanísticas e as (re)apropriações dos sujeitos. A cidade é criatura-criadora, é obra-produto. Nela, as contradições se acentuam, se ampliam e se manifestam.

A cidade pode também ser entendida, como o lugar em que o mundo e os homens se movem mais, no sentido de Santos (1978, p.78). Ela é um “*mundo concreto*” produzido por e para homens da mesma natureza. Nela a ideia de tempo pode ser compreendida a partir da fabricação humana, e a noção de sociedade ganha concretude. As cidades, sistemas abertos e complexos, ricos de instabilidades e incertezas, são resultados da junção indissolúvel de um “*sistema de objetos*” e um “*sistema de ações*” (*op.cit.*, p. 29) ou, em outras palavras, um conjunto inseparável de “*fixos e fluxos*” (Santos, 1985, 1988,1994), tal como se pode ver em Contagem e Belo Horizonte.

Os fixos, também chamados sistemas de objetos técnicos pelo referido autor, são aspectos econômicos, sociais, culturais, religiosos, entre outros. Para exemplificá-los, podemos mencionar os pontos produtivos, as ruas, as estradas, as hidrelétricas, as casas de negócios, as fábricas, os bancos, as escolas, os *shoppings*, os hospitais, as lojas, as praças, os estádios, os restaurantes, os parques e outros locais destinados ao trabalho, às práticas culturais, ao lazer onde estão os professores, entre outros de seus habitantes. Os fixos definem-se pela qualidade, quantidade e densidade técnica que encerram. (Santos, 1993)

Quanto aos fluxos, também denominados sistemas de ações, referem-se à movimentação, à circulação, à distribuição e ao consumo. Os fluxos podem ser de homens, produtos, mercadorias, ordens, informações, ideias. Sua diversidade advém dos volumes das movimentações, da intensidade das trocas, dos ritmos, cadências e durações dos acontecimentos. Os fluxos, ao atravessarem os espaços, não apenas os vivificam, mas produzem refluxos, facilitando e dificultando acumulações e empobrecimentos, concentrações de desconcentrações (Santos, 1993, 1994, 2008). Nestes fluxos, também os encontramos, os professores: de uma escola para a outra, da casa para a escola, da casa para o comércio, o

cinema, a igreja, para uma outra casa, eles e elas se movem, professores se deslocam diariamente em seus fluxos pelas cidades.

No que diz respeito aos fixos são objetos materiais localizados que, devido aos fluxos, tornam-se objetos sociais. Os fluxos dão sentido aos fixos. Eles ajudam a concretizar uma série de relações entre os objetos, sejam elas naturais ou artificiais. Objetos espacialmente fixados originam movimentos que dele saem e que a ele chegam. Fixos e fluxos são os grandes estruturadores do espaço, processados por um jogo de relações dialéticas entre o externo e o interno, o antigo e o novo, o Estado e o mercado. Fixos e fluxos interagem, produzem-se, influenciam-se e alteram-se mutuamente (Santos, 2008).

Ao indicar que a cada tipo de fixo relaciona-se uma tipologia de fluxos e que a interação entre ambos se produz de maneiras distintas em formações sócio-espaciais particulares, Santos (1994) aponta que a grande cidade pode ser considerada um fixo enorme, cruzado por fluxos de mesmo porte. Devido a esta grandiosidade, questões relacionadas ao desemprego, ao déficit habitacional, à precária infra estrutura de transportes, de lazer, de saneamento, de educação e saúde, embora sejam genéricas em cidades de portes diferentes, adquirem outros contornos nas cidades grandes. Sendo assim, quanto maior a cidade, mais visíveis e acentuadas se tornam tais questões.

Grandes cidades ocupam vastas superfícies entremeadas de vazios, tal como se observa em Belo Horizonte e Contagem. Nelas, como em outras grandes cidades, a quantidade de objetos fixos é cada vez maior e distribuída de modo irregular por toda sua extensão territorial, seus centros e periferias. Fixos concentrados produzem restrições e dificuldades nos fluxos e deslocamentos. Nas cidades grandes capitalistas, os extensos movimentos diários dos sujeitos se organizam por entre fixos e fluxos regidos pelas leis de mercado, muito mais do que pela eficiência e pela justiça social. O capitalismo econômico agrava a diferenciação entre a “*cidade econômica*” e a “*cidade social*” (1993, p.107).

Transfiguradas em metrópoles nos dias atuais, as grandes cidades sob o signo do capitalismo, caracterizadas pela concentração da pobreza e da riqueza, implodem e explodem criando novos modos de vida e formas inéditas de viver o tempo e o espaço. Em sua tessitura, as tramas da metrópole (des)costuram sociabilidades: multidão, solidão, individualização. Cria novos estímulos, geram novos comportamentos e possibilitam novas atitudes. Nas tramas da metrópole existe uma nova “*vida mental*” conforme Simmel (1987). A metrópole é o borbulhar da vida. Ela está no limiar espaço-temporal. A metrópole é o anúncio da modernidade, lembrando Benjamin (2007).

Quanto à sociabilidade moderna, George Simmel entende que, pelo fato de tal fenômeno ser guiado pelos processos de difusão da economia monetária capitalista moderna, o dinheiro passa a ser um símbolo de indiferenciação nas relações sociais. Este instrumento propicia o “*aplainamento dos sentimentos*”, conduzindo à “*estilização dos comportamentos*”. Materializada em características como objetividade, exatidão, calculabilidade, praticidade, normatividade, pontualidade e padronização, a estilização conduz ao nivelamento da sociabilidade (Waizbort, 1996, p. 27).

Neste sentido, especialmente em espaços de grandes cidades onde relações estabelecidas entre os sujeitos não são apenas mediadas, mas direcionadas para a monetarização, o distanciamento, o recolhimento e a indiferença passam a ser características sobrepujantes. Sujeitos modernos, para protegerem-se dos bombardeios de novas informações, imagens e percepções que povoam as grandes cidades, tornam-se indiferentes. Assistem ao mundo sem conseguir atribuir sentido a tudo que se passa. Reservados para si, os sujeitos encontram-se em permanente estado de “*atitude blasé*” (Simmel, 1979). Eles e elas desejam e sentem a necessidade de preservarem sua intimidade, o que se vê claramente entre os professores, ao se referirem às suas casas, por exemplo, à importância e significados que lhes atribuem, como veremos adiante.

Passando a outros aspectos, ao falar de cidades não estamos remetendo ao conceito de urbano. Apesar de ambos os termos estejam entrelaçados, eles não são sinônimos. Lefebvre (1999) destaca que, embora seja frequente designar qualquer cidade ou *citê* – dentre as quais a *citê* grega, a cidade oriental e medieval, a cidade comercial ou industrial, a pequena cidade ou a megalópole – de “*sociedade urbana*”, estamos comparando sociedades pouco comparáveis. O autor ainda enfatiza que, ao proceder desta maneira, há confusões relativas às relações sociais da qual cada tipo é historicamente configurado. A “*sociedade urbana*” se remete à sociedade que nasce com a industrialização e a sucede. Adjetivada de “*urbano*”, a mesma é constituída a partir da dominação e absorção da sociedade agrícola e das formas urbanas antes existentes e predominantes. Ao utilizar o termo “*tecido urbano*”, o autor destaca que o mesmo não se refere ao domínio edificado de cidades, mas ao predomínio de um conjunto de manifestações do modo de vida citadino sobre o campo. O urbano é ampliado, estende-se e realiza a corrosão dos resíduos de vida agrária. (Lefebvre, 1999)

(Re)coberta com as tramas e fios do tecido urbano, a sociedade passa por uma “*revolução urbana*”. Um conjunto de transformações é vivido e reconhecido socialmente, com a passagem de um período de predomínio de questões relacionadas à agricultura e à industrialização para outro, no qual a “*problemática urbana*” torna-se prevalecente. Novas

questões, limites e possibilidades surgem com a ascensão do urbano ao primeiro plano no cenário das temáticas contemporâneas. (Lefebvre, 1999)

A utilização das expressões “*fenômeno urbano*”, “*sociedade urbana*” ou “*urbano*” (abreviação da segunda expressão) é preferível ao termo “*cidade*”, aponta Lefebvre (1999). Para ele, cidade parece designar um objeto definido e definitivo, de algo dado e com uma finalidade imediata para a ação. O autor enfatiza que a abordagem teórica, atualmente, reclama por uma crítica desse objeto. Para tanto, exige-se uma noção mais complexa da “*sociedade urbana*”, considerada uma realidade em formação que resulta da “*urbanização completa, hoje virtual, amanhã real*”. (*op.cit.*, p.13)

Corroborando tais colocações, Certeau (2008, p.171-172) enfatiza que a cidade-conceito, instaurada pelo discurso utópico e urbanístico especialmente a partir do nascimento da modernidade, é um conceito operatório. Mitificada nos discursos estratégicos, tal designação se degrada e deteriora junto com os procedimentos que a organizaram. A cidade-representação, análoga a um artefato ótico, uma projeção ou um posicionamento à distância produzido por um administrador do espaço, um urbanista ou um cartógrafo, é entendida pelo autor como uma cidade-simulacro, seja ele teórico ou visual.

O autor indica que o urbanismo evidencia a construção das estratégias tecnocráticas, visando enquadrar os espaços e impor determinadas ordens ao cotidiano da cidade. Ele entende que o conceito de cidade é definido por uma tríplice operação: da produção de um espaço próprio, do estabelecimento de um não-tempo e da criação de um sujeito universal e anônimo, que é a própria cidade.

Na concepção do autor, é preciso sair do conceito operatório e chegar às práticas urbanas. Torna-se necessário, portanto, um retorno e um direcionamento dos nossos olhares para as práticas singulares e plurais dos sujeitos, não limitadas ao espaço de uma cidade apenas. Através de suas táticas cotidianas, os praticantes urbanos subvertem a cidade-conceito racionalizada e normativa para construir e instaurar novas apropriações. Eles, portanto, podem atribuir sentidos e significados diferentes aos espaços citadinos. Tais práticas, nos dizeres do autor, precisam ser apreendidas e analisadas em seu contexto de produção. (*op.cit.*, p.172-173). Este esforço analítico o iniciando nessa dissertação, examinando especificamente a categoria social dos professores, aqui representada no pequeno grupo de docentes que escutamos e observamos, nossos sujeitos de pesquisa.

Embora consideremos ser extremamente necessário realizar as devidas distinções entre os conceitos de “*cidade*” e “*urbano*”, não julgamos pertinente separá-los ou escolher apenas um deles para prosseguir neste projeto. Três são os motivos para tal decisão. O primeiro

incide no fato de ambos os termos serem mencionados como sinônimos indistinguíveis em várias pesquisas, o que não invalida suas descobertas e importância. O segundo deve-se ao fato das referidas categorias mostrarem-se extremamente férteis na construção de nosso objeto de estudo. O terceiro liga-se à nossa intenção de buscar conexões analíticas entre a cidade e o urbano para prosseguir as discussões.

Nos estudos identificamos, ainda, duas vertentes a partir das quais é possível fazer a leitura da cidade e do modo de vida urbano, especialmente da vida cotidiana dos habitantes de grandes cidades. Por um lado, o urbano se apresenta como expressão da fragmentação produzida pelo modo de produção capitalista, que gera um “*olhar totalizador*” (Orlandi, 2000, p.10). Por outro, o urbano se apresenta como um modo de vida que vai além desta noção, sendo as vivências dos sujeitos-habitantes uma rica possibilidade de lançar um “*olhar do movimento*” (Silva, 2007, p.01).

Através das entrevistas dos professores e professoras, observamos que a fragmentação e do algo mais além dela, pode levar à sua superação, compondo um par dialético que pode ser vivido com maior ou menor intensidade pelos sujeitos no dia a dia. Entendemos que, em alguns tempos e espaços da vida, a cidade e o urbano são vividos e percebidos pelos sujeitos-professores como fragmentação. Seja pela normatização dos movimentos, seja pelo controle dos trajetos e direções a serem seguidas, seja pela forte prescrição sobre os locais de encontro e lazer, entre outras de suas evidências. Neste sentido, os avanços do capitalismo sobre o modo de vida cotidiano se mostram através das exacerbações do consumo e dos usos do tempo em lugares estipulados pelas relações de poder expressas na propriedade, por exemplo. Prescrições também podem ser percebidas no espaço da rua, nos quais as placas, as faixas e correntes indicam atividades permitidas e/ou proibidas. A vida cotidiana é colonizada na metrópole pelos contornos capitalistas, sendo marcada pelo status de mercadoria que a alcança, transformando o cotidiano em espetáculo.

Nesta vertente, entende-se que a metrópole tem a capacidade de reunir, fragmentando a tudo e a todos. Isto decorre da ampliação e extensão das relações mercantis e quantitativas a todas as dimensões da vida, sendo que as relações qualitativas, que caracterizavam a cidade enquanto tal, são reduzidas sensivelmente. Na metropolização, aponta Viegas (2007, p.197), a cidade passa da condição de obra a produto. O valor de troca passa a sobrepujar seu par dialético, o valor de uso. Nestes casos, o valor de uso na metrópole contemporânea passa a ser apenas um resíduo daquilo que antes existia enquanto relação qualitativa em vários âmbitos da vida. Ao mesmo tempo, existe o germen da possibilidade ancorado nas práticas de sociabilidade de cunho mais residual, nos usos e apropriações espaciais que surgem como imprevisibilidades

e ineditismo, além das contradições e conflitos, cujas ações remetem à realização da práxis transformadora.

No cerne do urbano e da cidade como fragmentação está o que Lefebvre (2008) chama de cotidianidade. Para o autor, a repetição incessante, característica do mundo moderno, faz com que as coisas percam o sentido, trazendo consigo certa banalização. Ela é corrosiva, reduzindo a possibilidade de irrupção do novo, do espontâneo.

Neste sentido, de um modo geral, o uso e distribuição do tempo e do espaço torna-se dividido entre momentos e locais determinados para o desempenho de atividades prescritas. Horários e localidades específicas são designadas para o lazer, o trabalho, o descanso, entre outras, que variam conforme a idade, o sexo, a renda, entre outros. Mas ainda assim é possível transgredir e escapar desses imperativos, seja nas mais variadas formas de “desobedecer” aos tempos impostos, aos ritmos instituídos. Seja na criação de novas ordens temporais, como se vê na experiência docente dos tempos das greves – que desfiguram horários, calendários, ritmos – aos atrasos, às faltas ao serviço, dentre outras práticas usuais dos professores no dia a dia da escola ou em ocasiões especiais. Os tempos de casa também aparecem nos relatos dos professores como uma possibilidade de escaparem às rígidas imposições temporais da escola e da cidade.

Embora os atuais ordenamentos capitalistas continuem avançando de variadas formas sobre a vida cotidiana em diversas regiões do planeta, nela continua presente a possibilidade da não-fragmentação, através dos agenciamentos humanos. Em seus movimentos, as ações humanas individuais e coletivas constroem e reconstroem sentidos e possibilidades outras, que não aqueles impostos pelo modo de ser e estar no sistema de produção, pelas configurações dos lugares e formas de sociabilidade erigidas sob o paradigma do capitalismo. Nem todo o tempo e espaço são alcançados, capturados e subjugados. Neste caso, a compreensão dos sentidos tangencia a experiência, os espaços de representação. (Viegas, 2007)

Como se observa no cotidiano dos professores na cidade, Carlos (2008, p.36) salienta que,

O lugar é, assim, a porção do espaço apropriável para a vida, revelando o plano da microescala: o bairro, a praça, a rua, o pequeno e restrito comércio que pipoca pela metrópole, aproximando seus moradores, eu podem ser mais do que pontos de trocas de mercadorias, pois criam possibilidades de encontro e guardam uma significação como elementos de sociabilidade. A análise da vida cotidiana envolve o uso do espaço pelo corpo, o espaço imediato da vida, das relações cotidianas mais finas: as relações de vizinhança, o ato de ir às compras, o caminhar, o encontro, os jogos, as brincadeiras, o percurso reconhecido de uma prática vivida/reconhecida em pequenos atos corriqueiros

e aparentemente sem sentido, que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante e habitante-lugar, marcada pela presença. São, portanto, os lugares que o homem habita dentro da cidade e que dizem respeito a sua vida cotidiana, lugares como condição da vida, que vão ganhando o significado dado pelo uso (em suas possibilidades e limites). Trata-se, portanto, de um espaço palpável, real e concreto – a extensão exterior, o que é exterior a nós, e ao mesmo tempo interior. São as relações que criam o sentido dos “lugares” da metrópole. Isto porque o lugar só pode ser compreendido em suas frequências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos no uso. É assim que os percursos realizados pelos habitantes ligam o lugar de domicílio aos lugares de lazer, de trabalho, de comunicação, ordenados segundo as propriedades do tempo vivido.

Deve-se destacar, ainda, que a explosão da cidade em metrópole provocou o redimensionamento do cotidiano e das práticas espaciais. Neste sentido, alguns autores, como aponta Viegas (2007), passam a entender que a modernização capitalista da sociedade passa a orientar o movimento da vida cotidiana. Neste caso, os tempos além do trabalho são também tomados pelas teias das relações fundamentais do capitalismo. Sua utilização na indústria do lazer, do entretenimento e do turismo ilustram o estilhaçamento da cidade anterior à metropolização. O uso do tempo passa a ser encerrado nas tramas do mundo da mercadoria, mediados pela forma valor. As relações de sociabilidade se tornam fugidias e voláteis, escapando aos sujeitos. Os ritmos acelerados da metrópole passam a reduzir drasticamente a experiência.

As grandes metrópoles do mundo moderno foram as mais afetadas pela aceleração dos ritmos que tolhem as experiências mais fecundas. A urbanização-metropolização da sociedade muda os caracteres da cidade, uma vez que a integra aos âmbitos mais gerais da reprodução capitalista. Nota-se a materialização de novas relações, a condensação de novos conteúdos, a metamorfose das formas que remodelam o antigo. Nos grandes centros urbanos, há ainda que se enfatizar a velocidade dos deslocamentos, dos fluxos e dos acontecimentos. Nestes locais, a sensação é de que o “*tempo não para*”, como no verso de Cazuza<sup>21</sup>. Viegas (2007) salienta que a temporalidade na metrópole constitui espacialidades específicas e peculiares. A autora enfatiza os grandes eixos de articulação rodoviária, obsolescência das mercadorias – criadas, recriadas e substituídas constantemente –, além da emergência das novas centralidades.

---

<sup>21</sup> “O tempo não para” é uma música que compõe o quarto álbum solo do cantor brasileiro de rock Cazuza, sendo o último registro ao vivo do cantor. Foi gravado durante a turnê do disco Ideologia, nos dias 14, 15, e 16 de outubro de 1988 no Canecão, Rio de Janeiro. No refrão da canção, o jovem fazia poesia: “A tua piscina tá cheia de ratos / Tuas ideias não correspondem aos fatos / O tempo não para // Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades / O tempo não para / Não para, não, não para.”

A metropolização pode ser entendida como uma temporalidade e espacialidade específicas que alteram o conteúdo e a forma da cidade que antecedeu a (con)formação da metrópole. É um processo de atualização capitalista de preparação das cidades para uma vida voltada para o consumo. A metrópole reúne e condensa estruturas, lastreando a produção de mercadorias em larga escala, visando à reprodução do espaço e do lucro. Ela é sinônimo da modernização capitalista do espaço citadino para que o mesmo esteja voltado para a produção e para a troca.

As transformações redimensionam os conteúdos e formas da cidade transmutando-a em metrópole, fazendo surgir novas dinâmicas de confluência e articulação de processos de âmbito geral e local. Neste sentido, os bairros, que surgem junto com as cidades, também sofrem modificações, não possuindo a mesma riqueza e densidade de outros momentos sócio-históricos. Neles encontramos permanências e rupturas, consonâncias e dissonâncias. Se antes eram sustentados pela propriedade, pela família, pelo Estado e pela igreja, hoje a metropolização redimensiona seus sentido e conteúdos, modificando as relações que a sustentavam como projeção de um determinado modo de vida. A igreja tem sua influência reduzida. As relações de propriedade e interesses estatais mudam seus parâmetros. A família se reconfigura, seja com a entrada da mulher no mercado de trabalho e a sua saída da casa para outros locais da cidade, seja com a redução do número de filhos e o modo como os mesmos vivem, seja com a entrada nos circuitos do consumo, que resignificam as relações familiares e de vizinhança. As relações de sociabilidade na vizinhança são desarticuladas devido a circulações e deslocamentos mais ágeis. Chega-se ao ponto de contatos com outras pessoas de bairros vizinhos e/ou distantes fazem-se mais presentes do que o contato com o vizinho da casa ao lado, cujo muro é o mesmo, ou do apartamento em frente, cuja porta de entrada está a cinco passos de distância. As relações de sociabilidade são mediadas pelo mundo da mercadoria e do trabalho, de um modo geral.

Tais questões são pertinentes e concernentes a Belo Horizonte e Contagem, razão pela qual as trouxemos: como uma forma de aproximação a estas duas grandes cidades onde trabalham e moram o grupo de professores investigados. Dos 23 docentes entrevistados, 10 moram em Belo Horizonte o que corresponde a 43% do total, e 13 moram em Contagem, que corresponde a 47% do total. Conforme levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC, 2010), dentre os professores do Ensino Fundamental que trabalham no município, 44% moram em Contagem (1395 docentes), 42% moram em Belo Horizonte (1362 docentes) e os 14% restantes (444 docentes) moram em outros municípios.

Para o estudo das relações dos professores que lecionam em Contagem com a cidade, é preciso, pois, entender aspectos que dizem respeito a ambas<sup>22</sup>.

Uma tanto quanto a outra se apresentam como espaços inscritos em temporalidades, pois conforme Santos (1982), “*o espaço é a acumulação desigual de tempos*”. Espaços são heranças e legados nos quais convivem a (in)certeza do porvir. Neles estão impressas marcas transmutada em objetos e relações passadas que deixaram rastros nas lembranças. A memória habita a cidade, tal como se observa nas lembranças do professor Fábio e Jairo, que recordaram em suas entrevistas dos antigos cinemas transformados em igrejas e de shoppings construídos em antigas áreas verdes onde viveram com seus familiares em tempos pretéritos Belo Horizonte e Contagem. Nas cidades e aglomerações urbanas coexistência distintos tempos, ora mais fracos, ora mais fortes; ora mais lentos, ora mais ágeis; ora mais locais, ora mais globais, ora mais vivos ora mais apagados.

Belo Horizonte e Contagem fazem parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), criada em 1973, hoje formada por 34 (trinta e quatro) municípios (Anexo 01).<sup>23</sup> Trata-se da terceira maior aglomeração urbana do país, contando com 4,882 977 milhões de habitantes (IBGE, Censo de 2010), excetuando-se as cidades do colar metropolitano.<sup>24</sup> A Região possui uma densidade demográfica de 515,75 hab./km<sup>2</sup> e uma área de 9.467,797 km<sup>2</sup>. Seu produto interno bruto (PIB) somava 98,5 bilhões em 2008, dos quais 45% cabendo a Belo Horizonte. A RMBH é o centro político, financeiro, comercial, educacional e cultural mais

---

<sup>22</sup> Ao longo de alguns trechos das entrevistas, outras cidades são citadas pelos professores, a exemplo de Álvaro, que leciona na cidade de Santa Luzia e Laerte, que também é professor na rede pública de ensino da cidade de Ribeirão das Neves, ambas localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, além de outras, localizadas fora desta região, que apareceram quando os professores relataram algumas de suas viagens, o que não faz parte de nosso objeto de estudo, devendo compor pesquisas futuras. No entanto, como nosso objetivo consiste em analisar a relação dos professores com grandes cidades, privilegiou-se o detalhamento de Contagem e Belo Horizonte devido ao fato de serem as duas grandes cidades que mais aparecem na fala de grande parte dos entrevistados, percorridas e freqüentadas em seus tempos cotidianos. Outras cidades, portanto, não serão discutidas em seus pormenores, mas poderão estar presentes quando falarmos da RMBH, por exemplo, enquanto um grande aglomerado urbano metropolitano. Cabe destacar, ainda, que a definição do porte das cidades varia histórica e geograficamente, além de considerar duas abordagens: a demográfica, relativa ao número total de habitantes, e a funcional, que remete à análise contextual da cidade na rede urbana que ocupa, a fim de delimitar seu porte, de modo quantitativo e qualitativo. Na década de 1970, por exemplo, as grandes cidades possuíam de 250 mil a 2 milhões de habitantes, sendo as metrópoles aquelas que ultrapassavam os 2 milhões de habitantes. Atualmente, conforme a CEPAL, as metrópoles são aquelas que possuem mais de 4 milhões de habitantes e as cidades grandes, entre 1 e 4 milhões de habitantes, sendo que outros órgãos e/ou autores possuem outras classificações. Quando mencionamos “*grande cidade*” nesta pesquisa, estamos levando em consideração, portanto, não apenas a abordagem territorial-demográfica, mas as características e funcionalidades urbanas explicitadas no item 1.3 e 1.4 deste capítulo.

<sup>23</sup> Os 34 municípios são: Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano.

importante de Minas Gerais, representando 40% da economia e 25% da população deste estado brasileiro, aproximadamente. A Grande BH é, ainda, o sexagésimo segundo maior aglomerado urbano do mundo e o sétimo maior da América Latina. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2000 foi de 0,811.

No que se refere a Belo Horizonte, destaca-se que foi concebida e planejada para substituir a antiga capital de Minas Gerais, Ouro Preto, no final do século XIX, devido à sua localização geográfica, entre outros fatores. Foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897, com a denominação de Cidade de Minas. É o município mais populoso do estado. Conforme o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, possui mais de 2,3 bilhões de habitantes, classificando-se como a sexta cidade mais populosa do país.

De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, sua população é de 2 375 444 habitantes, sendo a sexta cidade mais populosa do país. Hoje a cidade tem o quinto maior PIB entre os municípios brasileiros, representando 1,38% do total das riquezas produzidas no país. A cidade conta com importantes monumentos, parques e museus, como o Museu de Arte da Pampulha, o Museu de Artes e Ofícios, o Museu de Ciências Naturais da PUC Minas, o Circuito Cultural Praça da Liberdade, o Conjunto Arquitetônico da Pampulha, o Mercado Central e a Savassi.

Para além de seus dados físico-geográficos e seus pontos turísticos, destaca-se que sempre que se busca caracterizar a cidade, encontramos vários de seus “títulos”: “*Cidade das Praças*”, “*Melhor cidade para se viver*”, “*Capital Internacional dos Botecos*”, “*Primeira capital planejada do país*”, “*Cidade Jardim*”, “*Cidade Modelo da Área Ambiental*”, entre outros. A construção da imagem de um lugar faz parte de um conjunto de fatores que compreende a linguagem, os processos de conhecimento, o discurso e os meios de comunicação, a identidade e o sentimento de pertencimento com o lugar, além dos processos sócio-históricos de produção espacial. No caso de Belo Horizonte, tais estereótipos, produzidos por grupos que têm interesse em transformar a imagem da cidade em um espetáculo para o consumo, simplificam e deturpam a realidade de uma maneira mais ampla. Promove-se, com isto, a invisibilidade da constante produção de segregação em seu espaço. Estas imagens estáveis, sinônimos uma cidade aberta e pacificada, produzem a invisibilidade sobre a cidade que segrega e exclui.

É neste sentido que concordamos com Viegas (2007, p.199) quando a autora aponta ser Belo Horizonte uma cidade planejada sob os auspícios de uma racionalidade claramente caricatural, que se pretendia moderna, controladora e mantenedora da ordem e do progresso.

A metrópole sempre esteve por entre a prescrição e a apropriação efetiva do espaço, entre a imposição e a construção daquilo que é próprio dos sujeitos que por ela passam, que a frequentam e/ou habitam.

Passando a outros elementos, destaca-se que Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, possui uma área de aproximadamente 330 km<sup>2</sup>. Cercada pela Serra do Curral, que lhe serve de moldura natural e referência histórica, foi planejada e construída para ser a capital política e administrativa do estado. Limita-se com as cidades de Contagem (Oeste), Brumadinho, Ibirité, Nova Lima (Sul), Sabará (Leste), Santa Luzia, Vespasiano, Ribeirão das Neves (Norte).

O processo de metropolização<sup>25</sup> da região de Belo Horizonte tem sua gênese nos anos 1940, período marcado por importantes intervenções públicas que definiriam os futuros processos de expansão da capital principalmente a oeste e norte através da conurbação com os municípios vizinhos. Nesta década, também foi inaugurada a Cidade Industrial de Contagem, cujas principais fábricas se instalariam na década seguinte quando aconteceram grandes parcelamentos de terras principalmente em Contagem e Betim, municípios cortados pela BR-381, que liga Belo Horizonte a São Paulo.

Nos anos 1950/1960, a cidade viu seu maior crescimento demográfico (em torno de 6% ao ano) – em vinte anos a população passou de cerca de 500 mil habitantes para 1 milhão e quinhentos mil. Isto decorreu de forte migração, oriunda principalmente do próprio estado de Minas Gerais. A década de cinquenta configura-se, pois, como um marco no processo de metropolização de Belo Horizonte. Os intensos processos de industrialização e de crescimento populacional das duas décadas seguintes consolidariam a configuração sócio-espacial metropolitana, destacando-se o chamado eixo industrial, a oeste, em direção a Contagem, e a expansão periférica, de baixa renda, nos municípios a norte da região como Ribeirão das Neves, Vespasiano e Santa Luzia.

Nos anos setenta, o fenômeno conhecido como a *nova industrialização mineira*, que apresentou altas taxas de crescimento econômico, teve concentração significativa na região de Belo Horizonte, repercutindo em altas taxas de crescimento demográfico. Nos anos 1970/1980, além do relevante processo de industrialização, a RMBH também viabilizou uma moderna atividade de serviços, notadamente a vinculada com os grandes projetos estatais nas áreas de siderurgia, energia e transportes, fortemente concentrados no município de Belo

---

<sup>25</sup> As análises referentes à Belo Horizonte contidas neste trecho do texto foram elaboradas pelo Observatório da Metrópole, que apresenta um estudo-síntese intitulado “Como andam as metrópoles brasileiras”. Disponível em: [http://www.observatoriodasmetropoles.ufjf.br/como\\_anda/como\\_anda\\_RM\\_belo Horizonte.pdf](http://www.observatoriodasmetropoles.ufjf.br/como_anda/como_anda_RM_belo Horizonte.pdf), Acesso em: 20 agosto de 2011.

Horizonte. A metropolização se intensificou a oeste, a norte e a noroeste, incorporando novos municípios ao processo de conurbação. Então, nesta época o município de Belo Horizonte vê, pela primeira vez, cair a sua taxa de crescimento populacional, ocorrendo o inverso com os municípios vizinhos a oeste, norte e noroeste.

Nos anos 1980, o padrão de crescimento populacional apresentado nos anos 70 se consolidou tendo em vista a desconcentração populacional das áreas mais centrais e o adensamento das áreas periféricas, principalmente nos municípios imediatamente vizinhos à capital. O crescimento industrial, os investimentos estatais e o mercado de terras constituíram-se como fatores determinantes na estruturação do território da RMBH.

A conjugação dos interesses estatais e dos incorporadores imobiliários produziu uma estrutura metropolitana desigual, onde ao lado da produção periférica de loteamentos populares ocorreu a intensificação do mercado de moradia para os segmentos de alta renda nas áreas mais centrais. Do ponto de vista do planejamento e gestão metropolitana, a crise dos anos oitenta e o início do processo de redemocratização promoveram a explicitação das fragilidades do sistema. No nível nacional, o estancamento dos investimentos federais nas regiões metropolitanas culminou com o desmonte de organismos responsáveis pelo seu planejamento e gestão.

A dinâmica socioeconômica da RMBH foi alterada significativamente nos anos 1990, seja pelo processo de privatização das empresas estatais, pela maior abertura comercial, pelas intensas mudanças na economia nacional, entre outros fatores, acarretando numa redução relativa da importância do setor industrial e num elevado crescimento do desemprego. As áreas mais atingidas social e economicamente por essas mudanças foram os vetores oeste (a região mais industrializada) e o norte (onde prevalecem as cidades-dormitório), pois estas apresentaram expressivo crescimento do desemprego, informalidade e da criminalidade.

Contagem, por sua vez, é uma das cidades que compõem a região metropolitana de Belo Horizonte. Atualmente, é a segunda maior cidade do estado de Minas Gerais, com mais de 600 mil habitantes (IBGE, 2010). Parte dos limites geográficos da cidade são marcados pela conurbação, ou seja, pelo processo de crescimento de duas ou mais cidades que fazem com que seus limites se tornem tênues e imperceptíveis na paisagem. Especialmente para quem desconhece seus contornos político-administrativos e suas fronteiras misturas visíveis, por exemplo, nas dificuldades de entregas das correspondências pelos correios, pelas cobranças dos serviços de água e esgoto, luz, telefone e IPTU, quando existente. Os limites entre Contagem e cidades adjacentes – Esmeraldas, Ribeirão das Neves, Betim, Ibirité e Belo Horizonte –, especialmente a metrópole, (con)fundem-se, sendo não raro demarcados e

separados por placas cujas inscrições se incumbem de dar boas vindas ou se despedir daqueles/as que por ali passam. Na região metropolitana, portanto, há dificuldades de precisão dos limites espaciais da vida cotidiana.

O sistema viário da cidade, pelo qual circulam um fluxo intenso de veículos e cargas diariamente, comporta algumas das principais rodovias do país, a saber: a BR 381 (Fernão Dias), que permite o acesso à cidade de São Paulo; a BR 262, que possibilita o acesso às cidades de Vitória a leste, ao Triângulo Mineiro e ao Mato Grosso do Sul; além da BR 040, que liga às cidades de Brasília e ao Rio de Janeiro.

A cidade de Contagem deve ser compreendida a partir do alto grau de comprometimento e intensidade com que é afetada pelo processo de metropolização, como apresentado anteriormente, o que gerou um estreitamento e intensificação das relações políticas, sociais e culturais e a disseminação de um modo de vida que a cidade ainda não conhecia, por seu perfil inicialmente agrário. O município, devido às ambições, propostas e ações implantadas pela modernização e recuperação da economia mineira; devido à integração política e econômica estadual, aos investimentos na produção e crescimento industrial e à transferência da capital do Estado de Minas Gerais no final do século XIX, foi amplamente modificado por um amplo processo de reestruturação política, social, econômica e cultural ocorrida no território de Belo Horizonte e do seu entorno. (Ferreira, 2002)

Neste contexto, uma vez que Belo Horizonte<sup>26</sup> foi idealizada, planejada e implantada no intuito de se conformar, dentro de limites estabelecidos, uma sociedade perfeita, geometricamente disposta em um espaço meticulosamente traçado. Tornava-se evidente a inserção da mesma em um contexto de competitividade como um pólo econômico industrial e nacional, mas sem atrapalhar a sua imagem como uma cidade-símbolo dos novos tempos

---

<sup>26</sup> Inaugurada a 12 de dezembro de 1897 para ser a “Capital dos mineiros”, “inspirava-se no modelo das mais modernas cidades do mundo, como Paris e Washington. (...) Dividia-se a cidade em três principais zonas: a área industrial, a área suburbana e a área rural. No centro, o traçado geométrico e regular estabelecia um padrão de ruas retas, formando uma espécie de quadriculado. Mais largas, as avenidas seriam dispostas em sentido diagonal. Esta área receberia toda a estrutura urbana de transportes, educação, saneamento e assistência médica. Além disso, ela abrigaria os edifícios públicos e as residências dos funcionários estaduais. Ali também deveriam se instalar os estabelecimentos comerciais. Seu limite era a Avenida do Contorno, que naquela época se chamava 17 de dezembro.” Na fala de um prefeito da cidade, na apresentação de uma cartilha em comemoração dos 100 anos da metrópole, Célio de Castro destaca que “na origem de toda cidade existe um sonho. (...) Planejada para ser a capital de Minas Gerais, a cidade surgiu num período marcado por muitas transformações. A Abolição da Escravatura e a Proclamação da república, bem como os progressos da ciência e da indústria ao redor do mundo espalhavam no ar uma onda de otimismo, fazendo com que se acreditasse possível construir uma sociedade perfeita. Belo Horizonte simbolizava esse desejo e muitos foram os que tentaram persegui-lo. Imigrantes estrangeiros, mineiros do interior e gente de todas as partes do País vieram para cá. Buscavam empregos, melhores oportunidades de vida e, sobretudo, a modernidade.(...)” Disponível em: [http://caracolonline.com.br/index.php?pg=historia\\_do\\_municipio](http://caracolonline.com.br/index.php?pg=historia_do_municipio), Acesso em: 08 de junho de 2011

republicanos, especialmente do centro, que deveria permanecer fechado sobre si mesmo, excluindo do espaço do poder a população pobre e trabalhadora.

Neste contexto, destaca-se a implantação da Cidade Industrial Coronel Juventino Dias na cidade de Contagem (1941), um núcleo que representou um passo fundamental para a modernização da economia mineira e uma experiência de planejamento pioneira, cuja criação teve como objetivo a manutenção das indústrias fora do perímetro de seu centro urbano, uma vez que as mesmas poderiam “tirar a beleza” da paisagem da nova Capital, além de proporcionar a inserção de Belo Horizonte no cenário da modernização com vistas na competitividade no mercado nacional/internacional, conforme Ferreira (2002).

A cidade sofreu um processo de absorção pela metrópole, o que caracterizou uma metamorfose na vida social da cidade, gerando aumento populacional com a expansão da periferia urbana belo-horizontina para dentro de seu território, a especulação imobiliária, a polarização por Belo Horizonte. E, principalmente, a diferenciação e a segregação sócio-espacial. Contagem, ao lado de outros municípios que compunham o subúrbio industrial, concentrava a maior população de pobres e miseráveis da região metropolitana.

Ainda de acordo com Ferreira (2002), as más condições ambientais advindas das indústrias instaladas no município e a ausência de infra estrutura (comércio, serviços públicos essenciais) e a proximidade com Belo Horizonte fizeram com que a população de maior poder aquisitivo não morasse em Contagem. Entre eles os trabalhadores mais qualificados, os patrões e os técnicos, incluindo as sedes de algumas empresas.

O processo de industrialização não parou na instalação do referido pólo industrial, havendo a continuação da expansão da fronteira industrial da Região Metropolitana de Belo Horizonte, sobretudo nos anos 1960 a 1980, nos quais se destacam o Distrito Industrial Riacho das Pedras e o CINCO (Centro Industrial de Contagem). Os novos estabelecimentos industriais, entretanto, apresentavam características diferentes daqueles localizados na antes referida Cidade Industrial, uma vez que utilizavam novas tecnologias e necessitavam de um número reduzido de mão-de-obra, geralmente qualificada. Entretanto, nas áreas situadas no entorno destas indústrias, o processo de ocupação não se deu de forma diferente da “*Cidade Industrial*” que precedeu a instalação destes novos pólos. A cidade continuou a abrigar uma população de baixa renda, que não possuía um perfil adequado para trabalhar nestas novas indústrias, mas se aglomeravam em seu entorno, buscando melhores oportunidades de trabalho ou a inserção nestas novas indústrias, tendo em vista o incipiente aumento do desemprego na cidade. (Ferreira, 2002)

A estrutura urbana da cidade de Contagem, reconhecida por ser e/ou abrigar um “Parque Industrial” transformou-se, embora ainda haja a crença de que a cidade ainda tem por característica e “motor” econômico, político, social e cultural, a industrialização. A cidade, antes caracterizada por concentrar trabalhadores pobres, manifestar a segregação sócio-espacial e ser a frente de expansão da conurbação da metrópole, em especial de sua periferia, hoje apresenta novas tendências, caracterizando novos padrões econômicos resultantes da ascensão do setor terciário em detrimento da retração do setor secundário, modificando os modos de (re)produção do espaço urbano com mudanças significativas do modo de vida de uma parte da população, embora a (re)produção social se dê maneira heterogênea no espaço da cidade.

As mudanças, entretanto, nos mostram que não há uma mera ruptura de um período anterior com o período atual pelo qual a cidade passa, conforme discutimos no início deste capítulo sobre a questão da “modernidade” e da “pós-modernidade”. Há uma mistura de transformações e experiência espaciais, temporais e sociais que atestam que a cidade contemporânea possui muitas camadas, formando o que poderíamos denominar de um “*palimpsesto*”<sup>27</sup>: um espaço onde são sobrepostas várias formas, processos e conteúdos de ontem, de hoje e de amanhã, que apontam para possibilidades de (re)configurações do processo de produção social do espaço urbano de Contagem. É também onde há múltiplas linguagens, enraizadas em tradições mais antigas e originadas de processos fugidios que vivemos na atualidade.

As antigas áreas de expansão de Contagem deixam de absorver somente população de baixa renda e agregam áreas comerciais, favelas, condomínios fechados e sofre o processo de verticalização. Há diferentes fases que se acumulam no espaço urbano, que produz e é produzido pelos vários sujeitos que vivem o cotidiano da cidade, que têm um modo de vida engendrado por uma pluralidade de mudanças, sejam elas econômicas, culturais e tecnológicas, dentre outras. (Ferreira, 2002; Soja, 2000)

Contagem é minha conhecida desde a infância, uma vez que sempre morei na cidade. Entretanto, como apontaram alguns professores, não podemos dizer que tal conhecimento e pertencimento se deu desde o nascimento, uma vez que a cidade não possuía maternidade pública na década de 1980. Nossas carteiras de identidade, portanto, registram o nascimento na cidade de Belo Horizonte devido à inexistência da prestação deste tipo de serviço na área da saúde no município.

---

<sup>27</sup> Um palimpsesto, de acordo com BUENO (1997, p. 479), é um “*manuscrito em pergaminho, raspado por copistas e polido com marfim para permitir nova escrita*”

A cidade conta com alguns pontos turísticos que sempre figuram nas propagandas institucionais da prefeitura que visam à divulgação dos atributos da cidade. Dentre eles, estão a Igreja Matriz de São Gonçalo, a Capela Imaculada Conceição e Santa Edwiges, o Centro Cultural Francisco Firmo de Mattos Filho (Localizado na Rua Doutor Cassiano, Centro de Contagem, abarcando três casarões que abrigam o Centro de Memória; o Centro Artístico e a Biblioteca Pública Municipal Dr Edison Diniz, onde estão localizados um teatro – Sala Maristela Tristão –; uma galeria de artes; algumas salas de cursos e a sede da Superintendência de Cultura do Município). Há também a Casa de Cultura Nair Mendes Moreira, a Feira de Artes e Artesanato dos Bairros Eldorado e Amazonas. Outros atrativos são a Casa de Cacos, o Parque Municipal Gentil Diniz, a Barragem Vargem das Flores.

### **1.3 - Professores e professoras de Contagem: fotografia e olhares**

Os professores e professoras que entrevistamos constituem um grupo com traços sócio-culturais e histórias particulares e comuns, sejam eles pessoais, profissionais, seja quanto às suas práticas espaciais. Formam um conjunto de treze professoras e dez professores, num total de vinte e três colegas. Destes, 03 (três) têm menos de 30 anos de idade; 07 (sete) possuem entre 31 e 40 anos; 07 (sete) possuem entre 41 e 50 anos, sendo os 06 (seis) demais localizados na faixa acima de 50 anos de idade.

No que se refere ao pertencimento étnico/cor, 08 (oito) entrevistados se auto-declararam brancos, 08 (oito) declararam-se pardos, dois consideraram-se pretos e outros 05 (cinco) não desejaram se declarar quanto a tal questão.

Quando questionados sobre o fato de se considerarem praticantes de alguma/s religião/ões, 14 (catorze) professores disseram que o fazem e 09 se declararam não serem praticantes.

No que se refere às religiões, 12 (doze) disseram ser católicos, 05 (cinco) declararam seguir a religião espírita, 01 (uma) professora de declarou evangélica e os 05 (cinco) demais não possuem religião.

Há que se destacar que um professor disse freqüentar todas as religiões, mas prefere a espírita. Um professor ressaltou ter sido espírita durante seis anos. Atualmente, no entanto, a falta de tempo faz com que a prática da religião não esteja presente em sua vida. Uma professora, embora tenha se declarado católica, destacou também a crença na doutrina

espírita. Outra docente, logo após ter se declarado católica, falou em voz mais baixa: “*De vez em quando rola um Centro Espírita.*”

Quanto ao estado civil, 10 (dez) professores/as são casados/as e/ou vivem com companheiros/as; 08 (oito) são solteiros/as, mas têm namorado/a e/ou noivo/a; 01 (um) é casado, mas não vive com a companheira, 02 (dois) são solteiros e 02 (dois) são separados. Com relação aos maridos/esposas, noivos/as, namorados/as e/ou companheiros/as, destaca-se que 05 (cinco) possuem entre 26 e 35 anos; 07 (sete) possuem entre 36 e 45 anos; sendo que 07 (sete) possuem mais de 46 anos de idade.

No que se refere às suas profissões, destaca-se que 03 (três) são professores/as, 02 (dois) são do lar e os demais desempenham as seguintes funções: professor e Engenheiro, Corretor de seguros, Área administrativa, Auxiliar de serviços gerais, Dona de escola infantil e pedagoga, Mecânico de automóveis, Aposentado (supervisor de restaurante), Técnico em informática, Gerente de informática (não trabalha por problemas de saúde), Funcionária pública, Bancário (Funcionário público), Metalúrgico, Supervisora pedagógica e Advogado. Quanto ao grau de instrução dos mesmos, destaca-se que dois possuem primeiro grau, 07 (sete) completaram o segundo grau, 09 cursaram ou ainda cursam o nível superior e 01 (um) possui pós-graduação (mestrado).

No que se refere aos filhos, destaca-se que a 11 (onze) dos/as entrevistados/as os possuem, sendo as quantidades e idades as mais variadas. Destes professores/as que possuem filhos, cinco professores possuem 01 (um) filho, três professores possuem 02 (dois) filhos, dois professores têm 03 (três) filhos e um professor possui 04(quatro) filhos.

Dentre os filhos dos professores, há 01 (uma) criança na faixa etária de 0 a 05 anos; 03(três) que se encontram na faixa de 06 a 10 anos de idade; 05(cinco) estão na pré-adolescência, na faixa de 11 a 15 anos; 06 (seis) encontram-se na faixa de 16 a 20 anos; sendo que os 06(seis) demais possuem entre 21 e 25 anos. Nove professores indicaram que os filhos moram com eles; um professor destacou que a filha não mora com ele, uma vez que é separado e um professor (que possui 04 filhos) mora apenas com um filho, sendo que os demais moram com a mãe.

No que se refere à situação da residência, 10 (dez) professores possuem casa própria financiada; 09(nove) possuem casa própria quitada e 04 (quatro) moram em imóveis alugados. Oito professores indicaram morar com cônjuge e filho/s; 02 (dois) moram somente com esposo/a ou companheiro/a; 02 (dois) moram com uma irmã; 02 (dois) moram com a mãe e um irmão; 03 (três) moram sozinhos; 02 (dois) moram com um filho; 01 (um) mora com a mãe; 01 (um) mora com os pais e uma irmã e 01(um) mora com os pais, uma irmã e 02

sobrinhos. Destaca-se, ainda, que 10 (dez) dos docentes entrevistados possui empregada ou diarista em casa, sendo maior a ocorrência da diarista, em detrimento da primeira profissional.

Quanto à formação dos entrevistados, temos que 01 (uma) professora formada em Belas Artes, 01 (um) professor formado em Biblioteconomia e Geografia, 01 (uma) formada em Contabilidade e Letras, 01 (um) formado em Filosofia, Ciências Sociais e História, 01 (um) formado em Física e Matemática, 01 (uma) formada em Geografia, 02 (dois) formados em Ciências Biológicas e 02 (dois) formados em Educação Física, 01 (um) formado em História e Economia, 03 (três) formados em História, 05 (cinco) formados em Letras, 04 (quatro) formados em Matemática e 01 (uma) formada em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso. Dentre as instituições, predominam a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).<sup>28</sup>

Quanto ao tempo de magistério, destaca-se que 02 (dois) professores possuem de 02 a 03 anos; 02 (dois) professores possuem entre 04 a 05 anos; 04 (quatro) professores possuem de 06 a 10 anos; 03 (três) possuem de 11 a 15 anos; 04 (quatro) estão na profissão entre 16 e 20 anos, 03 (três) lecionam há 21 a 25 anos, 02 (dois) têm 26 a 30 anos no magistério e 03 (três) possuem mais de 30 anos de docência. No que se refere ao tempo de magistério na cidade de Contagem, temos 01 (um) professor que possui menos de um ano trabalhando na rede municipal de ensino, 04 (quatro) que possuem entre 2 e 3 anos; 07 (sete) que lecionam na cidade há 6 a 10 anos; 03 (três) que possuem de 11 a 15 anos; 02 (dois) que estão lecionando há 16 a 20 anos; 03 que estão no magistério na cidade há 21 a 25 anos; 01 (um) que possui de 26 a 30 anos e 02 (dois) que lecionam em Contagem há mais de 30 anos.

No que se refere aos turnos de trabalho, não entrevistamos nenhum sujeito que trabalhe em apenas um turno. Do total, 16 (dezesesseis) professores trabalham nos turnos da manhã e da tarde, 02 (dois) trabalham no turno da manhã e da noite; 02 (dois) trabalham no turno da tarde e da noite. Neste sentido, temos 20 professores que realizam dupla jornada de trabalho em escolas. Há, ainda, 03 docentes que trabalham no turno da manhã, da tarde e da noite, ou seja, têm tripla jornada de trabalho no ambiente escolar. No que se refere ao número de turmas, temos 12 (doze) professores que, ao todo, possuem de 05 a 11 turmas; 07 (sete) professores que têm de 11 a 15 turmas; 01 (uma) professora que possui de 16 a 20 turmas e 03 professores

---

<sup>28</sup> Atualmente, há 04 professores que realizam cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Um professor cursa “*Gestão de Pessoas e Projetos Sociais*” na Universidade de Itajubá, na modalidade à distância. Um professor cursa “*Gestão Escolar*” na Faculdade Pitágoras em convênio com a Projecta, também na modalidade à distância. Um professor, que também é vice-diretor de uma unidade educacional da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), cursa “*Gestão em Sistemas Educacionais*” pelas Faculdades Promove (CEPEX/SOEBRAS), na modalidade presencial. Um professora cursa o “*PROEJA*” pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), na modalidade presencial.

que possuem de 21 a 25 turmas. Transpostas em números de alunos, podemos identificar que nossos entrevistados convivem, por semana, com cerca de 150 a 750 estudantes que “*passam por suas mãos*”.

Sobre as redes de ensino nas quais os professores lecionam, temos que 18 (dezoito) trabalham na rede pública municipal, 04 (quatro) estão vinculados à rede pública municipal juntamente com a rede pública estadual e 01 (uma) está ligada à rede pública municipal e à rede particular de ensino. Quanto ao vínculo funcional, temos 12 (doze) professores concursados e estáveis (escola pública estadual e/ou municipal); 02 (dois) contratados; 06 (seis) concursados e estáveis que possuem uma vaga efetiva e realizam o que se chama de “*dobra*”, 02 (dois) são concursados e estáveis em um cargo sendo contratado em outro cargo (escola pública estadual e/ou particular); 01 (um) é concursado estável (escola pública estadual) e contratado (escola pública municipal).

Quanto aos salários, 02 (dois) professores declararam que recebem de 01 a 03 salários mínimos; 11 (onze) professores indicaram receber entre 3 e 05 salários mínimos e 09 (nove) professores destacaram receber de 05 até 07 salários mínimos. Uma das entrevistadas, que desejou preencher sua ficha de identificação sozinha, não declarou seu salário. Deduzimos estar na faixa de 3 a 5 salários mínimos com base no fato da mesma cumprir 40 horas semanais na escola (dois contratos) e porque a mesma declarou sua renda familiar. Dos entrevistados, 04 responderam possuir atividade remunerada além do magistério. Um professor tem como segunda ocupação ser redator/jornalista em Belo Horizonte – são dois a três dias de trabalho por semana, com 5 a 6 horas de jornada semanal, pela qual recebe menos de meio salário mínimo –. Ele também declarou ser Diretor Geral de um Centro de Formação de Condutores em Belo Horizonte – são também 2 ou 3 dias de trabalho semanal com carga horária de 2 horas, pela qual recebe um salário mínimo. Uma docente é, também, Técnica de nível superior em Arte e Educação em um Centro Cultural da Prefeitura de Belo Horizonte – são 05 dias de trabalho por semana totalizando 40 horas nos turnos da manhã e da tarde, pelo qual recebe cerca de seis salários mínimos. Há uma professora que também atua como revisora de textos quando algum trabalho aparece, sendo a cobrança realizada por lauda revisada. Um professor de Matemática também atua como eletricitista aos finais de semana, geralmente dois por mês, nas cidades de Belo Horizonte e Contagem. Quando a entrevista foi realizada (junho/2010), o mesmo ainda trabalhava com Cálculo de Projetos de Engenharia. Tal trabalho era realizado quinzenalmente na cidade de Belo Horizonte no turno da noite, pela qual recebia em torno de um salário e meio.

Quanto à renda familiar mensal, destaca-se que a maioria dos professores possui renda na faixa de 07 a 10 salários mínimos. Sobre os gastos pessoais mensais, os entrevistados indicaram que, em primeiro lugar, privilegiam gastos com o carro, com a alimentação e com pagamento de prestações da habitação. Em segundo lugar, a maior parte dos professores indicou que realizam gastos com variadas contas domésticas (Água/ luz/ telefone/ internet/ prestação de eletrônicos), destacando-se também pagamento da escola dos filhos e plano de saúde. Em terceiro lugar, foram destacados gastos com lazer/vida social, com alimentação e com carro/combustível. No que se refere aos gastos familiares mensais, as atividades mais mencionadas foram gastos relacionados a compras do mês/ comida/ alimentação/ contas de água, luz, telefone, etc. A segunda atividade mencionada foi a alimentação associada a Contas domésticas e despesas básicas (passagem, água, luz, telefone, gás). Em terceiro lugar, foram mencionados gastos com Educação, mais especificamente com cursos para os filhos; além de gastos com combustível.

Grande parte dos professores nasceu no Estado de Minas Gerais. Destes, doze nasceram em Belo Horizonte e na Região Metropolitana, sendo 10 (dez) na capital e 4 (quatro) na cidade de Contagem. Sete professores/as são provenientes do interior do estado, das cidades de Curvelo, Governador Valadares, Ipatinga, Itabirinha, Ladainha, Taquaraçu de Minas e São Gonçalo do Pará. Duas professoras vieram de outros Estados, quais sejam, São Paulo – capital – e Rio Grande do Sul – da pequena cidade de Santo Ângelo, interior do Estado. A condição de imigrante, portanto, está presente na vida de boa parte destes sujeitos. Neste sentido, as comparações com outros espaços, sejam eles urbanos ou rurais, estão constantemente presentes nas falas e atitudes dos mesmos.

Observando essa pequena fotografia desse grupo de professores sob a moldura de um quadro maior, relativo a outros conjuntos de docentes, qual seja, discutindo-a face a outros grupos de professores e professoras, trabalhos relativos a seus perfis sócio-profissionais e culturais e a questões que tangenciam suas práticas espaciais nas cidades, algumas considerações merecem destaque.

Em pesquisas realizadas sobre a relação entre sujeitos e cidades, especialmente se a opção metodológica é pela etnografia, o desenho da investigação se diferencia de nossas escolhas, visto que alguns desses estudos focalizam espaços citadinos específicos – um bairro, uma ou mais regiões, o “*centro*” ou “*hipercentro*” de uma cidade, os bares, quarteirões fechados, manifestações de rua, etc. Em outros casos, aproximando-se mais desse estudo, a opção é pela investigação de grupos de sujeitos que apresentam algumas particularidades – crianças, jovens, idosos, vendedores ambulantes, população de rua, etc. As delimitações

político-administrativas e geográficas – embora nem sempre fixas e precisas –, além dos atributos físicos dos sujeitos – principalmente suas idades, seus trajes e os tipos de comportamentos – são critérios para escolha dos locais e/ou sujeitos.<sup>29</sup>

Em alguns dos estudos e investigações realizados na última década sobre vidas de professores/as, carreiras e percursos profissionais, sobre biografias e autobiografias docentes e ainda sobre desenvolvimento pessoal de professores/as e perfis docentes observa-se que alguns deles começam a discutir aspectos relacionados às práticas espaciais materiais de professores/as nos espaços e tempos citadinos. Nelas, questões relacionadas às práticas culturais dos docentes (dentro e fora de suas residências) e aos usos de seus tempos cotidianos têm chamado a atenção de alguns pesquisadores em educação, trazendo contribuições a esta dissertação, direta ou indiretamente.

Uma destas pesquisas foi realizada pela UNESCO (2004)<sup>30</sup>. Intitulada “*O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*”, a investigação apontou serem o sexo e a idade variáveis pertinentes na análise da distribuição geográfica dos professores pelos espaços das cidades. Destaca-se que 61,6% dos professores investigados trabalham em escolas localizadas no interior do país, sendo que 25,6% atuam nas capitais e os 12,8% restantes encontram-se nas periferias urbanas.<sup>31</sup> Ao relacionar a localização espacial dos docentes com a categoria “*sexo*”, verificou-se que os homens tendem mais facilmente a atuar nas capitais em relação às mulheres, mais presentes no interior e nas periferias.<sup>32</sup> (UNESCO, 2004)

Ao analisar a proporção de professores do ensino básico, por sexo, segundo o porte do município (em número de habitantes) onde lecionam, destaca-se que, enquanto nos municípios com menos de 100.000 (cem mil) habitantes a presença feminina no professorado

---

<sup>29</sup> Tratando-se de um estudo sobre professores, a identificação desses sujeitos nos cenários da cidade não seria algo muito simples. Em meio à multidão, seja no shopping, no supermercado, em um bar, uma loja, no ônibus ou na rua, nem sempre é possível identificar com facilidade um professor e/ou uma professora a ponto de fazer deste elemento/critério o ponto de partida central para escolha dos sujeitos investigados. Ao longo desse estudo fiz este exercício. Aprendi a identificar professores e professoras em variados espaços. Algumas vezes, através das blusas escritas “educador/a”, “professora” ou pelos trajes “típicos” de docentes de algumas disciplinas como Educação Física. Outras vezes, consegui identificá-los através de objetos que traziam consigo: livros didáticos, diários, pastas plásticas e cadernos com os nomes das escolas e/ou turmas pelas quais eram responsáveis ou até mesmo marcadores de livros visíveis que se por entre páginas quando via aquelas pessoas lendo em ônibus, em filas de esperas diversas e outras situações de cenas das grandes cidades.

<sup>30</sup> Pesquisa realizada pela UNESCO no Brasil, com 5.000 professores do ensino fundamental e médio, das 27 unidades da Federação, via questionários, em 2002. (UNESCO, 2004)

<sup>31</sup> Segundo os parâmetros estabelecidos pela pesquisa, a categoria “interior” engloba “*todos os municípios que não são capitais nem pertencem a regiões metropolitanas de capitais (periferia urbana), independentemente de sua população e dos tipos de atividades que desenvolvem.*” (UNESCO, 2004)

<sup>32</sup> Segundo dados da pesquisa, 31,4% dos homens atuam nas capitais; 11,9% nas periferias e 56,6% nos interiores, enquanto 24,2% das mulheres atuam nas capitais, 13% nas periferias e 62,8% nos interiores.

é maior em termos absolutos e relativos, nos municípios mais populosos (acima de 100.000 habitantes), a presença masculina é maior, relativamente. Em cidades com população entre 100.001 (cem mil e um) a 500.000 (quinhentos mil) habitantes, há 24,3% de professores do sexo masculino e 22,6% do sexo feminino. Já em cidades com mais de 500.000 (quinhentos mil) habitantes, como é o caso de Belo Horizonte e de Contagem, 26% do corpo docente é do sexo masculino e 21,3% é do sexo feminino. (UNESCO, 2004)

A mesma pesquisa, ao inter-relacionar a distribuição espacial com as faixas etárias, verifica-se que os docentes mais velhos atuam, em maior quantidade, nas capitais; enquanto nas periferias das grandes cidades, observa-se maior concentração relativa de professores mais jovens. Ressalta-se a probabilidade de tais dados refletirem uma modalidade da carreira docente, na qual o tempo de trabalho e/ou experiência acompanha o vetor centro/periferia. (UNESCO, 2004)

Tais informações nos permitem considerar que um exame mais detido da distribuição geográfica dos professores, tanto no espaço de uma mesma cidade quanto por cidades distintas – seja em função do seu porte populacional, seja de acordo com sua localização no sistema de uma rede urbana específica – pode indicar distinções sociais importantes no interior desta categoria profissional.

Outras pesquisas que também interessam à temática desse trabalho, têm investigado a utilização que os professores fazem de espaços específicos das cidades. Parte destas investigações, especialmente os grandes levantamentos de dimensões quantitativas, têm buscado rastrear mais detidamente as práticas culturais docentes. Embora não seja nosso foco discutir tais práticas, ora realizadas na residência dos professores, ora fora delas, estes estudos oferecem elementos para se entender importantes aspectos de todo um conjunto de práticas espaciais materiais de professores/as em grandes cidades. Práticas culturais podem determinar, modelar, direcionar e restringir a utilização que eles e elas fazem de certos espaços citadinos. Além disto, as referidas práticas culturais docentes, atuam no processo de constituição da subjetividade profissional e pessoal, podendo modificar os sentimentos, sentidos e significados atribuídos aos docentes não apenas aos espaços das cidades, mas também à escola, à docência, aos estudantes e a si mesmos.

Um destes estudos foi realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003)<sup>33</sup>. A pesquisa indicou, entre outras descobertas, que os/as

---

<sup>33</sup>Trata-se de um levantamento sobre a situação dos trabalhadores da educação básica na qual foram entrevistados 4.656 pessoas em dez estados, em todos os níveis e redes de ensino, a saber: Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul.

educadores/as viviam em casa própria no centro (24%) ou perto do centro da cidade (52%), envolviam-se pouco com movimentos sociais (61%), cultivavam o hábito da leitura (42%) e quase nunca iam ao teatro ou ao cinema (81%).<sup>34</sup> Além disso, uma das conclusões desse estudo é que a renda dos professores e funcionários da Educação atua como uma barreira em seu acesso à cultura e lugares dedicados às práticas e manifestações culturais nas cidades, tais como cinemas e teatros (CNTE, 2003).

Outra constatação dessa pesquisa da CNTE (2003) consiste em indicar que a televisão, vista diariamente por grande parte dos entrevistados, é uma das formas mais baratas de lazer sendo, por isto, a mais utilizada pelos referidos profissionais (CNTE, 2003). Esse dado é reiterado por estudo realizado por Fanfani (2005)<sup>35</sup> no qual o percentual de docentes que assistem televisão todos os dias no Brasil chega a 73,4%. Destaca-se também que 63,1% dos docentes alugam filmes em locadora para assisti-los em casa pelo menos uma vez ao mês.

Mas por que apresentar os referidos dados se pretendemos abordar as práticas espaciais materiais de sujeitos-professores, sobretudo em espaços não residenciais? Entendemos que as referidas descobertas empíricas nos indicam que, apesar do fato das zonas urbanas serem apontadas como detentoras de uma variada gama de oportunidades de acesso a determinados “*produtos culturais*”, estes são pouco utilizados pelos docentes. Se comparados ao consumo cultural geralmente realizado na própria residência – como assistir televisão e alugar filmes –, a ida ao cinema (25,3%), teatros (8,2%), museus (4,8%), centros culturais (10,1%) e eventos relacionados a música (11,8% no caso de shows de música popular e 2,3% no caso de óperas e shows de rock) têm apresentado índices bem menores ainda conforme estudo de Fanfani (2005).

Ainda quanto ao acesso dos docentes a instituições que oferecem “*cultura estética objetivada*” (cinemas, museus, centros culturais, teatros, entre outros), Fanfani (2005) salienta que a análise não deve ser realizada apenas em função das preferências e gostos. Para o autor há outros dois fatores a considerar: a disponibilidade territorial dos “*bens culturais*” e sua maior ou menor acessibilidade em termos de custos.

Sobre a disponibilidade espacial dos “*produtos estéticos situados*”, o mesmo survey realizado por Fanfani (2005) na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, evidencia que em geral, a

---

Foram levantados dados pessoais, dados funcionais e aspectos relacionados ao trabalho, lazer e saúde dos sujeitos-docentes, entre outros. (CNTE, 2003)

<sup>34</sup> A referida pesquisa, uma vez que não previu respostas como “*não vai*” e “*não pratica*”, ao questionar o tipo de lazer dos trabalhadores da Educação, obteve um percentual de questões não respondidas muito alto. Considerou-se que índices elevados de não resposta podem indicar que os sujeitos investigados não tinham o costume de ir a esses lugares e o hábito e/ou tempo de praticar atividades físicas.

<sup>35</sup> Esta investigação de Fanfani (2003) é um survey no qual foram aplicados em 5000 do ensino básico professores em quatro países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Peru e Uruguai em 2003.

prática é sistematicamente mais frequente entre os professores/as do Ensino Médio, se comparado aos docentes do Ensino Infantil e Fundamental. Supõe-se que tal fenômeno não se deva apenas ao maior “*capital cultural*”, medido pela média de anos de escolaridade dos primeiros em relação aos segundos. As condições de trabalho e a maior facilidade de acesso dos/as professores/as de escolas dos anos finais da Educação Básica aos bens culturais territorialmente localizados em áreas centrais, são também apontadas como fatores possíveis para tais distinções.

Acerca da acessibilidade financeira aos referidos “*bens culturais localizados*”, o mesmo estudo destaca que quase todos os consumos docentes estão determinados pelos níveis sócio econômicos. Docentes brasileiros classificados nos quatro quintis mais baixos conforme sua renda, se comparados aos professores argentinos, peruanos e uruguaios, destacam-se percentualmente, por terem ido apenas alguma vez ou nunca ao teatro - 72,1%; a museus - 66,4% e a centros culturais - 82,8%, conforme o survey de Fanfani (2005).

Indagando um pouco mais sobre a influência do nível sócio econômico como um fator determinante dos acessos e não acessos dos professores da Educação Básica (na qual se incluem nossos entrevistados) a diferentes espaços da cidade, em pesquisa de âmbito muito mais restrito, porque realizada somente na cidade mineira de Uberaba por Almeida (2005)<sup>36</sup>, constatou-se que a faixa salarial média, embora diferentes entre os docentes, não interferem de forma decisiva na frequência com que os referidos sujeitos praticam atividades culturais e de lazer. Em outras palavras, mesmo considerando que 66% dos/as professores/as ganhavam de dois a quatro salários mínimos, 25,9% recebiam entre cinco e sete salários e apenas 7,5% recebiam mais que sete salários, as práticas eram aparentemente homogêneas entre os sujeitos, sem distinção conforme a faixa de renda.

Ainda conforme Almeida (2005), a idade é uma variável a ser considerada na distinção da frequência com que os sujeitos-docentes praticam atividades ligadas ao lazer e à cultura. Na faixa de 18 a 29 anos, é mais comum o hábito de freqüentar o cinema, teatro, shows musicais e espetáculos de dança. Na faixa de 50 a 69 anos, os sujeitos-professores/as tem menor costume de ir ao cinema e maior costume de visitar museus. Em suas conclusões, Almeida (2005) destaca que os docentes apontam que a formação profissional insuficiente, as

---

<sup>36</sup>A pesquisa teve como objetivo de investigar a extensão e qualidade do repertório cultural de docentes da educação básica de Uberaba (MG). A investigação focou práticas culturais como leituras, programas de TV, filmes, concertos, espetáculos teatrais etc. Os questionários foram respondidos por 418 professores/as. A seleção das escolas onde se aplicou o questionário foi feita de forma aleatória, procurando-se assegurar a representatividade e proporcionalidade das mais diferentes categorias: escolas municipais e estaduais; escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio; escolas centrais e de bairros periféricos.

precárias condições de trabalho e os baixos salários limitam ou impedem seu acesso aos bens culturais.

Em investigação realizada sobre o perfil dos professores da Rede Pública Municipal de Balneário Camboriú (Santa Catarina), Bigaton (2005)<sup>37</sup> salienta que ir ao cinema, ao shopping ou realizar atividade física às vezes, raramente ou nunca foi a opção de 66% do total de docentes investigados. Destaca-se que as atividades são realizadas em família sempre ou quase sempre. No grupo de docentes estudados por Bigaton (2005), ressalta-se que os sujeitos dedicam parte de seu tempo a assistir filmes em casa e que vão à praia com certa regularidade, especialmente devido à localização litorânea da cidade em questão. No caso dos sujeitos que investigamos alguma localidade específica mais percorrida e frequentada por eles, a exemplo da praia naquela região litorânea?

Ainda na pesquisa mencionada, indica-se que entre as atividades culturais recorrentes, destaca-se a leitura como fator primordial para aperfeiçoamento ou para atividades diárias. Tendo isto em vista, questionamos: será que esta prática gera a inibição de outras, especialmente aquelas práticas espaciais materiais dos docentes na cidade? Uma vez que leituras de livros, revistas, jornais, entre outros, podem ser realizadas em diversos espaços, será que parte destas leituras é realizada em bibliotecas, dentro de ônibus nos trajetos da casa para a escola e/ou em outros espaços das cidades? O que destacar quanto a isso em relação aos sujeitos que investigamos?

Outra constatação da referida pesquisa foi o elevado número de docentes que não participa de movimentos sociais, dado constatado a partir da análise da inserção dos docentes em “associações”. Neste sentido, a autora questiona: afinal, este fato decorre da falta de tempo? Ou professores e professoras “*não são politizados*” e/ou não estão envolvidos no meio do qual fazem parte? Em investigação realizada por Cerri (2006)<sup>38</sup> com professores/as de História na região de Campos Gerais (Paraná), destaca-se que a falta de tempo para participar de tais atividades foi apontada por 51,1% dos sujeitos investigados.

A esse respeito, é necessário salientar que a pesquisa realizada por Fanfani (2005) reitera essa baixa participação dos docentes em entidades sindicais ou políticas, muito embora o percentual de professores/as brasileiros/as que desempenham tais ações tenha sido o mais

---

<sup>37</sup>Este trabalho pesquisou o perfil de professores da Rede Pública Municipal de Balneário Camboriú, em 2003. Teve como objetivo investigar o perfil social, econômico e cultural dos professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental do município. A coleta de dados foi efetuada a partir de questionários compostos por 74 questões, respondidos por 442 docentes, em 15 escolas da rede. (Bigaton, 2005, p.07)

<sup>38</sup> O levantamento foi realizado a partir de 135 questionários, investigando formação, concepções de História e Educação, condição sócio-econômica e condições de trabalho, dados étnicos, religiosos e políticos, acesso a bens culturais e satisfação com a profissão de professores de História da região de Campos Gerais (Paraná) Cerri (2006).

elevado - 15,2% -, se comparado com a Argentina, Peru e Uruguai. Isto ocorre principalmente entre aqueles que trabalham em escolas públicas - 16,4% - ou que se julgam pertencentes às classes baixas, 16,8%.

Importa lembrar que tais participações implicam em reuniões, manifestações e movimentos diversos pelos espaços citadinos, sejam privados ou públicos, fato que nos leva a apresentá-las e discuti-las ao arrolar as práticas espaciais docentes. Com relação aos professores sujeitos que investigamos, o que destacar quanto a estes tipos de participação? Quais os sentidos e significados que presença em tais espaços adquire em suas vidas e seus trânsitos cotidianos pelos territórios das cidades?

Quanto ao aspecto do tempo dos professores em relação à sua frequência e apropriação dos espaços da cidade, a pesquisa realizada por Teixeira (1998) nos anos 1996/98 sobre os tempos cotidianos de com um grupo de em Belo Horizonte entre 1996 e 1998, a pesquisadora registra que o trabalho é o eixo estruturador desses tempos. Seja porque consome grande parte das suas horas semanais, seja porque se desdobra com implicações em outros tempos. A imbricação dos tempos do trabalho e do lazer nos é apresentada como um dos fatores que singularizam os tempos na condição docente. O lazer constantemente ocupado e preocupado com os afazeres da docência é recorrente entre professores/as. Especialmente entre aqueles que têm maior compromisso com o trabalho, os que têm um número maior de alunos e/ou os que trabalham em duas ou mais escolas.

Na referida investigação, através dos relatos dos docentes, é possível entender que o fluir da vida dos docentes é experimentado por entre tempos impressados e simultâneos. Os tempos cotidianos de professores/as são vividos como tempos restritos, negados e contraditoriamente vivenciados como excesso e como falta. O excesso referindo-se aos tempos em que se ocupam com atividades e tarefas docentes onde seja. A falta porque não lhes sobra tempo para o lazer, para estudos, para o ócio, para os filhos, os amigos, os parentes. Eles se distendem em sofrimento, dor, frustrações, doenças e mal-estar docente. Tais tempos também se desdobram na ausência de certos espaços citadinos na vida dos professores tais como cinemas, os teatros, os shows, os bares, enfim, os espaços do deleite, entre outros. É recorrente a presença dos professores nas casas de seus familiares, o lugar que eles mais frequentam, excetuando-se a escola e de suas próprias moradias, principalmente nos finais de semana, um fato que restringe suas redes de sociabilidade, como também seus “encontros” com a cidade e apropriações do que ela pode oferecer-lhes.

No que se refere às extensas jornadas e ao fato de os docentes trabalharem em várias escolas e turnos, como também em suas casas<sup>39</sup>, Teixeira (1998) indica que a problemática reitera a importância em se discutir questões referentes aos deslocamentos dos professores para o trabalho. A autora destaca que o “*tempo do trânsito*”, especialmente em grandes centros urbanos, é expressivo na rotina semanal destes sujeitos, especialmente para aqueles que não possuem condução própria (*op.cit.*,p.122).

Questões como a distância entre o local de trabalho e a moradia dos docentes, bem como suas variadas percepções e sentimentos em relação aos espaços das cidades pelos quais transitam, são questões pertinentes na discussão das “*geo-grafias docentes*” em espaços de grandes cidades. Afinal, em que condições a circulação destes sujeitos pelos espaços das cidades acontece? Em que medida as distâncias percorridas diariamente pelos professores e professoras, seja da casa para a escola ou para outras localidades, podem ser entendidas no contexto da precarização de suas condições de vida e de trabalho? E o que dizer de professores/as que trabalham em uma cidade e moram em outra e aqueles cujos locais de trabalho, residência, lazer e outros afazeres são distantes, obrigando-os a percorrerem extensos fluxos diários?

## **OLHARES**

Feita a fotografia dos professores e professoras entrevistados e colocada sob a moldura de estudos que percorrem questões próximas ao que retratamos ou associadas à temática dessa dissertação, retomemos a tríade conceitual proposta do espaço vivido, concebido e imaginado. Assim sendo, apresentamos algumas visões, representações e imagens, que traduzem concepções e expectativas que os colegas revelaram em suas entrevistas acerca de Contagem e Belo Horizonte. Sobretudo de Contagem, onde os procuramos e encontramos nas escolas.

Trata-se de diferentes visões, embora algumas se aproximem e sejam recorrentes, aparecendo nesse e naquele relato. A diversidade das percepções é compreensível, visto que esse imaginário está associado a outros pertencimentos dos sujeitos que os tornam diversos, tais como a origem de classe, as gerações e idades, a condição étnico-racial e de gênero, o tempo de contato e vivência nas cidades, além de outros atributos e posicionamentos sociais que atravessam e impregnam tanto suas relações com a cidade quanto as formas como as

---

<sup>39</sup> Aqui também estão incluídos os trabalhos doméstico-familiares e outros realizados pelos sujeitos-docentes, seja para complementação de renda ou não.

veem, sentem e imaginam. No caso dos professores, também se destaca a esse respeito, o campo disciplinar de sua formação e atuação. É provável, por exemplo, que os docentes da área da Geografia e da História tenham relações com a cidade e visões sobre as mesmas, diferentes de seus colegas da Matemática, da Física, das Letras e outras.

Os professores habitam a cidade, tal como a cidade habita seus dias e noites, suas manhãs e tardes, seus meses, anos e décadas do transcurso de suas vidas. A cidade habita seus pensamentos, suas afeições, sua imaginação. Neste percurso de aproximação a Belo Horizonte e Contagem e na tentativa de compreender as relações dos docentes pesquisados com essas cidades, buscamos em seus relatos algumas das percepções e visões que impregnam, atravessam e atribuem sentidos e direções às suas vidas nessas localidades. Procuramos identificá-las para melhor compreender suas práticas espaciais percebidas e imaginadas. Em outros termos, buscamos o quadro mais geral – o sistema simbólico e a gramática - através da qual eles fazem a lêem essas cidades que habitam e que os habitam, numa primeira aproximação a respeito. Uma aproximação incompleta e inicial. Como nossos entrevistados e entrevistados veem estas cidades? Como se referiram a elas em seus relatos nas entrevistas? O que nelas os alegra e incomoda? O que nelas os convoca e interpela e o que interrogam a seu respeito? O que imaginam e desejam para essas cidades, onde vivem seu cotidiano de vida e trabalho, onde se responsabilizam pelos processos educativos-escolares das novas gerações que nelas aportam, as crianças, adolescentes e jovens, seus novos habitantes?

Contagem aparece, reiteradamente, como uma cidade do tipo *interiorana e familiar*. Ou aparece como uma mistura do familiar e da grande cidade, com traços de metrópole, como na expressão do professor Fábio, para quem Contagem é uma “*roça iluminada*”. Em outras falas, a imagem se restringe à *roça*, nem mesmo chegando à sua face iluminada, um lugar onde não há o que fazer, visão que alguns entrevistados compartilham com alguns alunos e demais moradores da cidade. Os relatos dos professores abaixo evidenciam essa representação:<sup>40</sup>

Vir pra cá demorou, mas foi uns três anos pra convencimento, né? Três anos falando e as pessoas que moram em Belo Horizonte, elas dizem: “*Nunca saia de BH! Não venha pra Contagem!*” Quem mora em Contagem também tem este sentimento da cidade. Engraçado, não é? As pessoas têm sentimentos contrários! Não venha pra Contagem! Deus o livre! Meus alunos diziam: “*A senhora vai vir pra roça,*

---

<sup>40</sup> Deve-se lembrar, aqui, o conjunto de estereótipos e valorações negativas, quando não uma desqualificação da roça contidos nesse tipo de discurso, visão recorrente em várias épocas, segmentos e esferas da sociedade brasileira, que se pode entender examinando os processos históricos constitutivos da história social e política do país mais amplos, no passado e no presente.

*professora?” Oh, eu vou vir pra roça, eu quero a roça!”*. Neste sentido, eu acho muito tranquilo, eu sou feliz lá onde estou, sabe? Mas, se eu tivesse escutado, eu acho que eu não teria vindo pra cá não porque as pessoas moram aqui e elas não se sentem felizes aqui. [...] Mas a minha qualidade de vida melhorou. Então, estou feliz na roça! Feliz na roça! (Professora Renata: Entrevistada em:22/06/2010)

A gente chega na turma de amigos conversa com os amigos. Porque os amigos são filhos de amigos nossos. É o que eu estava te falando: Contagem é uma cidade bem familiar neste ponto. Então está todo mundo junto o tempo todo! (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Em seu dia-a-dia, os professores também constroem suas “*geografias imaginárias*” em relação ao espaço. A cidade ganha vida, movimento, é nomeada deste ou daquele jeito, como se observa nesses relatos de Juliana e Renata.

Quanto à ideia de “roça iluminada”, o professor Fábio destaca que, embora viva em Contagem, uma “*cidade extremamente cheia, de ocupação muito densa*”, é comum encontrar os conhecidos e, mesmo em meio à multidão, encontra-se todos os dias com as mesmas pessoas. Seja porque os cotidianos são marcados por trajetos sempre idênticos, seja porque a cidade, mesmo sendo de grande porte, ainda permite tecer no espaço, algumas “*micro-identidades*”. Na visão do professor, isto acontece porque a cidade é uma “*roça iluminada*”.<sup>41</sup>

A expressão, também utilizada por outros professores referindo-se a Contagem, denota a convivência do antigo e do novo no espaço da cidade, que ora se sobrepõem, ora se superpõem e ora contrapõem. Por um lado, a urbe possui características que a aproximam de uma cidade moderna. É marcada pelas benesses do progresso tecnológico, pela velocidade, pela possibilidade de não ser identificado na multidão, mantendo sua individualidade protegida etc. Por outro lado, também guarda características de uma cidade pequena, que mantém alguns resquícios de seu passado como uma cidade pequena, quando ainda não havia sido atingida pela metropolização; uma “*roça*” onde ainda existem extensas redes de sociabilidade, que manifestam peculiaridades: políticos oriundos de famílias tradicionais, festas beneficentes que movem os cidadãos mais ilustres etc.

---

<sup>41</sup> “Aqui em Contagem, se você parar e prestar atenção, você encontra com as mesmas pessoas. E não é encontrar com as mesmas pessoas num determinado horário! [...] Você encontra estas pessoas nos espaços, em determinados lugares e depois você vai encontrando com elas em outros lugares. [...] E eu acho que os espaços aqui em Contagem, diferente de Belo Horizonte, que aqui é literalmente uma roça iluminada, é que você encontra muito com as pessoas. E lá correndo na Firmo de Matos eu já encontrei com o pessoal ou que trabalhava comigo, ou já vi em outros lugares.” (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010 – Entrevistado em...)

Entre as duas cidades há significativas diferenças quanto à integração social de seus membros. Enquanto na “*cidade iluminada*” há distanciamento entre os indivíduos, na “*cidade roça*”, há elevada integração entre os mesmos, o que incita uma regulação constante e diferenciada os habitantes entre si. São locais propícios ao favores, ao compadrio, às fofocas. É por entre estas cidades que alguns docentes acreditam viver. Ora sentem-se bem na “*cidade-roça*”, ora sentem-se acolhidos pela “*cidade-iluminada*”, o que traz sentimentos contraditórios, ambiguidades, frustrações. Por vezes, também estão no limiar entre uma e outra urbe, servindo de mediação para que ambas aconteçam em seus tempos cotidianos.

Nessa direção, das imagens e representações sobre Contagem, ouvimos outras formulações que a designam como a “*cidade das indústrias*”. Essa visão, assim como a de uma “*roça iluminada*”, apareceu não somente em algumas entrevistas, como também as ouvi várias vezes em salas de professores. No caso da ideia da “*roça iluminada*” está nela contida um conteúdo de “atraso” de Contagem em relação à outros locais, especialmente Belo Horizonte, como se observa nesses comentários da professora Juliana:

Porque aqui em Contagem ainda é bem retrógrado, né? As pessoas não se vestem muito legal, não se produzem muito legal, aliás, as pessoas aqui não se produzem para sair, elas saem do jeito que elas estão em casa! Você vai em Belo Horizonte para ver gente arrumada, pra ver carro bacana, porque aqui em Contagem não tem isso! É um outro tipo de vida! Pra frequentar bons restaurantes e bons bares é em Belo Horizonte. Ver pessoas mais bonitas e tal é em Belo Horizonte mesmo! Aqui ainda falta um pouquinho. [...] Eu vou pra capital, né? Quando você vai pra capital, você dá uma produzida legal, né? (risos) Aí a arrumação é outra! Adoro! (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Essas observações de Juliana são reveladoras não somente do permanente confronto que os sujeitos fazem do que vivem e pensam sobre diferentes cidades, confronto no qual as capitais ganham lugar de relevo, mas também revela seu entendimento de que o que é bom e desejável está ligado às imagens sob as quais as pessoas e os lugares se apresentam.

Os sistemas de classificação e seus desdobramentos sobre suas imagens acerca de Belo Horizonte e Contagem, aparecem também em outros comentários de Juliana. Ela prossegue:

As pessoas lá, não sei se é porque trabalham em escritório, lá não tem tanto professor quanto Contagem, nem tanto funcionário público quanto Contagem, né? (risos) Também talvez os lugares que a gente vá também sejam melhores. Eu acho que vale a pena! Ver casas boas, lotadas, bem estruturadas, pratos diferenciados, é muito legal! Porque é um investimento no público também. Porque quando investem em uma casa legal, você tem que ir legal! É igual quando a pessoa te convida, você não vai de qualquer maneira. Se a pessoa tem a consideração de te convidar, você vai de qualquer jeito na casa dela?

Não vai, não pode! Especialmente se estiver indo para um lugar melhor!  
(Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)<sup>42</sup>

A fala de Juliana evidencia sua maior valorização de Belo Horizonte face a Contagem, justificando sua preferência pela utilização dos equipamentos urbanos de lazer de Belo Horizonte, percepções e visões que ela compartilha com outros de nossos entrevistados. Este cotejamento entre a capital mineira e Contagem foi recorrente nas falas dos professores, havendo casos em que esse confronto envolvia não somente Belo Horizonte, mas outras cidades onde viveram ou que conhecem.

De outra parte, os atuais contornos da metropolização indicam que Belo Horizonte consegue gerar perspectivas de melhoria das condições de vida da população. No entanto, a periferia se apresenta como uma expressão das dificuldades de consolidação plena destas possibilidades. A periferia expressa, pois, aspectos da metrópole ligados a limitações de vários âmbitos, não só econômicos, mas culturais, sociais, educacionais, entre outros (Oliveira, 2004). Nesse sentido, depreendemos e concordamos com os escritos de Lefebvre (2008), que a metrópole pode ser entendida mais como obra e as periferias que dela se originam como produtos.

Quanto à visão da roça existente em Contagem, aproxima-se e reitera observação feita por Oliveira (2004, p.62) quando de sua pesquisa sobre a cidade de Ribeirão das Neves ao salientar que esse município, também pertencente à RMBH, ainda respira “*ares provincianos*”. Várias foram as evidências de falas, dizeres e conversas de professores e professoras de Contagem, que ouvimos em conversas informais e nas entrevistas, que contém essa mesma visão acerca de Contagem.

Nessa mesma direção a ideia de que Contagem ainda está submetida ao *coronelismo*, foi também evocada, como nesses comentários de Junia em sua entrevista. Ela salienta:

Aqui em Contagem tem um coronelismo. É uma aristocracia fechada. Sempre um grupo que é beneficiado, sempre aquelas mesmas pessoas, é uma questão tradicional, aquela aristocracia que está sempre no poder. [...] Então eu acho difícil, hoje eu acho, eu fico achando que essas coisas não deveriam acontecer.

---

<sup>42</sup> Juliana parece compartilhar a ideia, para a qual a mídia hegemônica e a indústria cultural contribuem efetivamente, de que a vestimenta, a aparência, a “produção” da imagem pessoal e dos lugares tem mais valor do que seus conteúdos propriamente ditos. Ela parece reiterar os padrões estabelecidos pela mídia e outras instâncias de socialização e de valoração social, que divide e estratifica as pessoas e os lugares em bonitos e feios, em desejáveis e indesejáveis a partir de suas aparências e das imagens exteriores em que se apresentam, que lhes conferem *marcas de distinção*, nos termos de Bourdieu (2007). Aqui caberia, também, para melhor compreender esse tipo de valoração formulado pela professora, a discussão da *sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (2003).

Porque sempre esse grupo fechado, esse grupo que está sempre no poder, esse grupo que estão sempre mandando, sempre delegando as coisas sem perguntar se é bom ou não é, as coisas pra gente. Sem a participação, porque eles nunca vêm diretamente nas escolas nos ouvir, porque eles sabem que vão ser afrontados, eles vão ouvir muitas coisas, as quais não são do interesse deles de fazer mudanças... Então eu acho, hoje, ser professora aqui em Contagem, não estou reclamando porque é onde eu ganho meu pão do dia a dia, mas eu acho um pouco difícil sim, sabe? Por causa desta questão, dessa cúpula que fica manipulando pessoas, sabe? Que fica esse joguinho político, sabe? É sempre um favorecendo o outro e sem olhar os demais que estão ao redor. (Professora Júlia. Entrevistada em: 25/05/2010)

Completando essa sua colocação a professora salienta que nem mesmo o Ministério Público tem poder suficiente para eliminar certas práticas em Contagem, referindo-se a várias denúncias que o Sindicato dos Professores levou a essa instância, sem que tenham sido consideradas, pois segundo ela, ali ficam as cúpulas, “*uns auxiliando os outros*”. *Os palacianos*, segundo ela, atuando como se fossem reis, tendo tudo somente para eles, “*e o resto é o resto*”, nas expressões da entrevistada.

Esclarecendo um pouco mais essas visões e agregando-lhe novos elementos, o professor Jaime refere-se ao incidente havido com seu livro, que não conseguiu lançar em Contagem, fato a que associa a ideia de que trata-se de “*uma cidade de uma população interiorana*”. Jaime considera que mesmo sendo uma cidade que arrecada muitos impostos, eles não são restituídos à população como serviços e bens culturais, como é o caso do maltrato que os artistas locais têm sofrido, sem apoio para seus trabalhos, com os quais ... se identifica, compartilhando dificuldades e falta de apoio.

Então, Contagem continua sendo uma cidade com uma população interiorana, onde o acesso à cultura e aos bens culturais ela vai buscar fora. Por quê? Porque, na verdade, é o seguinte, o que é que acontece com Contagem? [...] Os empresários de Contagem, que tem estabelecimento em Contagem, eles não investem culturalmente no município. Eles investem nos grandes centros, aí acho que é legal pro seu trabalho, eles investem nos grandes centros culturalmente, eles investem nos grandes centros porque lá dá mais, dá retorno imediato. Entendeu? Então, olha pra você ver, eles exploram financeiramente o povo de Contagem, com certeza eles pagam menos impostos porque tem a Lei de Incentivo de instalação de indústrias e comércio, portanto pagam menos, apesar da prefeitura, dos custos dos impostos da prefeitura serem altos, né? (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

Reforçando a ideia do descuido dos responsáveis com os equipamentos e recursos culturais de Contagem, e ainda no mesmo âmbito de representações que associa Contagem ao interiorano, a cidade aparece também como um lugar onde ainda se pode escapar da

metropolização. Há uma Contagem vista como uma *cidade antiga*, na expressão de Jaime, com o que ele se identifica e assim se refere:

Eu gosto muito de freqüentar estes pontos. São os lugares que eu não freqüento com a minha família, porque aqui é meu local de trabalho, né? Mas pessoalmente são os locais que eu gosto, são os locais que eu me identifico com a cidade, a cidade antiga entendeu? São lugares que eu me identifico e que eu gosto. Entendeu? Agora, não gosto do centro de Eldorado, porque tudo é muito morto, tudo é muito comércio. (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

Ainda associada à ideia de que Contagem possui aspectos de cidades interioranas, há dizeres dos entrevistados que apontam uma característica nesse sentido, como Fábio destaca ao dizer que *”Em Contagem, se você parar e prestar atenção, você encontra as mesmas pessoas”*, conforme registramos acima.

Uma outra imagem relativa a Contagem é a de que se trata de um lugar *“carente”*, em duplo sentido. De um lado, porque faltam ali equipamentos culturais, por exemplo. E, de outro, porque em Contagem há favelas e favelados, há populações periféricas. O primeiro sentido de carência está expresso, por exemplo, em falas do tipo da de Jaime.

Essa carência de espaços e equipamentos culturais é uma questão sobre a qual outros professores falaram de maneira mais específica. Tal visão da carência foi reiterada pelo professor Laerte. Comparando Contagem a outras cidades onde morou, como Ipatinga (Mg) e de Volta Redonda (RJ) nas quais há vários lugares para se brincar e praticar esporte, lugares abertos a todos, onde você *“não tem nem que brigar para ter lugar e nem que pagar”*. Ele relata:

Quando eu falo quadra sintética é aquela graminha que a gente passa e vê as quadras. Lá é liberado pro povo, as quadras lá são deste material, nem de cimento elas são! Então olha o investimento do dinheiro público ali! Dá um retorno! Então você vê que é a grande maioria. Eu não vou falar que os políticos lá são 100% honestos não! Político não é honesto não, safado! Mas realmente há o dinheiro convertido. Outro dia eu estava em Nova Contagem fazendo a proposta de um jogo pros meninos e tem menino lá que nunca viu uma quadra sintética! Esta quadra de material sintético! Não viu em Nova Contagem! E eles estão pedindo a gente pra eles irem fazer um jogo e a gente está programando pra fazer isto pra eles, nestes espaços. Aí que eu sinto e aí que está muito claro quando eu falo que não chega nas periferias, não chega! E é isto! (Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

Quanto ao sentido de carência referindo-se à populações pobres, aos bairros periféricos, nos quais inexistem as políticas sociais de que necessitam, como se pode observar

nos relatos de vários entrevistados que se refere a esses problemas. Inclusive no relato registrado acima, palavras de Laerte, em que ele se refere aos recursos e equipamentos que não chegam às periferias de Contagem.

Contrariamente aos que consideram que Contagem é uma cidade com carências de equipamentos culturais e de lazer, há entrevistados que discordam dessa avaliação, como Fábio, que veio morar em Contagem em 2003. Desde menino ele frequenta Contagem, por causa de seus parentes que ali moravam, num movimento contrário ao de outros professores. Na perspectiva de Fábio, *“Contagem tem um tanto de espaço bacana. Pras praças de Contagem eu costumo ir bastante! Quando tem algum evento, eu gosto bastante. Contagem é um lugar bacana pra isto, tem as praças, tem a Firmo de Matos, tem o futvolei. Então eu sou, eu gosto de ir bastante.”*

Nos relatos de Fábio, observa-se, ainda, que ele tem uma forte identificação com Contagem. Embora tenha ido morar ali somente depois que se tornou professor, ele tem várias lembranças da cidade, principalmente do Eldorado, que frequenta desde adolescente. Ali ele conhece pessoas, como em outras cidades e bairros onde já morou, pois gosta de construir vínculos com seus vizinhos e moradores das regiões onde reside, chegando a dizer que os considera sua *“segunda casa”*. Ele destaca ainda que gosta quando sabe que *“eu já reconheço as pessoas e as pessoas já me reconhecem”*. Ele completa:

Então sempre tive uma identidade com aquele espaço, eu sempre tinha uma memória e eu brincava com o pessoal: eu vou vir morar e vou morar em um apartamento aqui em frente à praça da Glória. [...] E esta coisa de, eu acho que a gente não perdeu de viver num espaço pequeno, né? Que dentro da cidade, apesar deste tamanho, da gente viver numa cidade extremamente cheia e tal, muito, é muito denso, muito denso, a ocupação, você ainda cria estas micro-identidades de espaço que te ajuda a sobreviver. Porque é questão de sobrevivência mesmo! Porque você viver num espaço que você não conhece ninguém, deve ser difícil, deve ser extremamente difícil. (Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

A experiência e imagens trazidas por Jairo são distintas dessas de Fábio, pois ele considera que sendo uma cidade com muitos migrantes, a rotatividade é grande e a maioria das pessoas mais antigas é do interior, dificultando a criação de vínculos, levando-o a concluir que os professores, entre os quais ele se inclui, *“não tem uma relação orgânica com a comunidade”*. Ele considera que não conhece nenhum aluno direito e não conhece nenhum pai de aluno, tal como salienta.

Paralelamente a essa distância da comunidade e ainda se referindo à presença de população imigrante em Contagem, havendo entre os próprios professores muitos deles, migração que também é considerada como uma das marcas de Contagem, Jairo observa que há professores que nasceram em Contagem, em regiões mais pobres da cidade.

Margareth é uma das pessoas que migrou para Contagem vindo morar em uma casa no centro da Favela do Marimbondo, no Eldorado, para a qual o dinheiro seria suficiente. Vindo do interior de Minas com sua família, ainda com 13/14 anos, em busca de um *“lugar de progresso”*, onde pudesse estudar, conseguir emprego, *“virar gente”*, conforme o imaginário de sua mãe. O pai, ao contrário, achava que cidade grande era lugar de violência, de problema. Diferente da mãe e tendo sido criado na roça, o pai pensava que a cidade grande *“era tudo de ruim, tudo que podia atrapalhar pra gente prejudicar a vida da gente”*.

Jaime, o professor escritor, também participa do grupo que veio morar em Contagem, associando-a à imagem da migração, além de ter lembranças de tempos passados, quando a cidade ainda tinha uma configuração menor e mais interiorana do que nos dias atuais. Ele relembra: *“Aquela parte alta, depois que era o antigo Cruzeiro, ali muito antigo assim, antigo assim que eu falo, 80, quando eu vim pra cá, nos anos 80, 85, ali era mato, né? Então eu lembro dali mato.”*

Antigo conhecedor de Contagem e um arauto de sua memória, o professor Jaime tem também uma forte e esclarecedora imagem sobre a cidade, segundo ele um lugar de “contraste entre o moderno e o clássico, o antigo”. Ele completa:

Andar na praça ali no centro, na cidade, no centro antigo de Contagem e ver aquela praça é o contraste entre o moderno e o clássico, o antigo, que são, quando você olha pra lá pro cinema, pro lado de lá, que o cinema pra mim ele é uma arquitetura dos anos, se não me engana, não sei quando ele foi construído, mas ele me lembra os anos 60, tá? O cinema, pela estrutura dele. Mas você olha as outras arquiteturas, os outros desenhos das casas ali você vê que são casas antigas, são colonizadoras de Contagem, tá? (...) E é uma sequência, é uma coisa linda maravilhosa, né? E aquilo foi preservado, aquilo não foi desvalorizado. Então eu acho que isto, é, deveria ser valorizado. Eu gosto de olhar isto, eu me sinto bem quando eu olho isto, tá? É, não me sinto bem na questão daquele comércio louco daquela movimentação comercial ali, isto eu não gosto não! Eu gosto de mais tranquilidade. Eu gosto das praças. (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)\

Alinhando-se aos colegas entrevistados que gostam das praças, da quietude, do mais antigo, diferentemente dos entrevistados que gostam do comércio, do burburinho e do “agito” de certas partes de Contagem, como o Eldorado, em suas representações e memórias sobre a cidade, Jaime recupera algo muito conhecido e dito entre seus moradores, principalmente as

gerações mais antigas: a ideia de Contagem como terra da jabuticaba! Ele se lembra também da Comunidade Negra dos Arturos, de Contagem, sobre a qual fez pesquisa de mestrado e se preocupa com essa perda da memórias e dos valores culturais de Contagem, assim como vê em Sabará, cidade história que também integra a RMBH.<sup>43</sup>

No conjunto dos relatos algumas visões se destacaram, tanto se completando quanto se opondo, ora coincidindo ora divergindo, seja sobre Contagem, seja sobre Belo Horizonte. Uma das imagens formuladas sobre a capital mineira é a de que Belo Horizonte é uma “*cidade dormitório*”<sup>44</sup>, conforme o professor Álvaro. Citando os movimentos realizados diariamente por trabalhadores entre as cidades de Belo Horizonte, Contagem, Betim, Santa Luzia, Ribeirão das Neves e Sabará, o colega considera que os deslocamentos pendulares, visíveis entre os professores e realizados em todos os sentidos, não são sua exclusividade. Em seu caso, o Álvaro nos conta:

Eu moro em Belo Horizonte e os dois, eu trabalho aqui, na Rede de Contagem, e sou também do Estado. Eu moro em Belo Horizonte, trabalho em Santa Luzia e em Contagem. Eu moro mesmo, minha residência é em Belo Horizonte. Então eu tenho que me deslocar. Agora, tem uma coisa. Lá, da minha casa pra Santa Luzia é um terço da distância até aqui. Então, lógico, a distância geográfica de onde eu estou localizado... Então fica mais, Belo Horizonte é pra eu dormir! Entendeu? (Professor Álvaro. Entrevistado em: 18/05/2010)

O professor considera que morando em Belo Horizonte e trabalhando em outras cidades, ele como outros trabalhadores, ali permanecem somente para dormir, excetuando-se os finais de semana. Por certo que essa visão de Álvaro relaciona-se com suas longas jornadas de trabalho nas escolas, onde ele como inúmeros docentes, trabalham dois turnos, havendo poucos períodos na semana em que podem estar em outros lugares, extra escolares.

---

<sup>43</sup> O comentário completo de Jaime a este respeito é: “Acho um absurdo eles terem roubado, a palavra é esta, não sei se está gravando aí, mas é estritamente isto, roubado de Contagem é, um valor primordial de Contagem, um valor cultural, primordial: Contagem era a cidade das jabuticabas! Como está acontecendo também com Sabará. Contagem era a cidade das jabuticabas! Aliás, Contagem era município de, era dependente de Sabará se não me engano. Olha um outro ponto que a gente podia até discutir mais, conversar mais, saber mais sobre esta origem da jabuticaba! Contagem era a cidade das jabuticabas! Eu fiquei sabendo de forma informal que teve criadores que rançavam os pés de jabuticabas e iam plantar nos seus sítios. E eu quando eu cheguei pra cá, vim trabalhar aqui, eu achava chique o pessoal de Belo Horizonte comprar jabuticaba, alugar o pé de jabuticaba pra chupar jabuticaba. Entendeu? Então são coisas assim. O centro lá em cima, o Cruzeiro, eu acho que é o Cruzeiro, as pessoas hoje não tem o valor cultural.” (Prof. Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

<sup>44</sup> Embora essa expressão tenha sido utilizada pelo próprio entrevistado, explicitamos que o conceito de cidade-dormitório tem considerável amplitude. Destaca-se a respeito a definição da cidade-dormitório proposta por Moglioranza (2005, p. 03 apud Ojima et. allii, p.05), qual seja: “*cidade cujos habitantes saem, na maioria, para trabalhar em outra cidade, voltando apenas para dormir*”, uma movimentação e dinâmica com que várias implicações na vida cotidiana dos sujeitos que nelas vivem.

O professor Laerte traz outras visões sobre Belo Horizonte, lembrando os países que investem no lazer. O professor registra que nos finais de semana não há o que fazer em Belo Horizonte em termos de esporte e atividades física, ocorrendo o contrário com as bebidas e bares. Ele comenta:

E aqui, o interessante em Belo Horizonte é isto! Uma que o marketing em cima de bares, da bebida, é forte aqui, sabe? Aqui é um lugar que estimula ir pra bar! Festival de gastronomia, Comida di Buteco. Ele força então! Você não vê muita coisa voltada pra vida e a atividade física. Você não vê! Evento é um e raramente! Não adianta fazer Meia Maratona, Volta da Pampulha, Caminhada não sei de quê, da Unimed e daí por diante. Isto aí é pra inglês ver! Você tem que ter alguma coisa fixa, pra vários eventos e contínuos. Aí sim! Aí a coisa é bacana! Então realmente falta investimento sim, eles não deixam ir, entendeu? (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

Belo Horizonte é também lembrada e demarcada por imagens trazidas pelo professor Jaime, que a identifica e representa como sendo a Pampulha e o Mangueiras. Ele fala: “*Belo Horizonte, é, Pampulha! A Pampulha é minha terra, a Lagoa da Pampulha, o Mangueiras, ali pra mim é uma história.*” Além de associar Belo Horizonte à Pampulha, Jaime completa sua ideia dizendo que “*o objetivo daquele arquipélago ali, o objetivo do JK era fazer com que a cidade de Belo Horizonte tivesse um espaço pra elite se divertir.*”<sup>45</sup>

Esta parte da narrativa de Jaime é como se ele não apenas rememorasse, mas como se ele revivesse um romance, uma história de amor, em que o convívio com seu pai se mistura à Pampulha, às mangueiras, à lagoa. Os habitantes de uma cidade podem viver com elas um romance, por certo. Talvez por isso Jaime se cobre pelo poema que ainda não fez. A Pampulha “*lembra toda a minha vida*”, nas suas palavras.<sup>46</sup> Talvez por isso ele se refira à sua infância na Pampulha com palavras de amor: como paixão, como algo que ele acha belo,

---

<sup>45</sup> Ele relembra a sua história e de seu pai na região: “Então você ali o Iate, você tem a Casa do Baile, você tem hoje o Museu, você tem as embarcações e tal. E o que eu gosto de contar de lá é que o meu pai foi um dos que fundaram, operários que trabalharam na construção ali.” (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

<sup>46</sup> Esta é a íntegra desta parte da entrevista do professor Jaime: “A Pampulha, ela me lembra toda minha vida. Lá na beira da Pampulha, na beira da Lagoa da Pampulha tem um ponto que é onde meu pai vendia laranja quando ele perdeu o bar. E eu lembro deste ponto direitinho. Todas as vezes que eu passo lá eu falo: *Aqui, olha!* E destes pontos eu nunca consegui escrever uma poesia. Nunca consegui, eu vejo, eu nunca consegui escrever uma poesia sobre a Igrejinha São Francisco de Assis onde eu vivi minha infância todinha, o Lar dos Menores, que eu conheci, a época lá dos menores, que na época fabricava tijolo. Então esta história da Lagoa da Pampulha, da minha vida lá de carregar animais, nunca! Então o que eu ia te falar: aquela urbanização todinha que tem na Pampulha, eu vi crescer, eu vi estruturar, eu vi vender os lotes, os terrenos. Então é bonito ver esta história, assim, é o único local que eu conheço dentro de Belo Horizonte que foi planejado e que hoje tem uma paisagem urbana bonita!” (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010). Lembramos que o Mangueiras é um parque de diversão situado na orla da Lagoa da Pampulha.

como algo que ele gosta de ver. Talvez por isso se perceba em seus dizeres, certa melancolia. Uma saudade da cidade que passou, mas que insiste em ficar à sua frente. Ele prossegue:

Porque eu chego lá, eu mostro pros meus filhos, falo assim: olha, o papai viveu aqui! Mas a Pampulha está cimentada! O Parque, a mangueira está cimentada, né? Eu tenho um poema, eu tenho um poema que eu escrevi sobre isto. [...] Então, quando eu chego lá me dá uma saudade muito grande. Eu olho as mangueiras, está lá, da minha infância. Eu olho os pontos que eu vejo que são de terra, lembra a minha infância, lembro coisas que aconteceram comigo lá, sabe? E me dá uma saudade muito grande! [...] Então eu lembro daquilo como se fosse a minha infância. Não a minha adolescência. A minha primeira infância, a vida que eu vivi com meu pai. Ah, isto aí mexe comigo. Isto aí mexe, família, tudo mexe comigo. Pampulha mexe comigo, Pampulha é minha paixão a Pampulha. (risos). Até isto hoje lá, Pampulha é Pampulha. A Pampulha é, eu espero um dia poder fazer um poema pra ela.” (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

Mas nem só pelo que se perdeu ou se modificou de modo inadequado, conforme Jaime, mas também por outros problemas da região, Jaime lamenta pela Pampulha.

De carro. A pé eu nunca ameacei não, sabe? Nunca fiz não. Mas dou a volta todinha porque eu gosto de apreciar, gosto de ver a Pampulha. Cada curva daquela ali pra mim que a Lagoa tem é muito importante pra mim, sabe? E é muito triste porque, quando eu olho pra lagoa, que eu vejo que ela está destruída, eu fico chateado. Quando eu olho pra lagoa, um ponto da lagoa, que eu vejo que um ponto dela eles estão cuidando só porque é uma faixa que a nobreza está, eu fico triste, sabe? (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

Ainda sobre Belo Horizonte, a que os entrevistados e entrevistadas se referiram um pouco menos, no sentido de formularem imagens e representações a seu respeito, além de aparecer como algo acima e melhor do que Contagem, em parte dos relatos e considerações, algumas ideias apareceram a seu respeito.

De um modo geral e agregando outras visões sobre as cidades, tanto Contagem como Belo Horizonte são percebidas pelos entrevistados como espaços estratificados. Nelas existem regiões mais e menos favorecidas, nas quais residem indivíduos e grupos de distintas origens e classes sociais. Em outras palavras e associado a esse fato elas são, como outras, cidades cingidas por desigualdades, como também por uma maior ou menor presença das políticas públicas e sociais, do Estado.

Ainda nesse plano mais geral as duas cidades aparecem, em algumas falas, como espaço de memória e de coexistência de múltiplas temporalidades, como se pode ver em

muitas lembranças que os entrevistados trazem não apenas sobre tempos pretéritos de Belo Horizonte e de Contagem, mas de outras localidades onde viveram e de onde vieram.

Ambas as cidades aparecem, também, como vimos em vários relatos acima, como espaços de paradoxos e contradições. Destaca-se entre eles o fato de mesmo sendo lugares onde vivem tantas pessoas, como em outras grandes metrópoles, alguns professores as identificam como espaços de anonimato, de pouca conversa e de solidão. Sobre isso são elucidativos esses dizeres de Celso e de Jairo.

Eu faço minhas refeições, eu me sinto solitário, sempre sozinho. Muitas vezes no shopping. Você falou o negócio do sentimento. Pois me bate um sentimento de solidão muito grande. Porque as pessoas lá de onde eu vou, no Itaú, a maioria das pessoas que eu enxergo, eu não enxergo as pessoas sozinhas não, as pessoas estão almoçando em grupo, e eu me sinto extremamente solitário. Porque é sempre sozinho. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

No ônibus, quando estou indo para a escola, não converso porque as pessoas são muito desconhecidas. Então não tem estabelecimento de um diálogo. E o ônibus é cheio também, o pessoal vai trabalhar já, ninguém gosta de trabalhar, o trabalho também ninguém merece (risos), tortura! Então as pessoas vão quando não tem jornal, vou calado mesmo, né? Às vezes alguém conversa e tal, fala, mas talvez eu não veja esta pessoa nunca mais. É coisa pouca ali. (Professor Jairo. Entrevistado em: 19/05/2010) <sup>47</sup>

O relato do professor Jairo foi também muito profícuo em outras visões e percepções que contém sobre Belo Horizonte e Contagem. Ele se refere a Contagem, ao mesmo tempo em que se remete a outras cidades como São Paulo e oferece um novo e importante elemento para se pensá-las, a ideia do não-lugar. Ele disserta:

Eu acho que a própria construção da cidade não permite isto. Porque os espaços de lazer culturais aqui são os shoppings centers. Você não tem uma praça cultural central, é uma cidade muito espalhada, uma cidade grande. Você tem subregiões dentro da regiões. Normalmente marginalizadas. Você pega a região do Industrial, do Ressaca. Eu dei aula no Ressaca, na FUNEC, que o point dos meninos era a escola. E quando não tinha aula que era fim de

---

<sup>47</sup> Esses relatos e considerações de Sergio e de Jairo trouxeram-nos à lembrança as seguintes reflexões de Carlos (Carlos, 2001, pp. 32-33: “Diante de uma metrópole onde as formas mudam e se transformam de modo cada vez mais rápido, os referenciais dos habitantes da metrópole se modificam, produzindo a sensação do desconhecido, do não identificado; aqui as marcas da vida de relações e dos referenciais da vida se esfumam, ou se perdem para sempre. O estranhamento provocado pelas mudanças no uso do espaço e por sua nova organização do tempo na vida cotidiana coloca o indivíduo diante de situações mutantes inesperadas. A constante renovação/transformação do espaço urbano por meio das mudanças morfológicas da metrópole produz transformações nos tempos urbanos da vida, nos modos e tempos de apropriação/uso dos espaços públicos, por exemplo, aquele da rua. A cidade aparece como exterioridade; ela está fora do indivíduo, apontando para uma condição de alienação.”

semana, deveria ser morto! Eu não sei onde eles iam! Mas eles iam pra escola! Não necessariamente pra dentro da sala de aula, mas pra escola eles iam. Então fica o que eles falam na geografia um não-lugar. E talvez um não-lugar sem lugar! Porque o que é que é a referencia? Então, você não tem uma festa, apesar da maioria da população aqui ter origem de interior, você não tem uma continuidade das tradições das festas do interior, de agregação. Eu acho que essa falta gera violência também, desconfiança. Por exemplo, eu não tenho relação com os meus vizinhos. Eu conheço alguns, eu não conheço todos! Então parece São Paulo! São Paulo é assim! Você mora lá e você mora! Você é um número! Você não conhece o seu vizinho! E aqui está isso também! Eu conheço meu vizinho do lado. [...] Você não agrega relações nesses ambientes. Então as pessoas vão lá como consumidores e de lá saem como consumidores. Então a relação é mecânica. [...] Nos bairros aqui você também conhecia há pouco, há uns 20, 30 anos atrás, tinha essa possibilidade de você fazer uma rede de relações no seu bairro e hoje não tem mais! Mas eu não sei se isso é fruto dessa modernidade e dos males que ela trouxe. Então eu acho que é muito isso, as pessoas estão muito individuais, individualistas. Eu sei que todo mundo tem problema, mas eu não participo! Não participo dos problemas dividindo. Então não é como no interior, por exemplo, que o fulano está em dificuldade e o vizinho vai, socorre. Ah! E nessa hora o parente mais próximo é o vizinho. Então você tem essa relação, você consegue tecer uma teia de relações. Aqui não! Acho que é em função da própria dinâmica da correria. (...) Eu vivo até bem! Eu vivo isso até bem, mas assim, eu gostaria que fosse um lugar menor, onde tivesse mais segurança, mais prazer, mais amizade. Eu me sinto bem, eu até me viro bem. (Professor Jairo. Entrevistado em: 19/05/2010)

Em primeiro lugar, salientamos que o “*pertencimento disciplinar*” do professor Jairo é a geografia, o que faz com que algumas representações e vivências estejam amparadas por análises mais profícuas, mais profundas, a ponto de mencionar a categoria “*não-lugar*”. Nestes termos, diante das contradições que compõem e são compostas em nossas práticas cotidianas, tendo em vista as transformações ocorridas no mundo contemporâneo “supermoderno”, o antropólogo francês Augé (1996,p.73) aponta que, “*se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar.*” Deste modo, mediante as indicações e (re)interpretações feitas anteriormente, nos momentos em que a sala de aula não pode ser definida pelos estudantes como identitária, relacional nem sócio-histórica e espacial, não estaríamos diante de um possível processo de constituição da sala de aula como um “não-lugar” por parte dos estudantes?

Augé (1994) associa ao “não-lugar” à “supermodernidade”, através de seus “excessos” e de seus “superinvestimentos de sentido”, criada pela tríplice aceleração provocada pela superabundância factual, referente ao tempo histórico; a superabundância espacial, referente às diversas formas que temos de experienciar o espaço e a individualização das referências,

processo sobre o qual discorreremos no primeiro capítulo desta investigação, é produtora de não-lugares.

Em suas elaborações o autor esclarece que o mundo contemporâneo, “supermoderno”, marcado por facilidades que vão desde a acessibilidade comunicacional através das “meadas complexas” das redes de fibra ótica até os meios de transporte que levam rapidamente de um espaço ao outro, fabrica, ao mesmo tempo, lugares e não-lugares. Sendo assim, aqueles locais destinados à passagem, todos eles criados em oposição aos “lugares personalizados”, onde poderíamos incluir os aeroportos, as vias de trânsito rápido, rodoviárias, estações de metrô, grandes cadeias de supermercados, grandes redes de hotéis e parques turísticos, configuraram-se como “não-lugares”.

Os “*não-lugares*”, como lembra Augé (1994) são, contudo, “a medida de sua época”, que pode ser tomada somando algumas controvérsias. Eles criam uma “tensão solitária”, eles medeiam todo um conjunto de relações consigo e com os outros, dizendo respeito, direta ou indiretamente, aos seus fins. A experiência do “não-lugar” consiste em um afastamento de si mesmo e a colocação à distância simultânea do espectador e do espetáculo. Ao falar de não-lugares, não estamos, embora sugira o nome, negando o “lugar” mas tratando-o como um “lugar despersonalizado”.

É preciso ressaltar que Augé (1994), ao relacionar os “não-lugares” a “espaços de passagem” específicos, não sugere que estes sejam limitados a aeroportos, vias de trânsito rápido, por exemplo. Ao contrário, acredito que tal autor nos fornece elementos para pensar em outros “não-lugares” produzidos pela “supermodernidade” e seus excessos. Sendo assim, ao realizar uma (re)leitura do autor, podemos criar novas formas de interpretação que nos conduzem a outras suposições e à criação de novas hipóteses.

Ao trazer todas estas descrições, podemos compreender que um “não-lugar” pode ser identificado a partir do momento em que não há ali sinais da construção de uma identidade individual ou coletiva, não são estabelecidos valores, sentimentos de pertencimento ou enraizamento. “Não-lugares” podem ser reconhecidos onde não há “convivência pacífica de lugares”, nos termos antes explicitados, determinada pelos diferentes propósitos dos sujeitos que nele vivem. Nestes “não-lugares”, há uma coexistência não-identitária de lugares pautados em objetivos e ações diferentes. “Não-lugares” são pautados por poucas relações pessoais, que podemos denominar de “relações contratuais prescritas” por alguns sujeitos ou por dimensões com as quais estes sujeitos não possuem nenhum tipo de identificação. É onde se está corporalmente mas onde não se gostaria de estar por alguns motivos, em determinados momentos.

“Não-lugares” são destituídos de sentido, sendo que uma de suas características elementares configura-se na ausência de sentido, inexistência do desejo de ali estar e permanecer devido à exacerbação de sentimentos topofóbicos. Podemos tomar emprestada a expressão de Hargreaves (2003,p.29) para destacar que as “supercrises supermodernas” da instituição escolar “*transporta consigo a erosão do sentido*”, conforme foi mencionado por alguns estudantes. “Não-lugares” configuram-se como a-históricos porque os sujeitos, em vez de atuantes e construtores da vida que ali se desenrola e se movimenta, são “atuados” pelo devir sócio-histórico e espacial que os sujeitos acreditam lhe serem impostos. Uma vez que a consolidação da noção de lugar culmina na segurança e na estabilidade, os “não-lugares”, ao matizarmos os aspectos não-identitários e não-relacionais, resultam na insegurança e na instabilidade, em um “lugar a-histórico”, em um “lugar anacrônico e fora do lugar”. Ao passo que as fronteiras do lugar são traçadas pelos sentimentos de pertencimento e pela identidade que temos com o lugar, sendo suas fronteiras múltiplas e variadas, os “não-lugares” têm seus limites demarcados pela repulsa e pelo desenraizamento sentido pelos sujeitos, constituindo, pois, “lugares despersonalizados”.

Neste sentido, com base nas análises que fizemos até este ponto da investigação, podemos compreender que o “não-lugar”, além de ser constituído a partir da “exacerbação dos sentimentos topofóbicos”, fazendo com que a sala de aula passe a ter sua identidade configurada enquanto um “lugar” que resvala para um “espaço a-identitário, a-relacional e a-sócio-histórico-espacial”, também deve ser compreendido como a partir da configuração de um “espaço indiferente”, que sugira apatia, inércia, desinteresse, desapego e passagem desapercibida. Assim, “*o espaço do não-lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude.*” (Augé, 1982, p.95)<sup>48</sup>

Finalizando essa discussão e tendo apresentado, sem qualquer preocupação de exaurir a riqueza das visões sobre Belo Horizonte e Contagem reveladas pelos nossos entrevistados e entrevistadas, é importante registrar algo mais específico sobre suas expectativas quanto as mesmas. A pergunta formulada pelo professor Jaime coloca-se nessa direção e expressa as inquietações de alguns deles, entrevistados, e de outros docentes, inegavelmente. O professor indaga: “*Será que nós não precisávamos repensar o espaço urbano? Mas não é mudar o que*

---

<sup>48</sup> Trazendo essas reflexões sobre o não-lugar para a sala de aula, seria válido perguntar se estaríamos diante da possível configuração de uma nova “identidade com a sala de aula”, baseada em sentimentos de não-identificação, ou seja, na grande dificuldade de atribuição de valores, sentimentos de pertencimentos e enraizamento. Algo como uma impossibilidade de estabelecimento de relações pessoais e novas apropriações sócio-históricas e espaciais? Seria esta “identidade com a sala de aula” contraditória e paradoxal, edificada através dos delineamentos de uma possível “ausência de identidade”? Diante dos relatos e de nossas análises, esta seria uma das possibilidades.

*está hoje, mas é pensar, repensar o espaço urbano na sua forma cultural, na sua geografia cultural, na sua identidade cultural, sabe? Nos seus valores culturais, não está na hora de pensar nisto?”*

### CASA, PEDAÇOS, FAMILIARI(CIDADES)

Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de quase intolerável fulgor. A princípio, julguei-a giratória; depois, compreendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava aí, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (o cristal do espelho, digamos) era infinitas coisas, porque eu a via claramente de todos os pontos do universo. (...) Vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a terra, e na terra outra vez o Aleph, e no Aleph a terra, vi meu rosto e minhas vísceras, vi teu rosto e senti vertigem e chorei, porque meus olhos haviam visto esse objeto secreto e conjectura cujo nome usurpam os homens, mas que nenhum homem olhou: o inconcebível universo.

Jorge Luís Borges

Ao abrir os olhos, o Aleph se fez presente. Signo de mistério, surpresa, proibição e descoberta, o mesmo é local a partir do qual todas as paisagens são vistas em sua peculiar variedade, porém sem se confundirem. Por meio dele, a totalidade dos pontos do orbe é vista de todos os ângulos. Através dele, pode-se ver fulgores, símbolos, matizes. É possível observar um pátio na rua, um labirinto, alguns veios de metal, uma vitrine, um monumento e até mesmo o ser que para ele lança seu olhar. O Aleph é espelho, luz e sombra. É um local que confere ao observador o privilégio de “*burilar o poema*”, dando a possibilidade de lapidar, entalhar e aperfeiçoar o que se vê, o que se ouve e o que se diz.

Múltiplas podem ser as interpretações dessa imagem poética de Borges. A mesma foi tomada como epígrafe desse capítulo para convidar à reflexão sobre a abertura pela qual o narrador entreolha o espaço-tempo fantástico que abarca o universo. Diante dela, várias indagações tornam-se cabíveis, dentre as quais: seria possível comparar o que se vê pela abertura do Aleph às nossas grandes cidades contemporâneas, espaços-tempos que abarcam o vário e o diverso? Como traduzir, através da linguagem, a imagem deste espaço-tempo pleno de movimento, simultâneo, multiangular e plural no cotidiano dos professores? Como compreender sua diversidade, visto que também os docentes têm variadas relações com a cidade?

Em pesquisas de cunho sócio-antropológico cujo objetivo consiste em compreender práticas desenvolvidas em espaços citadinos de múltiplos usos, tais perguntas muitas vezes se

fazem presentes quando o investigador para elas lança seu olhar. Isto é ainda mais comum no caso da pesquisa aqui proposta, cujo foco é a análise das relações entre sujeitos-docentes e grandes cidades. O que dizer, então, de professores e professoras que vivem em grandes centros urbanos? Como visualizá-los nestes espaços e tempos contemporâneos?

Nos termos de Magnani (1985), a fim de que a pesquisa assente suas bases e siga de maneira rigorosa e fértil a leitura e interpretação da realidade, torna-se necessário que unidades significativas sejam delimitadas a fim de que a observação e a análise sejam devidamente realizadas. Para o autor, as descontinuidades no tecido urbano, produzidas por distintos usos e formas de apropriação do espaço, necessitam ser identificadas e analisadas a fim de viabilizar investigações mais apuradas. Mais do que uma demarcação do espaço e/ou grupo social a serem investigados, o estudioso ressalta ser necessário que a pesquisa conte com categorias que permitam observar e analisar o real, seja em seus aspectos mais gerais, seja em suas dimensões particulares.

Entendidas como modos de simplificação do real que operam através da abstração, as categorias são formas de mediação entre o geral e o singular. Elas servem de auxílio na ordenação do pensamento a fim de que se possa interrogar e interpretar a realidade. Sem a interposição das mesmas, corre-se o risco de deixar que o pensamento fique sem apoio em seu movimento.

Retomando a epígrafe, compreendemos que a abertura pela qual o observador entreviu o Aleph pode, ser comparada às categorias utilizadas nos processos de pesquisa. Aquela fresta, embora em seu interior tudo se encontrasse, concedeu ao narrador a permissão de visualizar a multiplicidade e a singularidade, o geral e o particular. A fissura, embora envolta em sua aparente pequenez, possibilitou-lhe conferir sentido ao que diante dos olhos se apresentava. A fenda pela qual o incrível era visto, por apresentar um diâmetro, impôs ao mesmo limites, fronteiras, traçados. Categorias são aberturas, frestas, fissuras e fendas. Parafrazeando Hissa (2005), as categorias são como as fronteiras, sinais de limite e possibilidade. Faixas de contatos e conflitos, as mesmas são sinônimo de perigo, riqueza, interpenetração. Convite à parada e à ultrapassagem, são o mundo da tenuidade e da fragilidade. Enquanto abertura, são sinônimas de transições, configurando-se como pontes de passagem para o desconhecido, que se deseja ver e conhecer.

O território fronteiro das categorias, no entanto, não é dado de antemão. Ao fazer tal afirmação, Magnani (1998) considera que as mesmas sejam destacadas do fundo impreciso do real, o que as fará emergir do terreno do senso comum. Conforme o autor, caminho para o seu

desvendamento consiste na observância da recorrência das práticas sociais localizadas na base do sistema de classificações, fato que permite novos recortes e a criação de novas categorias.

Partindo desse pressuposto, em sua pesquisa no campo da antropologia urbana realizada na cidade de São Paulo na década de 1980, o autor salienta ter tomado como ponto de partida para tal tarefa a análise do espaço onde várias formas de lazer eram praticadas em alguns pontos da cidade. De modo particular, Magnani (1984) escolheu como objeto de estudo as diferentes formas de entretenimento e cultura popular com as quais a classe trabalhadora e moradora da periferia da cidade de São Paulo preenchia seu tempo de lazer. O pesquisador se propôs a analisar práticas de lazer em suas condições reais e concretas de exercício, realizadas no espaço do bairro. Nesse estudo, o autor elabora um sistema de oposições que auxilia na constituição de categorias para o estudo das relações entre determinados grupos sociais e a metrópole. Magnani (1998) cria cinco categorias para embasar investigações de cunho sócio-antropológico em meios urbanos, quais sejam: *pedaço*, *mancha*, *trajeto*, *pórtico* e *circuito*<sup>49</sup>. Nas palavras do autor, em entrevista divulgada pela OEI (Organização dos Estados Íbero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), as categorias:

surgiram por necessidade metodológica de pesquisas realizadas na cidade do porte de São Paulo, onde a heterogeneidade, a diversidade e até mesmo o “*caos urbano*” aparecem como a tônica. No entanto, quando se olha “*de perto e dentro*” começa-se a descobrir regularidades e não o caos e a fragmentação como normalmente aparecem na mídia, ou até em alguns estudos. Esse olhar permite ultrapassar a barreira do senso comum e descobrir que os atores sociais, no seu cotidiano – na religiosidade, no trabalho, no lazer, na sua vida associativa – têm padrões de comportamento que são regulares. Para poder captar esses padrões, é preciso empregar certas categorias. A pesquisa antropológica, no contexto urbano, tem que construir o seu objeto de pesquisa, porque ele não existe in natura. O fato de descobrir uma festa religiosa, um grupo de jovens praticando lazer na cidade, isso em si não significa que se tem um objeto de pesquisa. É preciso que o pesquisador, para levantar e organizar os dados, parta de alguma questão, de um problema teórico. E para que a perspectiva “micro” não termine sufocando o estudo, é preciso usar categorias de análise que façam a mediação entre o geral e o particular. No caso de minhas pesquisas, utilizei algumas categorias como “*o pedaço*”, “*o trajeto*”, “*a mancha*”, “*o circuito*” e “*o pórtico*”, que fui desenvolvendo justamente para poder identificar na cidade certas regularidades e não me perder na fragmentação. (Magnani, s/d)

---

<sup>49</sup> Nesta investigação, não utilizaremos a categoria “*circuito*”, uma vez que, da maneira como a compreendemos, demandaria realizar discussões que aqui fugiriam ao foco da investigação. “Circuitos” são locais da cidade que possuem semelhança entre si, percebidas apenas por seus freqüentadores como o circuito gay, circuito dos cinemas, etc. Sua apropriação fica indicada, pois, para pesquisas futuras.

Tais categorias, ao descreverem distintos modos de uso e apropriação espacial, funcionam como chaves para leitura, orientação e entendimento em estudos sobre a cidade. A compreensão de cada termo auxilia no entendimento da dinâmica das práticas ali presentes ou ausentes, suas marcas simbólicas, sua organização espacial, entre outros de seus aspectos. Também permitem que o espaço urbano não seja abordado sob a lente do caos, da fragmentação ou da desordem, palavras utilizadas, especialmente pela mídia, para qualificar a urbe contemporânea.

As categorias construídas por Magnani foram aquelas que mais possibilitam que os sujeitos sejam evidenciados na análise, dentre outras que abordam as relações entre os sujeitos e a cidade. Neste sentido, interessa-nos compreender e tensionar as elaborações, análises e reflexões em torno das categorias propostas por Magnani (1998) para compor e, ao mesmo tempo, analisar a temática desse trabalho, relativa aos professores na cidade. Para tanto, explicitamos alguns caminhos trilhados pelo antropólogo na criação desse instrumental analítico, mesclando definições por ele indicadas e somando nossas contribuições, referentes ao assunto aqui abordado.

No entanto, antes de adentrar na exploração das categorias analíticas propostas por Magnani (1998), é preciso destacar que, como ponto de partida, o autor utilizou a oposição entre os termos “*em casa*” e “*fora de casa*” para fundamentar suas observações e construções teóricas. Tal inspiração adveio de Da Matta (1979), para quem as categorias sociológicas “*casa*” e “*rua*” são fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira de uma maneira geral, simbolizando o que chama de “*oposição básica na gramática social*” do país. Para o autor,

estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas (op.cit., p. 08)

Cada uma das categorias, para Da Matta (1997), só faz sentido se colocada em oposição à outra. Tais espaços apenas podem ser definidos através de contrastes e complementaridades. As idéias de casa e a rua, também utilizadas como metáforas, ainda servem para dizer que a casa pertence ao domínio das relações pessoais, enquanto a rua fica no eixo das leis impessoais. O ângulo da casa ressalta a pessoa, possui intensidade emocional alta, expressa laços de familiaridade. Já o ângulo da rua tem maior rigidez, referindo-se ao

que tem força de lei, de emoção disciplinada, o que permite a exclusão e a condenação. A casa é sinal de atenção entre aqueles que ali se fazem presente. Já a rua é signo de anonimato, impessoalidade, desprendimento, local onde a pessoa, transformada em transeunte, pode estar sujeita a maltratos, insegurança. Pode ser local de riscos, obstáculos, ciladas.

Para Da Matta (1997), casa e rua são esferas de significação social que se tornam mais abrangentes ainda quando utilizadas como categorias sociológicas. Cada uma separa contextos e configura atitudes distintas, contendo visões de mundo ou éticas particulares. São esferas de sentido que constituem realidades e permitem regularizar o comportamento por meio de perspectivas particulares. Em cada um destes espaços, espera-se que o comportamento seja diferenciado.

Neste sentido, ao parafrasearmos o mesmo caminho seguido por Magnani (1987) em sua investigação, enveredamos na tentativa de compreender, neste capítulo, como se constituem certas vivências da casa e a rua na vida dos sujeitos investigados. Em um primeiro momento, interrogamos quais os sentidos, sentimentos e significados que a casa, local de sua moradia, possui para alguns professores e professoras. Em um segundo momento, intentamos identificar parte da relação de alguns docentes têm com a cidade, em particular quando decidem sair de suas casas e irem para a rua, seja com a família, seja com amigos, seja como colegas de profissão.

Importa explicitar que os termos casa e rua, nesta investigação, estão sendo compreendidos ora como sinônimo de espaço físico-geográfico comensurável, local destinado à habitação; ora como uma esfera de ação social, como apontou Da Matta (1997). Na análise dos dados, por vezes, nos aproximamos de algumas considerações de do autor. Entretanto, em outros momentos, algumas de suas falas e/ou palavras servem como inspiração, uma vez que nosso objetivo não se aproxima daquele por ele traçado: analisar a sociedade brasileira como um todo por meio da oposição entre as categorias sociológicas casa e rua.

Ao observar alguns relatos de docentes por nós entrevistados investigados, identificamos que o espaço da casa marca forte presença em suas vidas, ao lado da escola, seu local de trabalho. Em vários momentos, ficou evidente a importância do espaço da casa e o tempo que nela se passa, seja durante a semana, seja aos finais de semana, desempenhando as mais diversas atividades. Buscando a cidade, encontramos a casa. E estando a casa na cidade, como entendê-la, o que ela significa nas relações dos professores com a urbe?

## 2.1 – Na vida, na cidade, a casa

Em várias entrevistas, para minha surpresa os relatos sobre o espaço da casa predominavam sobre os demais espaços percorridos e freqüentados pelos professores. Sendo assim, ao longo da investigação e após análise cautelosa da empiria com a teoria, ficou claro que, para entender suas relações com a cidade, seria necessário fazer uma cuidadosa parada no espaço de suas casas que, muitas vezes, revela sentidos, sentimentos e significados relevantes ao se opor ou complementar a outros espaços da cidade. Sendo assim, antes de seguir ao lado do grupo de professores pesquisados pelos espaços citadinos que percorrem e freqüentam em seu cotidiano, é preciso, entrar com eles em suas casas, propósito do primeiro item desse capítulo.

A casa, nos territórios urbanos, também está na cidade. É um dos “*fixos*” citadinos, como aponta Santos (2008). Na sociedade capitalista moderna, enquanto espaço físico, a mesma ela é comercializada, vendida, comprada, especulada, arrendada, alugada, emprestada, demolida, desapropriada. Nela moram pessoas sozinhas ou famílias com as mais variadas formações. Em várias regiões das grandes cidades, sua precariedade mostra-se através da auto-construção em áreas de risco e na verticalização crescente de algumas áreas, sendo grande o número de apartamentos de tamanhos reduzidos, o que, para Santos (2008), denuncia a ausência de moradia digna e a exploração dos agentes imobiliários, intensificando as disparidades nestes espaços. A ideia de casa, também, é objeto-mercadoria de desejo, que se mostra com muita contundência no caso dos professores, já que a maioria dos entrevistados ou destina parte de seus salários ao pagamento de parcelas da chamada “*casa própria*” ou já realizou o pagamento integral.

Para alguns professores do grupo investigado, é preciso ficar em casa para cumprir o papel de dona de casa ou dona da casa, não sendo esta uma posição apenas feminina, mas também ocupada por homens, embora em menor número e com menor constância. A casa também pode ser percebida como o território da família. Ali é possível estar com o cônjuge, com os filhos e demais pessoas que compõem a família de coabitação<sup>50</sup> dos professores – mães, pais, irmãos, sobrinhos, primos, tios etc –, além de colegas e amigos. O espaço da casa

---

<sup>50</sup> Embora estudiosos sobre a família como Vieira e Relvas (2003) definam “*família de coabitação*” como “*as pessoas que partilham do dia-a-dia dos professores, sejam os pais, os irmãos, os cônjuges ou os filhos*”, estamos utilizando a expressão de forma ampliada. Partimos do pressuposto de que a casa consiste em um espaço físico-geográfico no qual as pessoas que ali moram juntas, sob o mesmo teto, compartilhando regularmente as situações do dia-a-dia, mesmo sem possuírem quaisquer laços sanguíneos, como colegas e amigos, podem ser chamadas de “*família de coabitação*”.

também é considerado por alguns docentes como uma possibilidade de lazer e diversão, especialmente nos finais de semana, quando é possível festejar e compartilhar conversas com a família e com colegas, seja de trabalho ou não. Estar em casa também é uma brincadeira, tem seu lado lúdico e prazeroso. A casa é sentida por alguns docentes como o local do aconchego, da individualidade, do silêncio, em oposição a outros espaços da cidade. Nela também é preciso estar, mesmo que a contragosto, para desempenhar atividades que fazem parte do ofício docente: corrigir provas, atividades, elaborar exercícios, preparar aulas etc.

De modo contrário, estar em casa também pode ser sinônimo de descontentamento, uma vez que enclausurar-se neste espaço pode significar o medo da cidade e daquilo que a mesma oferece de negativo, na visão de alguns colegas. Ficar em casa, também pode ter origem em costumes familiares e nos modos como os sujeitos se entendem como seres sociais e se posicionam perante o mundo. Cada um destes aspectos se manifesta na vida dos professores e professoras investigados, assumindo variados contornos e traçados.

Estar em casa, com a casa, dentro de casa, ser dona da casa, entre outras expressões similares, foram recorrentes em algumas falas, como as da colega Vânia. Sobre tal assunto, quando questionada sobre os locais fora da casa e da escola que costuma freqüentar, a professora foi enfática ao dizer: *“Sobra muito pouco! Sobra muito pouco entre uma escola e outra porque você tem outra atividade que é a de dona de casa! (E ainda) é a dona da casa! Então, assim, eu raramente saio! Raramente.”*

De modo geral, a professora nos mostra que as questões de gênero são muito fortes quando se trata do espaço da casa. A divisão sexual do trabalho está presente, uma vez que ela precisa dividir seus tempos diários entre as duas escolas em que trabalha e os serviços domésticos. Vânia ainda salienta sua relação com a casa aos finais de semana. A mesma refere-se a este período como algo que não lhe pertence em sua plenitude. O fator tempo, pois, configura-se como um dos elementos centrais para o entendimento do papel que a casa possui na vida de alguns destes sujeitos, em especial das mulheres-professoras, tal como já demonstrou Teixeira (1998) em seus estudos.

A noção de tempo, por sua vez, na fala da professora Vânia, reveste-se da ideia de expropriação, um tempo que não lhe pertence por completo. E é um tempo que tem tamanho, que se observa quando ela diz, *“E o sábado é pequeno pro tanto de coisa que tem pra fazer! A gente trabalha a semana inteira e nos dois horários! Então, tem uma série de coisas dentro da casa da gente que você tem que organizar!”*. Neste sentido, em grande parte dos intervalos de tempo que consegue se apossar e nos pedaços de dia que lhe restam, Vânia – mulher, professora, mãe e dona da casa – dedica-se ao espaço em que reside e às tarefas a serem

desempenhadas para seu funcionamento regular. Destaca-se, ainda, que a dupla jornada de trabalho na escola faz com que o “*estar em casa*” seja cada vez mais dificultado, tanto porque envolve mais trabalho, quanto porque é um período curto, pois são longos os tempos de trabalho na escola. Estar entre as tarefas a realizar no espaço da escola e da casa, não raro misturando-os, é um fato na vida de muitos docentes, reiterado nessa investigação, principalmente do sexo feminino.

Os serviços de casa também foram enfatizados pela professora Margareth:

Agora, no dia a dia, corriqueiro assim, fica difícil ir à igreja porque a gente que trabalha a semana toda, a gente só tem o final de semana pra ficar em casa. E, às vezes, a gente só tem o final de semana pra resolver tudo: pra lavar, pra organizar, pra manter as coisas em ordem! E às vezes acaba não sobrando tempo. [...] E o filho que mais me ajuda é o de 14 anos. Ele organiza a casa, ele organiza o almoço. Meu marido, quando chega do serviço, ele organiza a janta. Eu chego depois de dez e meia, vou fazer marmitta pro outro, que sai cedo pra trabalhar, o de 17 anos. Então, assim, a gente vai levando desta forma! E quando chega no final de semana, eu faço faxina na casa toda, deixo tudo organizado, lavo roupa, deixo tudo pronto. Então, neste mês a gente está vivendo esta turbulência, de maio pra cá! Que é um tempo curto também. Ele vai durar até dia 21 deste mês! (risos). Porque eu estou cobrindo uma licença, a professora retorna e de manhã eu não vou precisar mais estar saindo cedo e fazendo do jeito que está agora. Aqui também é uma licença, que deve vencer em julho, mas também pode prorrogar. Então aqui ainda está indeciso! Eu não sei como é que ficaria! Mas tirando isto, todo tempo que eu tenho disponível, eu fico em casa mesmo! E eu só saio de casa para resolver alguma coisa mesmo! Ou pra fazer isto que eu te falei, fazer um passeio, fazer uma coisa diferente e tal. Fora isto, eu fico mais em casa mesmo. Eu acho assim, eu descanso melhor, resolvo melhor as minhas coisas na minha casa mesmo. Aí por enquanto está sendo desta forma! (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

Primeiramente, já apontando outros espaços freqüentados por alguns pelos professores, os templos religiosos, a docente explica que, embora a família auxilie com os trabalhos domésticos, sua tripla jornada de trabalho a faz ficar, em seus tempos livres, restrita ao espaço da casa, para “*mantê-la em ordem*”, reiterando a situação de Vânia. O descanso tem abrigo na casa de Margareth, outro motivo pelo qual permanece em casa quando é possível. Um outro aspecto a observar é que a professora parece entender como sendo dela a responsabilidade das tarefas do lar, o que se percebe no uso do verbo e sentido que ela usa ao referir-se às tarefas que o filho faz na casa: trata-se de uma *ajuda*. No entanto, se fugirmos aos atuais padrões da divisão sexual do trabalho, não se trata de ajuda. Realizar essas tarefas seria uma responsabilidade do filho, dos companheiros, do marido de todos os que moram na casa. Utilizar o verbo ajudar, como muitas mulheres além de Margareth o fazem, remete-nos a essa discussão.

Embora possamos discutir o tipo de concepção que está presente na ajuda, muito diferente da divisão das responsabilidades coletivas com o cuidado da casa, parte da literatura a respeito tem evidenciado a existência da divisão sexual dos papéis na sociedade contemporânea. Porém, há indícios de que tal situação vem sendo, mesmo que aos poucos, modificada. O relato do professor Fábio traz este aspecto, salientando, diferente de algumas docentes, o gosto pelos serviços domésticos:

Semana de outubro pra mim, com exceção desta que eu viajei, semana de outubro pra mim é uma semana que eu faço uma faxina, que eu dou uma ajeitada nas coisas. Ah, outra coisa. Eu adoro serviços domésticos! Fazer serviços domésticos eu gosto! Eu gosto de lavar vasilha, de limpar casa, de lavar banheiro, eu gosto de tudo! Chego em casa, geralmente por volta de seis horas da tarde e vou lavar louça do café da manhã, dou uma ajeitada no que estiver fora do lugar, gosto de serviços domésticos, me fazem muito bem. Fazem-me muito bem! Varrer casa, tirar poeira. (Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Embora Fábio assuma essas tarefas, naturalizadas como femininas, perguntamos se a sua relação com elas não seria diferente das mulheres. Seu relato deixa claro que o faz por gosto, por prazer, enquanto para as mulheres trata-se de obrigação, de responsabilidade, de papel de mulher. Esse aspecto altera por completo o sentido e a forma como esse tipo de trabalho doméstico está colocada na vida de um homem. Qual seja, é preciso problematizar e discernir se eles o fazem compartilhando as responsabilidades do lar com as mulheres ou se o fazem por deleite, como se vê hoje, por exemplo, no crescimento do número de homens que se dedica ao *gourmet* em seus tempos livres.

Apontando outras questões, ao contar sobre os impedimentos em ir aos locais que mais gosta – o cinema e jogos de futebol de seu time do coração no Estádio do Mineirão –, a colega Vânia traz novos elementos à discussão das relações desses professores com suas casas:

Inclusive eu vou muito mais ao Mineirão do que ao cinema! Eu sou Cruzeirense. Então, nos jogos do Cruzeiro, meu irmão, minha sobrinha e eu, e o meu outro sobrinho, nós sempre fazemos questão. Este aí já é mais frequente! Quase que uma vez por mês! Aí eu já gosto demais! (...) Mas geralmente é isto, quando ele vai é uma vez por mês, ele é assinante, porque ele é cruzeirense apaixonado, porque ele é assinante, ele tem (a carteirinha), ele é sócio. O que me impede de ir, tem a questão financeira ou o domingo à tarde que, afinal de contas, eu sou a DONA DA CASA! (risos) Tem este detalhe! Posso não ser dona de casa, mas eu sou a dona da casa. Então tenho que estar, minha presença é importante. (Professora Vânia. Entrevistada em: 18/06/2010)

O fato de ser “*a dona da casa*”, expressão realçada em sua fala, aponta que a necessidade de estar neste espaço é expressão das relações entre os espaços da vida, nos quais

há uma clara e tradicional equação: enquanto o espaço privado pertence à mulher, o espaço público cabe ao homem. Tal formulação Vânia diferencia de outra: “*dona de casa*”, indicando que ela se não reconhece ou se identifica como tal, embora assuma suas responsabilidades em relação ao lar. Este é um importante aspecto a considerar, face à experiência de outras mulheres, “*donas de casa*” propriamente, que se identificam como tal.

A divisão sexual do trabalho nos seus atuais padrões, também se faz presente em outras situações dos relatos dos professores, tal como nos rituais referentes à recepção das visitas em suas casas, como amigos, parentes, entre outros, que comportam serviços socialmente considerados femininos.

“*Fazer sala*” – expressão comumente utilizada como sinônimo de dedicar atenção especial àqueles/as que chegam à moradia, acolher e receber as visitas e proporcionar-lhes agradáveis momentos de convivência, agir com hospitalidade e/ou oferecer agrados gastronômicos (almoços, jantares, lanches etc) – são, também neste caso, expressões da divisão de papéis entre homens e mulheres, como sugere a professora. Para Vânia, ser a anfitriã faz com que o tempo passado no espaço da casa seja maior.

Da Matta (1997, p.37) salienta que a recepção de visitas em casa sempre foi uma parte especial da história social brasileira. Nas casas, o espaço da sala, também chamada sala de visitas, dedica-se a estes eventos, que hoje também se estendem para as cozinhas, em alguns casos. O autor ressalta que tal ritual caracteriza-se por seus “*requintes quase barrocos*”, evidenciando uma “*gramática social da casa brasileira*”. A professora Juliana salienta algo a respeito, associando com características da cidade de Contagem, diferentes de Belo Horizonte. Em suas palavras,

Aqui em Contagem tem muitas festas na casa dos amigos, o pessoal aqui reúne muito em casa porque aqui é muito tradicional, as famílias são tradicionais. Então a gente encontra muito na casa das pessoas no final de semana e durante a semana. Então está sempre com uma roda de amigos na casa de alguém, ou num clube, uma coisa assim, mesmo a gente não sendo sócio, a gente acaba encontrando. Porque a maioria das pessoas mora em casa. E é um lugar que dá pra levar os filhos, então o pessoal aqui é muito família. É muito diferente de Belo Horizonte porque lá o pessoal sai e deixa as crianças em casa. E aqui todo mundo sai em família. Foi um dos motivos de eu vir pra cá. [...] Quando estamos juntos, a gente fala da escola dos meninos, eles falam das vidas deles, das namoradas. Então estamos sempre juntos com a turma toda, a gente brinca muito com os meninos, com os amigos, e eles vão dormir lá em casa também. E como são dois rapazes fica aquele BAAANDO de homens lá em casa, você imagina a bagunça que é! Mas é uma delícia. Muito gostoso! (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Para Juliana, os termos casa e família são colocados como prioridade em sua vida, além de estarem intimamente relacionados. Estar em casa significa estar em família, seja com os filhos e marido; seja com famílias-amigas, que compõem uma turma. Morar em uma casa propriamente, um certo tipo de construção, segundo a professora é como uma tradição na cidade. Ela enfatiza a oposição entre casas e apartamentos, indicando que a maioria das pessoas na cidade de Contagem mora em casas, não em prédios.<sup>51</sup>

A ideia de casa, ao contrário de denotar apenas um espaço no qual os habitantes se relacionam através de laços de sangue, idade e afeto, além de vínculos de hospitalidade e simpatia, como aponta Da Matta (1997), amplia-se, embora conservando alguns fatores. A família da qual Juliana fala também abarca os amigos. Estar em família, embora não signifique apenas laços de parentesco, é como estar entre iguais, junto com a “*turma*”, conforme suas palavras. Estar em casa e com a família, para a colega, significa amizade, familiaridade, festa, tradição, encontro, bagunça, alegria. Tais significados e sentimentos, têm tamanho sentido em sua vida que a professora, juntamente com sua família – marido e três filhos, sendo dois adolescentes e uma criança –, resolveu se mudar para a cidade de Contagem, a fim de desfrutar da possibilidade de sempre estar “*em família*” ou, em outros termos, “*em casa*”. A mudança espacial expressou, neste caso, a necessidade de redefinição do equilíbrio entre o individual, o familiar e o social, no sentido da esfera pública da vida, além de maior abertura à família de origem, tendo em vista que a nova moradia de Juliana, agora em Contagem, fica próxima à casa de sua mãe.

De modo distinto e por outras razões, Rafaela também faz um relato sobre sua estadia em casa. Embora tenha vontade de sair, é o espaço da casa que a chama em vários momentos, especialmente quando sua dupla jornada docente era acumulada e dividida entre lecionar a disciplina Artes uma escola pública e em uma escola particular, na qual também assumia a coordenação de sua área específica. Ela relata:

Todos os lugares eu tenho vontade de ir! (risos) Eu tenho vontade assim de, eu acho que agora eu vou conseguir isso. Eu tenho vontade de ter mais disposição de sair. Agora eu tenho tido, sabe? Que antes a disposição estava zero! (...) Era principalmente o cansaço, sabe? Sabe aquele negócio que a gente fala normalmente assim: chega fim de semana, a gente fica com vontade de sair, mas dá um, como saiu a semana inteira, quer só ficar em casa? Você multiplica isto por cem. Era o que eu sentia, sabe? Então agora está começando a ficar mais tranquilo pra mim. O meu noivo gosta muito de

---

<sup>51</sup> O bairro/região onde a professora mora em Contagem, ainda passa por lento processo de verticalização, o que pode ser uma das justificativas para o fato de ela não conhecer pessoas que morem em apartamentos de prédios.

sair, muito. Este final de semana eu não parei! Quando, na verdade, eu estava a fim de ficar em casa, assistir filme, usar a internet, ficar quietinha, quietinha. (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

Neste seu relato, Rafaela mostra que seus tempos cotidianos semanais eram marcados por um sentimento ambíguo: a vontade de sair e a vontade de ficar em casa. Entretanto, o desejo de permanecer em casa assumia a primazia em relação ao primeiro devido, principalmente, ao seu excesso de trabalho como professora, às suas condições laborais nas quais se destacam, entre outros problemas, a intensificação do trabalho, como apontam Assunção e Oliveira (2009).

Na ocasião, dar aulas em duas escolas era um fato marcado, em especial, pelas “*exigências e cobranças gigantescas*” de trabalho e o aumento de tarefas na rede privada, conforme a professora. Isto fazia Rafaela estender sua jornada de trabalho na escola particular, levando atividades para serem feitas na escola pública e em casa, além de sua constante preocupação com as atividades docentes, que gerava uma “*expropriação da capacidade de apropriação cidadina*”.<sup>52</sup> Em outros termos, a intensificação do trabalho docente faz com que o professor passe a ter confiscado seu direito de frequentar, de usar e se apropriar de determinados espaços da cidade, muitas vezes expressões de suas vontades e desejos. Rafaela ainda salienta:

No cinema eu já ia, antes de passar no concurso e pedir demissão da escola particular. Porque eu precisava de, do convívio social, que eu não estava tendo mais mesmo, não estava. Eu até lembrei daquele filme “*O diabo veste Prada*”, sabe? Que um cara fala com a menina assim: “*Na hora que sua vida social acabar é a hora que você vai ser, vai chegar a hora de você ser promovida*”, uma frase mais ou menos assim. E foi mais ou menos isto que aconteceu comigo. Minha vida social praticamente acabou. Mas como eu tinha um noivo, eu tinha que me esforçar ao máximo! Então assim, estas coisas mais *lights*, assim como ir ao cinema, sair pra comer alguma coisa, eu ainda tinha que fazer. (risos). Eu ainda tinha que fazer. Mas era só, não fazia mais nada! (risos). Eu ia muito era assim, no cinema, em restaurante, no shopping, não mais. Bem próximo! Eu não tinha disposição de sair mesmo! (...) Às vezes a gente encontrava em algum lugar com ele na sexta-feira, que eu trabalho até as dez horas da noite. Aí ,às vezes a gente encontra em algum lugar. Às vezes eu pedia: “*Pelo amor de Deus, vamos ficar em casa hoje?*” (risos). Domingo eu dormia até meio dia. Aí acordava, almoçava e dormia de novo! (risos) Às vezes a gente saía à noite, mas assim, ia à sorveteria, sabe? Ou ia ao cinema. (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

---

<sup>52</sup> Este fato, das interseções e da forma como os professores que trabalham em uma ou mais redes de ensino articulam a docência em uma e outra (prejudicando ou estendendo seu trabalho em uma delas para a outra, por exemplo), é uma questão importante a ser analisada e discutida. Contudo, foge à temática central desta dissertação, devendo ser objeto de outros estudos.

Este relato de Rafaela explicita que sua “*vida social*”, ou seja, o convívio com outras pessoas, especialmente aquelas com as quais se tem vínculos familiares, de amizade, entre outros, é aparentemente marcada pela obrigatoriedade e pelo esforço, não pela fruição e pela espontaneidade. As saídas para determinados espaços como cinemas, restaurantes e sorveterias, ao receberem a adjetivação “*light*”, expressam sua opacidade na vida de Rafaela, uma vez que seu pensamento mantinha-se no desejo de estar em casa, quieta, descansando o corpo atribulado pelas atividades desenvolvidas nas duas escolas. A casa neste seu relato fala mais do que ela mesma, pois fala de uma indisposição para sair novamente, depois de tantas horas vividas fora dela durante os dias da semana, como ela e outros colegas narraram. A casa é como se fosse seu abrigo, seu descanso, seu remanso. Senão sua fuga de tantas e tantas horas expostas ao trabalho, à escola, à docência com suas tantas exigências e desgastes.

A casa é também o espaço onde se pode dormir, do sono, tal como dito por outras professoras como Joana e Júlia.<sup>53</sup> A casa é o local em que o sono que revigora torna-se possível. Outros espaços da cidade, neste caso, são trocados por longas horas de sono, seja no quarto, seja no sofá da sala, por vezes entre uma e outra imagem televisiva ou, quiçá, em trechos de um filme escolhido em uma locadora próxima de casa.

Ainda sobre a relação entre permanecer em casa e ser professor Vânia indica outras questões:

E geralmente professor tem que elaborar prova, elaborar exercício, corrigir. Então eu não posso te falar que eu tenho um final de semana todo meu! (...) Não é todo meu, porque eu ainda tenho prova, por exemplo, eu tenho 4 dias de português, vamos supor que eu tenha avaliação de produção de texto. São 4 turmas com produção de texto. Na escola, é difícil. Aí vou ter que levar para casa! Mas eu administro de forma a evitar, cada dia mais levar menos. A única coisa que eu ainda faço questão de fazer em casa é elaborar prova. (...) Porque o perfil, eu já tenho meu material. Os livros de português de quinta a oitava, gramática, eu pesquiso muito. Outra coisa: eu uso muita charge, eu tiro muito material da internet. Eu assinei o Estado de Minas para poder pegar as charges diretamente, porque lá tem o arquivo, o UAI tem o arquivo das charges. Então, assim, eu pesquiso muito pra fazer as minhas provas! Eu trabalho muito com tirinhas, aí eu gosto de ficar na minha casa! Isto eu gosto de fazer lá! (Professora Vânia. Entrevistada em: 18/06/2010)

---

<sup>53</sup> A esse respeito deve-se lembrar que quando indica esgotamento físico-psicológico, o sono pode ser considerado um possível sinal de aparecimento do que especialistas têm dado o nome de Burnout: “*uma experiência individual afetiva negativa, enquanto resultado de stress crônico de trabalho ou estado de desgaste emocional e físico, devido a um prolongado esforço em situações de extremo stress, que resulta em alterações de comportamento*” (Vieira e Relvas, 2003, pp.42)

A permanência de alguns professores e professoras no espaço da casa em detrimento de outros locais da cidade tem outra motivação peculiar: eles e elas, docentes, mesmo em suas casas, destituídos dos papéis exercidos nas escolas, continuam desenvolvendo parte de seu ofício, como o “*serviço burocrático*”, parte de seus afazeres e obrigações legais enquanto mestres. A elaboração de atividades e avaliações variadas, por vezes, é realizada pelos docentes em suas casas pelos motivos apresentados por Vânia e por outros professores entrevistados: possibilidade de acesso a materiais diferenciados, sejam impressos e/ou digitais; acesso a computadores e/ou internet, por vezes inexistentes e/ou inaccessíveis nas escolas; maior tranquilidade e/ou silêncio, se comparado ao espaço escolar; menor possibilidade de interferências de colegas, estudantes e/ou outros funcionários da escola; disponibilidade de tempos mais longos para se dedicar à elaboração dos materiais, entre outros. É Sandra que também pontua a respeito:

Às vezes o menino fala pra mim: “*Olha professora, você viu isto na internet?*”. E eu: não! Porque falou da internet. Porque eu sou solteira, ainda tenho, apertada aqui, apertada ali, dou conta. E os outros professores que têm família ainda e quer dar o melhor pros filhos? Então tem que dar conta, tenho que ganhar pra diminuir minha carga horária, até pra ter uma saúde mental bacana, pra ler, porque depois que eu entrei pra Educação, eu não venho lendo como eu lia antes porque eu não tenho tempo! Que às vezes você encontra coisas e você leva pra casa. Por mais que eu tente me programar em casa, tem muita coisa que eu levo pra casa. Ou corrigir prova que às vezes não dá tempo, ou então porque eu tenho, em sala de aula eu estou olhando até caderno, mas eu tenho que parar de corrigir alguma coisa pra dar tempo pro aluno. Então eu acabo levando coisas pra casa, eu tenho que planejar projetos em casa, eu tenho que fazer várias coisas em casa. Tento cortar, diminuir, mas não tem como você tirar tudo! Então em casa eu vou pro computador, mas eu estou lendo coisas que vão me ajudar em sala de aula, não é? Atualidade, em Geografia é o que mais tem, não é? Como é que você não está sabendo o que aconteceu lá, não é? Em todos os sentidos! Então tenho que estar lendo, eu tenho que ter internet, eu tenho que ter material da minha área, eu tenho que viajar, eu tenho um monte de coisa! E dinheiro? Dinheiro e por isto que eu acho importante a valorização profissional! Eu acho que se tivesse uma valorização, a gente não passaria por tantos problemas. Porque às vezes está doente também porque o salário está baixo, está doente também porque, como tem uma família pra sustentar, tem que ficar três horários trabalhando. Não é? Pra manter um nivelzinho. (Professora Sandra. Entrevistada em: 29/06/2010)

Tal como aponta a professora, levar trabalho para casa ocorre principalmente porque os trabalhadores da Educação Básica não têm em seus contratos de trabalho e direitos trabalhistas, horários pagos nos quais possam realizar esses serviços nas escolas. Suas condições laborais não prevêm tempo suficiente ou, em alguns casos, qualquer período de

tempo que seja, no local de trabalho, destinado a esses serviços, e muito menos uma remuneração pelos mesmos. Trata-se, assim, de um outro tempo de trabalho não pago, invisível, desvalorizado, embora necessário e exigido pelas escolas, tal como a constante atualização da qual fala Sandra, cobrada pelos estudantes especialmente por lecionar Geografia, matéria em que julga central saber o que se passa no mundo contemporâneo.

Neste sentido, o principal motivo de professores e professoras levarem para suas casas suas tarefas docentes, invadindo seus tempos privados com tarefas da escola, deve-se às suas condições laborais espoliativas, deve-se a seus pífios regimes e contratos de trabalho. É de conhecimento público que esses profissionais, tendo em vista seus baixos índices salariais, são obrigados a assumirem várias escolas, turmas, turnos, disciplinas, conteúdos didáticos, redes, níveis e modalidade de ensino com os quais trabalham para conseguirem uma remuneração mínima. Este fato aumenta suas responsabilidades profissionais e tarefas, ampliando suas jornadas de trabalho e intensificando seus ritmos. Os tempos de trabalho excedem enquanto lhes falta tempo para lazer, descanso, leituras e outras práticas culturais, sociabilidade e outras necessidades humanas. (Teixeira, 1998).

Em Contagem, por exemplo, 18% são contratados; 21,4% estão no período de estágio probatório, 60,5% são efetivos estáveis e 0,1% estão amparados pela Lei 2074/90, sendo também efetivos. Embora o percentual de efetivos seja elevado, 71,4% dos docentes contratados e 62,7% daqueles que estão em estágio probatório são mulheres. Entende-se que a maior precarização das relações de trabalho está recortada pelas relações de gênero (Anexo 05).

A casa representa, muitas vezes, uma extensão do espaço da escola e do tempo de trabalho docente. Entretanto, ela nunca poderia ser assim reduzida por completo, uma vez que tem várias significações e sentimentos nela inscritos, atribuídos pelos professores, tanto específicos de algumas entrevistas quanto recorrentes em algumas delas, tais como: a casa como brincar, como opção, a casa como lugar de descanso, a casa como lazer-prazer, a casa como motivo de saudade, a casa como um lugar valorizado emocional e simbolicamente.

Joana enfatiza outros significados do *estar em casa*, desse *ficar em casa* e da casa de uma forma geral. Ela diz: “*É porque eu gosto mesmo de ficar em casa. Não é falta de opção, é opção! Eu gosto de ficar em casa por opção!*”. Joana foi clara, visto que não se trata de falta de opção, mas de gosto, pois embora tenha alternativas de lugares para estar nos finais de semana, em especial, é o espaço da casa que lhe encanta e satisfaz. A professora Mariana também esclarece quanto a isso: “*Porque os finais de semana da gente, às vezes, também a gente quer brincar de ficar em casa, é muito também, é muito bom.*” E ainda quanto aos finais

de semana, o colega Sergio relata: “*Mas dentro de casa a gente faz um esquema, compra um vinho, compra uma cerveja, tem um tira-gosto e prepara ali e é uma forma de, é um lazer. É um prazer também!*”

Ao relatar suas idas ao shopping, Vânia apresenta outros elementos para análise e contrapõe a rua à sua estadia em sua casa dizendo, além de associar a casa ao seu cansaço e à possibilidade de nela fazer algumas coisas que gosta:

Quando vou ao Big Shopping, pego o carro ou o ônibus e vou especificamente para ver aquele filme. Entro, compro o ingresso, assisto o filme e vou embora! Extremamente objetiva! Nada de lojas, não fazem o meu gênero, não gosto. Eu saio pra fazer uma determinada coisa, bem objetiva! Qualquer pessoa que você sai vai querer sentar, vai demorar, olhar não sei o quê na loja, aí entra, estragou meu programa! Mas não é, como é que eu vou te falar, não é não querer contato não, não é nada disso! É realmente descansar, querer ficar em casa! Bem, não é que eu não goste, mas a cada ano você vai ficando mais cansada! E cada ano você valoriza mais a sua casa! Você quer ficar em casa! (...) Ah, é uma saudade de casa... Quanto mais tempo eu posso ficar na minha casa, mais eu quero ficar! Às vezes fazendo coisas que eu nunca, nunca tive tempo de fazer, como ficar assistindo televisão, entendeu? Eu valorizo muito ficar na minha casa! Porque eu realmente estou muito cansada! Foram anos e anos estudando e trabalhando, estudando e trabalhando! Se eu puder ficar lá, eu prefiro! Agora, geralmente a gente está estudando. É muito difícil ficar em casa e não estar estudando, não estar lendo, não estar pesquisando na internet, elaborando uma prova, corrigindo prova. (Professora Vânia. Entrevistada em: 18/06/2010)

Nessas considerações, Vânia esclarece que, antes de entrar para a profissão docente, o que aconteceu há cerca de seis anos, trabalhava em uma empresa de transporte e fazia muitas viagens. Neste sentido, a escolha da profissão docente, além de ser um desejo antigo, também foi motivada pela vontade de “*ficar quieta*”. O “*permanecer em casa*”, se comparada às exigências de sua outra atividade, foi facilitado com a nova profissão. Como professora, seria possível deslocar-se por distâncias menores, uma vez que poderia escolher a escola em que iria lecionar e, inclusive, os turnos nos quais trabalharia.

Vânia evidencia claramente os significados que a casa possui em sua vida. Em termos gerais, a casa é sinônima de descanso, como já relatado por Rafaela. Seu valor reside no bem-querer, na saudade e na vontade de, cada vez mais, estar, ficar, permanecer. Neste sentido, denota parada, estabilidade, segurança. Embora também seja símbolo de um imenso desejo, a casa é sentida pela docente como uma necessidade físico-psicológica. É o corpo exausto que, em vários momentos, chama pela casa e dela precisa para se recompor e recomeçar. Sob a luz de Bachelard (2008), compreendemos que para Vânia, sua casa assemelha-se à imagem de um

ninho. Signo de repouso, tranquilidade, a casa-ninho é cara à Vânia. É um esconderijo e abrigo no qual se refugia de um passado e um presente que remetem a atribuições e movimentos indesejados. Ao acolher a sensação da casa-refúgio, a professora fecha-se sobre si, retira-se, esconde-se, entoca-se, como aponta o autor. A casa torna-se um canto de ternura e expressão da intimidade. A casa, ainda, significa entusiasmo, confiança, proteção, vigor e felicidade, encontrados no ato de recolher-se ao seu canto. É para onde se deseja voltar ou, no caso de Vânia, é o lugar no qual o desejo e a necessidade de ficar, de modo a evitar muitas saídas, torna-se manifesto. “*Nossa casa é um ninho no mundo*”, na expressão de Bachelard. (2008, p.115).

O ato de assistir televisão em casa também merece ser sublinhado. Entendemos que, da maneira como foi colocado pela professora, tal atividade traz consigo a ideia de que é a casa que proporciona, neste caso, momentos de repouso, sossego, simplicidade. A TV, neste caso, funciona como uma metonímia da casa. É parte que representa um todo cheio de significados. O ato de sentar-se em frente à TV, seja para acompanhar uma programação específica ou não, seja para ver um filme para fruição pessoal ou para ser utilizado junto aos estudantes, por vezes é signo de descanso para o corpo que, durante longos períodos, desgastou-se na realização do trabalho enquanto docente, especialmente nas relações face-a-face com os sujeitos-alunos. Na educação presencial e na sala de aula, sobretudo, pelas características de seu trabalho, que se instaura nas relações intersubjetivas, nas interações pedagógicas vividas durante longos períodos, os docentes ficam totalmente expostos e vulneráveis diante de um público. Expõem seu corpo e sua alma, seus sentimentos, muitas vezes se sentem com a emoção à flor da pele. Professores e professoras são figuras públicas, que se mostram, que arriscam, que provocam bem estar e mal estar, alegrias e dificuldades para si mesmos e para os estudantes com os quais se relacionam. Sendo assim, é possível supor que a casa, o ambiente da casa seja percebido e vivido como contrário disso. É o lugar da individualidade, da não exposição, do anonimato, do privado. É como um esconderijo.

Acerca disso, a professora Renata além de compartilhar de alguns sentimentos de Vânia, fala-nos sobre sua relação com a casa, mostrando outros de seus significados e especificidades de sua relação com a casa, em sua vida de professora:

A maioria dos meus amigos particulares são professores. (...) É mais costume deles irem à minha casa. E como eu sou uma pessoa extremamente caseira, é mais um costume assim. Eles: “*Ah, vamos sair?*”. Eles gostam muito de sair, a grande maioria dos meus amigos. E eu: “*Ah não! Estou te esperando aqui em casa! Vem cá que vamos fazer alguma coisa aqui em casa*”. Então eu tenho este título já, este rótulo de gostar de ficar em casa. “*Ah, a Renata, programa com ela é em casa!*”. Então tudo assim, a gente tenta melhorar as coisas em

casa para que a gente possa estar recebendo as pessoas, eu acho que a gente fica mais a vontade, não tem tanto barulho. A escola é muito barulhenta! Então assim, final de semana, que você descansar sua cabeça e você vai pra um lugar barulhento, você não dá conta! Então você precisa realmente de um lugar assim. Eu moro num lugar no alto, que é silencioso, você escuta os passarinhos, como se fosse roça mesmo! E aí eu sinto que minha cabeça, graças a Deus, ela está bem, sabe? Porque eu estava assim, num período que eu pegava a Via Expressa, eu ia pra casa, eu estava muito cansada, muito mesmo. E assim, a qualidade de vida minha melhorou sensivelmente a partir do momento que mudei de casa. Então, se você vai num bar ou num shopping, você tem que tolerar barulho. Olha o barulho que a gente tolera a semana inteira... (Renata aponta o dedo para a janela da sala em que estamos, indicando o barulho feito por alguns estudantes que estavam no primeiro pavimento, brincando, conversando alto e gritando). Então a televisão tem que ser bem baixinha, as pessoas, a gente procura conversar baixo, porque na escola a gente já fala num tom mais alto. Então o ambiente te ajuda! Então se é uma casa tranquila, se é um lugar silencioso, vai te ajudar e até te desestressar, te acalmar, porque a sua semana inteira é um batidão. Então assim, como meu marido ama fazer churrasco, então é o que a gente faz. A gente chama as pessoas e aí a gente também não enche porque a gente quer um papo agradável, harmonioso, é tudo muito zen, sabe? (risos). Aí ele faz a carne e tal, o churrasco dele, eu faço uma salada, a gente conversa e geralmente o que a gente se organiza é sempre na minha casa, não é em lugar nenhum não. Nesta época de Copa, que todo mundo chama pra torcer. Eu não fui a nenhum, não dei conta! Muito barulho, muitas vuvuzelas etc. (risos) (Professora Renata: Entrevistada em:22/06/2010)

Ainda sob inspiração Bachelard (2008), a casa, no caso de Renata, também se aproxima da imagem do ninho a que nos referimos. A professora, já identificada como caseira, porque gosta de estar e permanecer em sua casa em seus tempos de livres, reitera a colocação Vânia, sobre a casa como lugar de tranquilidade e silêncio. E diferentemente de Vânia, para quem ser a anfitriã, às vezes parece uma obrigação, Renata gosta da casa como um lugar propício para receber as pessoas que escolhe. Reformas e melhorias em sua infraestrutura, além de incrementos na decoração, são também pensados e realizados com o objetivo de recebê-las melhor.

Os sentidos e significados da casa para Renata podem ser entendidos, ainda, através da imagem de uma concha, como lembra Bachelard (2008). Sinônimo de refúgio e esconderijo, a casa é um local que traz segurança perante o mundo que a envolve. Nela, é possível que a vida se concentre, se prepare, se transforme. Renata ainda relata:

Hoje eu avalio diferente. Se fosse outro tempo, eu ia dizer pra você que algumas coisas que eu falo iam me doer. E eu ia querer resolver a minha vida, que eu teria que ser uma pessoa mais descolada, mais descontraída, que pra algumas pessoas a maneira que eu vivo não é nada legal, nada alegre, nada isso. Mas hoje, no momento que eu tenho o que me dá prazer é isto. E

eu tenho que buscar o que me dá prazer! Com eu vi na terapia e tal, você tem que buscar o que te alegre. Então tenho de dizer pra você que eu adoro ficar em casa, pra mim me dá prazer ficar em casa! Então, assim, a outra pessoa vai falar assim: “*Nossa!*” (as minhas amigas dizem isto) “*Nossa, você não sai, você não desgruda do seu marido*”. Mas pra mim, isto é que me dá prazer, é isto que eu tenho que investir! Não adianta acharem que eu tenho que sair, que eu tenho que ser, ir pra bar, ir pra isto, pra aquilo, que não é o que me dá alegria. Se me estressa, se me incomoda, hoje eu consigo avaliar isto, mas também são processos, são tempos de vida, são conquistas que você vai. “*Ah, não! Mas ficar aqui deitadinha é ótimo!*”. Vou cultivar isto e vou fazer estas coisas. Eu gosto muito de ler, sempre leio uma coisa ou outra, né? Uma hora assim, um ramo bem, pode ser na educação. Aí eu pego o pessoal da educação, aí leio eles, tento ver como é que eu faço na minha vida. Aí eu quero a questão ambiental, aí eu pego as coisas do ambiental. São tempos e tempos, sabe? Aí eu vou agregando e eu sinto prazer em fazer isto. E tento dizer que eu gosto de fazer isto, eu não preciso assim nem, talvez quem vá olhar e quem vai avaliar diz assim: “*Nossa, mas que vida, né?*”. Mas hoje eu posso dizer que isto eu gosto de fazer. Talvez se eu me permitisse experimentar mais outras coisas, eu também gostaria destas outras coisas. Mas por enquanto estas outras coisas ainda são difíceis, me causam dor, então não vou experimentar até quando eu me sentir preparada. Não, eu realmente gosto de fazer, de colocar na minha vida que todo final do ano ou todo feriado, como todo bom mineiro gosta de viajar. Mineiro ama viajar. Então isto me dá prazer. Então eu vou fazer. Por enquanto não me dá! Nem pra ir assim, eu amo minha mãe e meu pai, é a coisa mais maravilhosa ir pra casa deles, mas isto também me requer elaborar a minha vida pra ir visitar eles? Tempo de ida, volta, como é que vai, qual o meio de transporte, tudo isto eu acho um cansaço. Pra mim, me cansa. Talvez daqui mais uns anos eu entenda isto, que o sabor, que o gostoso está nisto, nesta expectativa de como que vai construir, não sei. (Professora Renata: Entrevistada em:22/06/2010)

Prosseguindo e apontando outros aspectos, diz Bachelard (2008) que “*tudo é dialética no ser que sai de uma concha*” (op.cit.,p.120). A este respeito, enfatizamos um dos aspectos que, conforme Renata, liga os espaços da casa, da rua e da escola em que trabalha, qual seja, a emissão de sons. Para a professora, gostar de ficar em casa em detrimento de deslocar-se para outros espaços da cidade como bares e shoppings, por exemplo, especialmente aos finais de semana, está relacionado ao fato de que, durante a semana, o “*batidão*” na escola é sinônimo de muita agitação, barulho e movimento. Se os deslocamentos para outros espaços são uma obrigação durante a semana, a professora sente que a rua torna-se o sinônimo da escola com aquilo que ela traz de barulho e de movimento, ao contrário da quietude que sua casa pode proporcionar-lhe. Neste caso, ao pensar a relação entre casa-rua-escola, a dialética do barulho e do silêncio é evidente. Enquanto na escola e na rua os barulhos estão geralmente presentes, em casa a situação torna-se diferente, no caso de Renata. Ter escolhido morar em um uma casa localizada na parte mais alta do bairro, no qual existe o som dos pássaros, significou mais qualidade de vida e descanso mental. Desta forma, a colega consegue um equilíbrio

entre locais mais agitados – a escola em que trabalha, o shopping no qual vai fazer compras etc – e um local mais silencioso e calmo – a casa.

Em um dos trechos de sua fala, a dialética do pequeno e do grande também fica evidente. Na escola, muitas vezes, vale a regra do exagero: número elevado de estudantes por sala, indisciplina em demasia, trabalho a ser realizado em excesso, cobranças exageradas, longas e intensas jornadas de trabalho, entre outros de seus aspectos. Na rua, o mesmo código é válido: ruas muito movimentadas, trânsito engarrafado, grande sensação de insegurança entre outras manifestações de dinamismo e agitação da grande cidade. Em casa, os diminutivos são sempre bem vindos: poucas pessoas, tendo em vista que moram apenas Renata e o marido, sendo que as visitas também são em menor número; som baixo de televisão, rádios e outros aparelhos eletro-eletrônicos; tons de conversa igualmente baixos, além de agradáveis e “zen”, como relata a professora.

Ainda conforme Bachelard (2008), pode-se supor que a casa para Renata, é tanto refúgio como reduto, uma vez que se torna fortaleza de coragem para aprender a vencer o que o mundo coloca como desafio. Em seu caso: a coordenação de um curso na escola em que trabalha, algumas doenças como anorexia e fibromialgia, as provas para o mestrado, entre outros. E “*tal morada é educativa*”, na expressão do autor, pois a casa tem capacidade de remodelar o homem, ao mesmo tempo ele a remodela.

O relato de Renata aponta, ainda, outros elementos analisados por Certeau e Giard (2008, p.205) no sentido de que a casa e, em seguida, o bairro, cada um com seus limites, são locais onde a possibilidade do controle pessoal é maior. Ambos têm como singularidade o fato de o sujeito poder ali fazer aquilo que quiser, o que se deseja fazer. Os autores explicam que o espaço doméstico é o “*lugar próprio*” que, por definição, não é o lugar do outro. Para alguns, é um espaço onde tudo se faz para nele permanecer e dele não se retirar, uma vez que significa paz, refúgio, descanso. Neste território privado,

o corpo dispõe de um abrigo fechado onde pode esticar-se, dormir, fugir do barulho, dos olhares, da presença de outras pessoas, garantir suas funções e seu entretenimento mais íntimo. Morar à parte, fora dos lugares coletivos, é dispor de um lugar protegido, onde a pressão do corpo social sobre o corpo individual é descartada, onde o plural dos estímulos é filtrado ou, em todo caso, devia sê-lo, teoricamente. Daí a intolerância crescente, na cidade contemporânea, com o barulho dos vizinhos e com o cheiro de sua cozinha. (Certeau e Giard, 2008, p. 205)

No caso dos professores, o principal barulho do qual alguns deles e delas se escondem e apresentam intolerância é aquele emitido na escola que, por sua vez, assemelha-se à

agitação nas ruas e alguns espaços da cidade. Pesquisas realizadas na cidade de São Paulo sob a supervisão da fonoaudióloga Claudia Taccolini Manzoni, por exemplo, mostram que, se os índices encontrados em algumas escolas forem comparados com o nível recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para uma sala de aula (de 35 a 45 decibéis)<sup>54</sup>, a diferença é mais que o dobro: de 78 a 92 decibéis. Destaca-se que, durante os intervalos das aulas, os ruídos alcançam 110 decibéis, medida que, após meia hora, pode começar a oferecer riscos à saúde. Levantamentos realizados na sala dos professores também indicam os mesmos níveis apresentados em sala de aula, nos momentos em que a maioria dos docentes está reunida, como nos intervalos e recreios.

O barulho em excesso, segundo especialistas, oferece riscos à saúde e ao bem-estar, uma vez que pode provocar vertigens, insônia, mudar o ritmo cardíaco e a redução da produtividade física e mental. Pode também provocar certas reações corporais, como a liberação de adrenalina, substância liberada pelo organismo em momentos de "*stress*" a fim de prepará-lo para grandes esforços físicos ou reações abruptas, uma vez que estimula o coração, eleva a tensão arterial, relaxa certos músculos e contrai outros. (Campos, 2005)

A este respeito, salienta o professor Fábio: "*Tem muito colega nosso que não gosta de som. "Não aguento mais barulho!"*" As professoras Júlia e Joana também tecem observações quanto a isso:

Eu fico cansada desse vai e vem durante a semana, então fico doida pra ficar quietinha. Aí geralmente eu coloco um filme, vou assistir filme, essas coisas, deitada, entendeu? Uma coisa assim bem calma, tranquila mesmo! Sem muito barulho no meu ouvido, que também perturba. Ultimamente, barulho de aluno vai e está cansando de ficar ouvindo, cansa barulho de aluno! (Professora Júlia. Entrevistada em: 25/05/2010)

Durante a semana eu não frequento nenhum lugar. Porque aí a gente chega, sai tão exausta, tão cansada que não dá animo de fazer nada, nem ir ao shopping comprar uma blusa e voltar dá ânimo. Eu me sinto muito cansada, muito sobrecarregada, sabe? Esta escola aqui é bem mais tranquila que a outra escola, a escola é bem mais pesada com relação a disciplina, sabe? Os meninos têm muita dificuldade de aprendizagem e então suga toda a energia da gente, eu fico muito cansada quando eu saio daqui. Eu chego em casa, tomo um banho e quando dá umas nove horas, eu: "*Cama!*" Eu não aguento mais nada, sabe? Muito cansada! Então é muito cansativo! Finais de semana, eu sou muito caseira. Nos finais de semana, eu vou aos programas mais *light* assim, um cinema, uma sorveteria ou então ficar com o namorado, coisa bem, bem *light*. Nada de movimento, zueira, melhor! (risos) (...) Eu estava até pensando em comprar aquele protetor de orelha! Eu estou pensando seriamente em comprar! Não é que você não escuta, mas você escuta num tom mais baixo, mais abafado. Então seria até bom, porque às vezes eu

---

<sup>54</sup> A Associação Brasileira de Normas Técnicas estipula que o limite tolerado é de 40 a 50 decibéis.

chego lá em casa e minha mãe começa a falar, falar, falar, falar. E eu: “*Ô mãe, desde sete horas que eu estou escutando menino na minha orelha. Pelo amor de Deus, me dá um tempo!*” Costuma-se dizer que quem tem algum problema em alguns órgãos dos sentidos, alguém é mais aguçado do que outros. Eu acho que o meu é este (risos). Porque eu tenho problema de vista, bem alto. A minha audição, eu creio que ela é mais aguçada porque qualquer barulhinho, até televisão lá em casa é num volume mínimo. Meu pai liga a televisão um pouquinho mais alto e entro pra dentro do quarto e fico lá dentro do quarto. Porque já me incomoda, porque eu já fico o dia inteiro escutando barulho, barulho, barulho, barulho, barulho. Os meninos não sabem conversar! Eles só gritam! Aí eu, assim, finais de semana eu prefiro assim uma coisa mais *light*, mais tranquila, sabe? Com pouco barulho! (risos) Então são programas assim, mais tranquilos, mais calmos. (Joana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Neste ponto, entendemos que, mais do que a oposição entre a casa e a rua, a contraposição entre a casa, a rua e a escola, especialmente no que diz respeito aos sons característicos de cada um destes espaços, singulariza a relação do professor com a cidade, ganhando importância na compreensão das vidas dos docentes. A casa aparece como sinônimo do silêncio, se opondo ao espaço da rua, do shopping, dos bares, da escola, sinônimas de barulho, agitação, movimento.

No mundo contemporâneo, marcado pelo som e pela velocidade, o silêncio está ausente, especialmente em alguns pontos da grande cidade. Se, por um lado, o barulho se faz presente em espaços percorridos e frequentados em certos tempos da vida dos professores como algo incômodo, o espaço do silêncio surge como expressão do desejo. A casa, se entendida como este lugar do silêncio, pode trazer tranquilidade e autoconhecimento. Se o barulho pode conduzir o sujeito à periferia de si mesmo, o silêncio possibilita levá-lo ao seu núcleo íntimo, criando espaços para a profundidade. Nos termos de Almeida (2011), ele torna fecundas certas ações, tornando-se condição para que as mesmas aconteçam, a saber: a leitura, a reflexão, a concentração, a oração, como aponta a professora Margareth:

Na minha casa, todas as vezes que eu posso, eu dou uma paradinha também. Principalmente no final de semana! No sábado de manhã. Eu posso estar com a casa o maior auê, mas no sábado de manhã eu gosto de dar uma paradinha, rezar o ofício de Nossa Senhora, sabe? Fazer umas orações, concentrar nos meus filhos, na minha família, nos meus irmãos, nas pessoas que necessitam de uma ajuda, uma força, quem vier na minha mente também, sabe? Eu sempre gosto de estar fazendo esta oração no sábado de manhã. Bem particular mesmo, no meu quarto, com meus livrinhos de orações. Se vier algumas outras na minha mente, eu paro e vou fazer, depois que eu faço isto eu estou livre pra me organizar pro resto da semana. Eu gosto sempre de fazer isto no sábado pela manhã. (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

Em termos gerais, podemos destacar que moradia, lazer, diversão, atividades corriqueiras e trabalho, realizadas na tríade casa-rua-escola, mostram suas relações através de jogos dialéticos do barulho-silêncio, pequeno-grande, liberdade-prisão, dentre outros possíveis como o cheio-vazio, o oculto-manifesto, o plácido-ofensivo, o fraco-vigoroso, a agitação-reposo, o coletivo-individual, o público-privado. E se apresentam de uma forma particular nas vidas docentes, sempre muito expostos e vulneráveis como figuras públicas, transitando entre dezenas e dezenas de crianças, adolescentes e jovens.

Sobre a organização dos usos dos tempos semanais, a oposição entre dias úteis e dias de final de semana também demonstram algumas distinções quanto aos modos de apropriação dos espaços da casa e da rua. Barbosa (1987) indica que, no caso brasileiro, os dias de semana são marcados por concepções diferenciadas e complementares. Enquanto sábados e domingos são tempos mais internos, vividos no espaço da casa e com a família, os demais dias da semana são majoritariamente vividos como tempos externos, especialmente marcados pelo trabalho (*apud* Da Matta, 1997).

Estar em casa tem, ainda, outros significados, associados a duas ordens de fatores: de um lado, a problemas existentes em certos espaços da cidade como a violência. De outro, aos baixos salários dos professores, que dificultam seu acesso a certos bens e práticas culturais e espaços da cidade. Tais fatores e significações denotam um desengajamento e a ruptura de laços com a cidade, que motivam a preferência do professor por ficar em casa, tal como relatado por Jairo. Esta é uma situação diferente do que Vânia, Renata e Rafaela vivenciam, pois para elas estar em casa se torna um refúgio desejado, enquanto para Jairo é uma contingência e uma perda em relação ao que a cidade oferece, não uma opção. O professor relata:

Eu fico mais em casa mesmo porque eu trabalho de manhã e à tarde. Então eu tiro a noite mais pra descansar mesmo, fazer algum trabalho na internet. O que mais dificulta, primeiro, é a falta de dinheiro! Segundo, por exemplo, eu parei de sair à noite por causa da violência. Então, às vezes eu saio, mas eu vou direto daqui. É muito difícil eu ir pra casa e sair. Então quando eu saio, vou direto daqui e volto. Mas, assim, umas três vezes ou mais por mês. (...) Por exemplo, quando eu fazia meu primeiro curso lá na Federal eu morava lá na Moradia Estudantil. Então a moradia estudantil já não era formal também, ela era o antigo hospital que foi ocupado e era uma república livre e ela era dentro das dependências da Faculdade de Medicina na Alfredo Balena e você estava perto dos bens culturais. Então você ia muito! Porque você podia voltar a pé! Porque estava perto! Então eu ia muito! Muito vernissage, muito lançamento de livro, muito espetáculo. Por exemplo, eu assisti muitas apresentações do Ars Nova, muitos shows, de cantores nacionalmente conhecidos, os próprios bares, teatros, tinham os estudantes de teatro que davam pra gente os ingressos. Ia muito ao Palácio das Artes. Isto influencia negativamente minha vida como professor, porque

de certa forma, limita estar nesta conexão e você tem que estar sempre atualizando. Então empobrece! Empobrece. O que eu tento fazer é ler. Então leio jornal todo dia, leio livros, eu compro muito livro. Eu leio livros de política, poesia, livro da minha área de Geografia. Então eu compenso isso com os livros. Então assim, cinema, teatro eu não tenho ido, mas sinto falta. (Professor Jairo. Entrevistado em: 19/05/2010)

A casa é, também, um lugar de mais liberdade. Mesmo que existam nela os cuidados e tarefas do lar a serem feitas, eles podem não ser deixados para depois ou parcialmente realizados. É possível escolher com quem viver na casa, algo tão diferente do que ocorre na escola, onde os docentes não escolhem nem seus alunos nem seus colegas. É possível desprender-se do relógio, dos horários rígidos que marcam o tempo do trabalho, quando estamos nos tempos da casa, sobretudo nos finais de semana. Esses elementos e outros estão nesse relato de Sandra:

Porque eu, chega final de semana, é uma das coisas que eu fazia, parei, e agora estou voltando. Você não vai me encontrar com relógio! Saí da escola, é muito difícil você me encontrar com relógio! Por quê? Porque eu fico o tempo inteiro olhando hora, olhando. Já levanta de amanhã com o despertador. Então eu tento não ter rotina durante o final de semana. Eu sei que eu tenho que fazer isto e fazer aquilo, mas eu não tenho horário, entendeu? E de repente, no final de semana, você vai me ver almoçando mais tarde ou, se me der vontade, faço até mais cedo, entendeu, almoço mais cedo. Mas eu não tenho aquela responsabilidade, tem que levantar, tem que arrumar casa, tem que fazer isto, tem que fazer aquilo. Não! Não mesmo! Eu já tenho isto, né? Minha mãe até pegava no meu pé, por isto que a gente não pode morar junta. Porque ela fala assim: *“O seu armário não está assim”*. E eu: *“Mãe, a senhora viu a pesquisa?”* E ela: *“Vi!”*. (...) *“A pesquisa fala que as pessoas mais inteligentes, elas tem que ter este momento de bagunça e tudo mais. Depois eu arrumo!”* E arrumo realmente, sabe? Se eu tiver que sair, a minha casa vai ficar lá! Eu vou morrer e minha casa vai ficar! Minha mãe deu até uma melhorada por conta disto, ela passava até álcool nos azulejos. Entendeu? Acho que a preocupação de ver a casa e ter que estar limpa, aquela coisa toda. [...] Eu sempre morei mais de 11 anos morando no meu apartamento e vendi. Não é a mesma coisa que você morar com a sua família, não é? Você tem o seu espaço, já está acostumada com a sua vidinha lá, não é sozinha de tudo! Ou eu morava com a minha irmã, sabe? Igual agora, estamos eu, uma irmã e uma amiga. Mas não é a mesma coisa de você morar com... Minha mãe, por exemplo, minha mãe tem o espaço pra colocar o bibelô dela, não é? Aí você fala assim: *“Gente! Eu não estou nem aí se esse trem está aqui, se ele está aqui, se ele está acolá, mas é o espaço dela, ela fica a maior parte do tempo em casa. Aí eu vou privar ela disto?”* Não vou privar ela disto, eu vou pro aluguel! Ela fica. Ela vendeu o dela, eu vendi o meu e aí comprou o dela. Aí ela fica, aí é a casa dela! E aí estou batalhando pra comprar um outro, paguei as dívidas, porque depois que comprou também eu tive dívidas. Porque empaca, tãtãta, documentação etc. Aí agora que está regularizando e até o ano que vem eu estou mais apertada. Mas mesmo estando apertada, o que é que eu fiz? Fiquei com muita dívida, pagando financiamento do carro, eu vou ficar apertada, falida, o salário está

ali na conta da despesa, mas eu prefiro! Eu prefiro porque eu não adoço! Porque eu gasto mais comigo e fico mais estressada comigo mesma. Então eu me programei. Venho me programando aí, tenho que me programar mais pra fazer aquilo que eu quero. (...) Eu sempre disse: “A gente tem que preocupar com a gente primeiro, tem que estar bem!” Por isto e porque no trabalho eu também me preocupo. Entendeu? Então em casa, a casa pode não estar, se eu não estiver bem, eu não vou fazer. Se tiver um programa lá com a família, ligou: “Vem!”. “Eu vou!” É isto! A família ligou, está precisando de mim, eu vou! Igual tem uma professora que a mãe dela faleceu, não deu pra eu ir no velório, mas no outro dia eu falei assim: “Vamos sair! Ligar pra você, a gente precisa conversar e tudo mais.” Porque se não a pessoa fica pensando só nisto! Então isto pode ter certeza que eu faço. (Professora Sandra. Entrevistada em: 29/06/2010)

Ser solteira, não ter filhos e morar apenas com uma irmã e uma amiga são possíveis motivos relevantes para explicar os significados que a casa assume para a professora, especialmente no que se refere à arrumação da mesma. Os modos de experienciar o tempo também são peculiares no espaço da casa. Viver tempos marcados pelo ritmo do desejo e não do relógio, experimentando a “poesia do habitar” Os “tempos domésticos”, conforme Teixeira (1998, p.204), têm ritmos peculiares, uma vez que possibilitam maior flexibilidade de horários, cadências mais irregulares, lentas e sossegadas, com menor rigidez. Nos espaços e tempos domésticos, sobretudo nos finais de semana,

é possível estender a conversa, alterar o horário da refeição ou alimentar-se mais calmamente: conversando, pedindo e trazendo as notícias da semana ou do dia que termina, em ritmos menos corridos, não tão ligeiros. Momentos e rítmica de distensão. (...) Exprimem-se e regulam-se por certo tipo de práticas e atividades, inspiradas em motivações, interesses, sentidos e significações peculiares. (*op.cit.*, p.205).

Esse conjunto de significações da casa torna compreensível a pressa dos professores em voltar para casa, visível nos portões das escolas ao final de um turno de trabalho. Suas motivações são as mais variadas. A vontade de almoçar em casa, dar um cochilo e tomar um banho; o desejo de ver os filhos, a família, descansar ao final de um dia de trabalho, a possibilidade de ouvir o silêncio. A casa é um local onde são possíveis algumas escolhas. Nos tempos e espaços da casa, os corpos recebem abrigo e defesa, embelezamento e revigoramento. Também podem servir de esconderijo, para os que assim desejam. Neles também têm espaço a alimentação, a higienização e cuidados com a saúde. Embora a casa seja o lugar da família, a ela foram atribuídos significados relativos à vivência não apenas do privado, mas do privativo, daquilo que constitui um espaço e um tempo explicitamente individual. Neste sentido, pode ser entendida como um “lugar” que, no sentido atribuído por

Tuan (1983, p.14), consiste em “*uma parada ou pausa no movimento – a pausa que permite a localização para tornar o lugar no centro de significados que organiza o espaço do entorno*”. A casa, pois, pode ser entendida como expressão da própria pessoa, de sua forma de lidar com o mundo, com seu trabalho, com sua vida, com a cidade. “*A casa é um estado de alma*”, (Bachelard, 2008, p.84).

## **2.2 – Habitar os pedaços**

Habitar é narrativizar.  
Fomentar ou restaurar esta narratividade é, portanto,  
também uma tarefa de restauração.  
É preciso despertar as histórias que dormem nas ruas,  
que jazem de vez em quando num simples nome,  
dobradas neste dedal como as sedas da feiticeira.

Michel de Certeau e Luce Giard, 2008

Habitar, morar e residir significam estar em permanente estado de narrativa, de construção do movimento que anima a vida cotidiana. Seja indicando se é aqui, lá ou acolá, seja apontando onde ir ou não ir, seja acompanhado ou só, o corpo-texto restaura constantemente a cidade, nela se inscrevendo pelo permanecer, pelo caminhar, pelo percorrer e pelo passar, ora à pé, ora de ônibus, ora de carro, ora através das ondas do rádio, da TV ou das páginas de jornais e da internet.

Despertar histórias adormecidas de professores e professoras nos momentos em que decidem sair de suas casas em direção à cidade-rua, instaurando a narratividade do que é viver a cidade, constitui a tarefa deste e do próximo item da pesquisa, que versam respectivamente sobre os *pedaços* e as *famílias*(cidades). Afinal, quando não se encontram em suas próprias casas junto à sua família de coabitação, espaços abordados no item anterior, e quando não estão indo e voltando das escolas em que trabalham, quais locais das cidades são percorridos e freqüentados pelos docentes entrevistados? Com quem costumam ir, o que fazem, o que conversam, enfim, o que anima estas idas e vindas? Quais sentidos e significados tais locais assumem em suas vidas?

Para responder tais questões, é Magnani (1998) quem alerta: a cidade e o mundo não surgem de repente para os sujeitos quando os mesmos avançam os limites da “*soleira da casa*”. Entre a casa e a rua “*situa-se um espaço de mediação cujos símbolos, normas e vivências permitem reconhecer as pessoas diferenciando-as, o que permite atribuir-lhes uma*

*identidade que pouco tem a ver com a produzida pela interpelação da sociedade mais ampla e suas instituições.” (op.cit., p.116-117)*

Se, ao sair de casa, logo são visualizadas as casas dos vizinhos, a padaria, o bar da esquina e demais estabelecimentos do comércio local; além de carros e pedestres a passar, dentre tantos outros fixos e fluxos possíveis, é o que o sujeito faz nestes espaços, “*fora de casa, mas na vizinhança*”, que necessita de investigação, salienta o autor. Sendo assim, ao longo de sua pesquisa e após observar o referido contexto, Magnani identificou uma forma de apropriação espacial peculiar: o *pedaço*. O termo era comumente utilizado pelos “*nativos*” e *habitués* do bairro para dizer de relações sociais por eles tecidas com e neste território. Ao observar que o chamado *pedaço* abarcava certa complexidade e revelava outro domínio de relações, o termo passou a ser adotado como uma categoria empírica que iluminou falas, gestos e práticas ouvidas, vistas e registradas pelo pesquisador. Em suas palavras, a categoria:

[...] surgiu quando estava fazendo uma pesquisa sobre lazer na periferia e me deparei com o uso de um termo absolutamente comum que é o “*pedaço*”. As pessoas que eu estava entrevistando e observando sempre distinguiam quem era ou não era “*do pedaço*”. Os que se encontravam naquele lugar, naquela esquina, naquele bar, naquela festa, por exemplo, eram sempre os mesmos. Havia uma espécie de identidade dos frequentadores de um mesmo lugar, que se transformava para eles num ponto de referência comum. E a passagem dessa categoria “*nativa*” para categoria analítica deu-se quando a coloquei em diálogo com a conhecida dicotomia proposta por Roberto da Matta, “*a casa e a rua*”. E o resultado foi um triângulo: o pedaço, a casa e a rua. Entre a casa e a rua, havia um espaço intermediário onde se encontram os colegas, os “*chegados*”, com outro tipo de sociabilidade, diferente tanto das relações que organizam o plano doméstico, como daquelas presentes no âmbito público e impessoal. Assim surgiu uma categoria que permitiu visualizar e descrever certa ordem naquilo que aparentemente era a indiferenciação. Para tanto, foi preciso treinar o olhar, aproximá-lo da perspectiva “*de perto e de dentro*”. (Magnani, s/d)

Ao lado de Magnani, para auxiliar no treinamento do olhar para identificar os significados dos *pedaços*, é o relato do professor Fábio sobre uma prática espacial bastante significativa em sua vida que nos guia:

Eu fiz uma dívida com eles, com estes meus amigos. Porque tem 15 anos que a gente se encontra no mesmo parque, no mesmo lugar, e a gente criou um código de ética. E eles vivem me sacaneando porque falam que quem tem que fazer isto sou eu, porque eu que sou o historiador. Eu sou conhecido como *Forrest Gump*<sup>55</sup> da turma, eu que tenho que contar esta história. Eles

---

<sup>55</sup> O professor refere-se a “*Forrest Gump: o contador de histórias*”, um filme norte-americano de 1994, um drama dirigido por Robert Zemeckis com Tom Hanks no papel-título e baseado no romance homônimo de 1986 escrito por Winston Groom. O filme também traz no elenco Robin Wright e Gary Sinise. A história atravessa várias décadas na vida do personagem central, Forrest Gump, um homem simples do Alabama que viaja ao redor do

me cobraram isto: “*Você tem que contar esta nossa história, que a gente criou*”. É uma história de amizade que sempre envolve o esporte. [...] E aí o pessoal brincando: “*Você tem a obrigação de contar esta história!*” Como eu sou o historiador da turma, como a gente construiu uma convivência neste espaço e está relacionado com o espaço e porque a gente já está lá há 16 anos na quadra do Bairro São Paulo. [...] Teve um dia que a gente mudou lá pro Bairro Tupi, para um parque da prefeitura que tem lá no bairro Tupi. Isto gerou uma discussão, uma celeuma, foi uma celeuma! Nossa! Deu lista de discussão no *e-mail*. Um mandava *e-mail*, o outro respondia [...] Eu sei que no final, o *e-mail* que encerrou o assunto [...] dizia assim: “*Não importa o lugar que a gente encontre. O que importa são as pessoas que estão lá.*”. Encerrou o assunto! Aí voltamos pro espaço que jogávamos antes! (muitos risos). [...] Hoje, um dos meus amigos, que é mais do que meu amigo, é meu irmão, ele considera até minha mãe como mãe dele também, também está levando o filho dele. [...] Ao grupo, que era de seis, hoje em dia costuma ir dois ou três destes, sobraram dois ou três, ao qual foram sendo acrescentadas outras pessoas que chegaram pra jogar neste espaço. Elas seguem as regras que a gente estabeleceu, mesmo estando apenas um lá. Se estiver um lá, tem que seguir a regra que a gente criou. [...] É a obrigação que eu falei com eles, que eu falei que eu ia contar esta história pra todo mundo! Que aonde eu vou, eu conto esta história! E eu tenho que contar porque é uma história de vida. (Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

O *pedaço* consiste em um ou mais espaços demarcados que se tornam pontos de referência que distinguem determinados grupos de frequentadores como pertencentes a uma rede de relações sociais marcadas pela proximidade, pelo conhecimento e reconhecimento. Sua principal referência é a articulação de vínculos pré-existentes como os de vizinhança e procedência, dentre outros, que geram uma forma de sociabilidade típica em determinados limites espaciais, seja um bar, uma esquina, uma praça, uma quadra de esportes, como mencionado por Fábio, entre outros. (Magnani, 1998).

O *pedaço* abarca locais de encontro e lazer cuja proximidade da casa ou as relações interpessoais podem fazer com que haja sujeição dos frequentadores a determinadas formas de controle, especialmente aquelas exercidas pelos “*conhecidos*”, expressas nas regras do jogo das quais fala Fábio. Isto pode ocorrer devido ao fato das pessoas morarem próximas umas às outras e, por isto, terem sua rede relacional tecida há um tempo considerável ou porque elas utilizam os mesmos locais, compartilhando os espaços de bares, lanchonetes, padarias, campos de futebol de várzea, salões paroquiais, pequenos restaurantes, entre outros. Nestes locais, as redes de sociabilidade são tecidas por conversas informais e trocas cotidianas de favores, gentilezas, olhares, comentários.

---

... mundo, encontra figuras históricas, influencia a cultura popular e é testemunha de alguns dos eventos históricos mais notórios da segunda metade do século XX.” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Forrest\\_Gump](http://pt.wikipedia.org/wiki/Forrest_Gump), Acesso em: 04 de agosto de 2011)

A noção de *pedaço* revela outro domínio de relações, se comparada com outros espaços, como os da própria casa, ou aqueles vividos com a família, por exemplo. Ali, a fratria com os “*irmãos de alma*” predomina. Nas palavras de Magnani,

[...] enquanto a casa é o domínio dos parentes e a rua, o dos estranhos, o *pedaço* evidencia outro plano, o dos “*chegados*” que, entre a casa e a rua, instaura um espaço de sociabilidade de outra ordem. Assim se desvelou um campo de interação em que as pessoas se encontram, criam novos laços, tratam das diferenças, alimentam, em suma, redes de sociabilidade numa paisagem aparentemente desprovida de sentido ou lida apenas na chave da pobreza ou exclusão. (Magnani, s/d)

Destaca-se, ainda, que o *pedaço* é um espaço-tempo no qual a trama do cotidiano é tecida. Nele, as práticas da devoção, as trocas de favores entre conhecidos, as compras mais corriqueiras, possíveis desavenças e a participação em atividades entre vizinhos são peculiares. Também é resultado de práticas coletivas e de condições para seu exercício e fruição.

O *pedaço* pode ser nomeado como um local onde o sujeito está entre os iguais. É um território delimitado por marcas e sinais. Neste sentido, caracteriza-se por comportar poucas ambigüidades, uma vez que está perpassado por um caráter simbólico que confere aos que nele estão uma maneira característica de se apropriar daquele espaço. A partilha, seja de sentimentos, atitudes e valores, portanto, é uma das marcas que distingue o *pedaço* de outros espaços. Estar no pedaço é estar entre pessoas conhecidas, próximas, com as quais é possível conversar sobre temas diversos, divertir-se, ter momentos de lazer. É encontrar-se em um entremeio espacial, nos entrecruzamentos da exposição e do recolhimento, do particular e do impessoal, do anonimato e do conhecimento profundo.

São os dois elementos constitutivos básicos do *pedaço*, conforme Magnani (1998). Um deles é o componente de ordem espacial que, por sua vez, corresponde a uma determinada rede de relações sociais que ali é costurada. Ora o espaço é o que importa na constituição do *pedaço*, uma vez que traz lembranças e coloca-se como elemento constitutivo de identidades. Ora as relações são mais relevantes, tendo em vista que os vínculos é que são relevantes para o desempenho das práticas ali realizadas. Os componentes espaciais e relacionais, no entanto, se igualam, se contrapõem, se complementam e se sobrepõem, como é possível observa na “*celeuma*” descrita por Fábio.

Em sua dimensão espacial, o *pedaço* possui alguns pontos de referência que o delimitam, tais como: bares, lojas diversas, campos de futebol, entre outros. Nestes locais, também se localizam serviços básicos de locomoção, abastecimento, compras, informações,

entretenimento e outros. Todos estes locais fazem com que o *pedaço* configure-se como um ponto de encontro e/ou espaço de parada obrigatória.

Por outro lado, o pedaço caracteriza-se pela permanência entre velhos conhecidos – amigos de infância e/ou adolescência, por exemplo – ou junto com sujeitos com os quais se compartilhe atributos comuns, que estejam reunidos pelos mesmos interesses, gostos, esperanças e que sejam reconhecidos entre si por isto. É, também, estar nos entremeios de *fratrias*, seja com irmãos consangüíneos, seja com “*irmãos de alma*”, exercendo a amizade, a partilha, o conflito, a negociação. Estes locais estão repartidos em “*espaços territorial e socialmente definidos por meio de regras, marcas e acontecimentos que os tornam densos de significação, porque constitutivos de relações.*” (op.cit., p.139).

É novamente o professor Fábio que nos ajuda a visualizar outras questões ao mencionar o bairro como um *pedaço*:

Eu tenho muito isto comigo, de você criar uma identidade com o seu espaço, porque eu morei 23 anos em um lugar, que foi lá no Bairro Goiânia, perto de Sabará, não sei se você conhece. [...] Eu morei 23 anos lá no bairro Ana Lúcia. Então assim, eu amo aquele ponto de Sabará, adoro, acho muito bacana. Por quê? Por esta história minha lá. Mas eu saí de lá e vim morar ali no bairro Glória. Eu vim morar ali e criei uma identidade com o espaço. Eu criei uma identidade ali com aquele *pedaço*. Você é geógrafa e entende isto! (risos) Então, pra mim, ficar ali, criar um vínculo ali com as pessoas, [...], que era a menina da padaria, que era o cara do buteco, o pessoal que eu via lá na rua, até o próprio pessoal da SEDUC (Secretaria de Educação de Contagem). (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Magnani (1998) observa que, os *pedaços* acontecem com maior facilidade nas pequenas cidades, se compararmos com urbes de maior porte. Nelas, o *pedaço* encontra diversos meios para acontecer, uma vez que possuem territórios de pequena extensão nos quais os nós das redes de sociabilidade são marcados pela proximidade, pelo parentesco, pela familiaridade. Nas grandes cidades, no entanto, as tramas dos *pedaços* são de difícil tessitura, uma vez que não apenas as instituições, mas os locais de trabalho, de devoção e de lazer, entre outros, são marcados pela diversificação e pela dispersão. No entanto, mesmo em espaços metropolitanos, os *pedaços* ainda encontram ganchos para que possam se formar, florescer, prosperar, como observa o professor Fábio. As grandes cidades, portanto, apresentam limites e possibilidades no processo de constituição do *pedaço*.

O autor ressalta que, nos bairros populares, o *pedaço* é o lugar de moradia que concentra as pessoas, permitindo que as mesmas estabeleçam relações mais próximas, personalizadas e contínuas. Esta é uma das características basilares da identidade particular

produzida no *pedaço*. O autor ainda destaca que, embora haja maior familiaridade dos sujeitos com o *pedaço*, isto não significa que os mesmos não possuam uma visão geral, ainda que fragmentária, da cidade. O pesquisador constata que as outras áreas mais conhecidas são aquelas relacionadas ao percurso do trabalho e à oferta de serviços inexistentes no *pedaço*.

O antropólogo destaca que, se compararmos este cenário ao de espaços ocupados por outros segmentos sociais, observa-se que o *pedaço* tem maior representatividade para as camadas de baixa renda. O *pedaço*, pois, é uma marca constitutiva da identidade espacial e das redes de relações que se enlaçam nas áreas periféricas da cidade, embora a elas não estejam restritos.

O autor enfatiza, ainda, que, quando os vínculos de sociabilidade se ampliam da restrita família nuclear para as relações profissionais, o *pedaço* adquire importância reduzida para estes sujeitos. Por outro lado, uma população sujeita a mudanças constantes de suas condições de trabalho e a condições precárias de existência tece maior dependência dos componentes do *pedaço*, especialmente das tramas das redes formadas por laços de vizinhança, parentesco e procedência. É o que ocorreu com Fábio, para quem o *pedaço* também importa sobremaneira porque sua moradia atual dista aproximadamente 30 km do local onde morava, lugar onde o *pedaço* da quadra com os amigos é constituído.

Compreendemos que, embora a idéia de *pedaço* tenha sido edificada a partir da observação de um bairro periférico metropolitano, o uso da categoria não se restringe à análise deste território. A estrutura do bairro, principalmente neste contexto, favorece a existência do *pedaço*, fornecendo vários requisitos e suportes para que ele seja edificado cotidianamente. Entretanto, outros espaços marcados por determinados arranjos sócio-espaciais e/ou uma dada tessitura relacional podem, certamente, acolher e serem acolhidos na beleza do nascimento de um novo *pedaço*. Embora mais restritos e/ou limitados em suas possibilidades de acontecer plenamente, também podem participar na constituição dos *pedaços*, mesmo nas grandes cidades. Tanto no território do bairro como outros, como o centro da cidade, por exemplo, os *pedaços* podem encontrar brechas para se constituírem.

Disto decorre a existência do que Magnani (1997) designa por “*pedaço da vizinhança*” e o “*pedaço fora da vizinhança*”. Enquanto no primeiro, também chamado pelo autor de “*pedaço tradicional*”, os freqüentadores necessariamente se conhecem e estão ligados por laços de proximidade e vínculos construídos no dia a dia do bairro; no segundo, os sujeitos que o freqüentam se reconhecem por compartilharem os mesmos símbolos, gostos, valores, hábitos de consumo, modos de vida. O “*pedaço vizinho*”, portanto, tem o *conhecimento* como um aspecto peculiar, uma vez que as pessoas se conhecem. O “*pedaço*

*não vizinho*” tem o *reconhecimento* como componente típico, uma vez que, estando ali, as pessoas se reconhecem e se identificam por variados motivos.

Enfatiza-se, ainda, que o fato de um sujeito pertencer ao *pedaço* implica no cumprimento de determinadas regras capazes de protegê-lo, dentro e fora deste espaço e da trama de relações que o constrói, como os “*códigos de ética*” mencionados por Fábio. Isto pode acontecer, inclusive, quando os mesmos encontram-se fora do *pedaço*, em locais situados dentro e/ou fora do bairro, como aponta Laerte:

Quando eu vou nesta praça, lá a coisa é complicada porque tem uma quadra só e é muito disputada! Então não é o pessoal do bairro ali que joga. É o pessoal da periferia é que vem! Então existe até um certo medo, apesar de ter a segurança ali, você percebe claramente que a comunidade do bairro ali tem medo de jogar! Então eles têm o horário de basquete, do vôlei, do futebol, mas você vê que não é gente dali! Você vê que são pessoas da periferia, porque lá na periferia que eles precisam ter, eles não têm! Aí vem gente lá do, acho que é do São Paulo, que é uma favelinha afastada, do Goiânia, tem do Vietnã (...) que vão jogar lá no Palmares, entendeu? E a comunidade do Palmares, igual eu por exemplo, não consigo! Não é que eu não consigo! É que eu vou ter que interagir ali! Você entendeu? E aí é complicado! E eu tenho a maior vontade! Mas aí, isto eu consigo até fazer! Isto é fácil pra mim! Mas a maioria das pessoas da comunidade, que se acha elitizada, não interage com eles. Pra você ver também, lá dentro há uma discrepância grande, você vê alguns fora e vê os outros dentro da quadra. (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

Neste sentido, as ações de pessoas que circulam em *pedaços* que não os seus têm como marca a cautela e a precaução, tendo em vista que o conflito, a hostilidade e o inesperado são aparentemente latentes. Estar às margens de outros *pedaços*, muitas vezes, pode ser sinônimo de perigo, gerando desconfiança, receio, medo. Também é sinônimo da sensação de insegurança vivida no mundo urbano contemporâneo, de modo particular nas grandes cidades. Estar no pedaço do outro, ademais, significa a submissão às suas normas, regras, linguagens.

O relato de Laerte também demonstra a forte segregação sócio-espacial da cidade, expressa na relação entre os “*de fora*” e os “*de dentro*” da quadra. Tal espaço, ao constituir um pedaço de sociabilidade da periferia em meio a uma área elitizada, mostra a não mistura devido às diferenças de classe e de procedência espacial. Os que não são dali, do bairro, vêm de “*outro lugar*”, da favela, considerado um lugar que desperta a sensação de medo, um lugar que, aos olhos preconceituosos, remete direta e exclusivamente à violência, à desordem, ao desconhecido, mesmo que demonstre certa organização. Na quadra da praça, espaço público, aberto, destinado à convivência e à prática da sociabilidade, são os muros e grades de classe,

de cor, de renda, de linguajar, de vestimenta, de procedência espacial, entre outros, que impedem a adesão do professor ao *pedaço* do outro.

Em suma, os relatos de Laerte e do professor Fábio revelam elementos fundamentais para a compreensão das maneiras como os pedaços se constituem, seja reiterando, seja complementando discussões realizadas por Magnani (1997). O último, professor de História, era um dos mais jovens entre os entrevistados. Na infância e adolescência, morou em um bairro na divisa entre as cidades de Belo Horizonte e Sabará, periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte.<sup>56</sup> Talvez estes fatores – o pertencimento disciplinar, a idade e costumes guardados desde a infância e a adolescência na região em que morava<sup>57</sup> –, possam ter feito com que os pedaços estivessem presentes com mais força na vida do colega Fábio em comparação com outros professores e professoras entrevistados. O fato dos espaços fazerem parte de sua identidade pessoal, como afirmou em vários momentos, também devem ser sublinhados como condições favoráveis à aparição e presença dos *pedaços* na vida deste sujeito.

Estar no pedaço é, também, escrever a própria história e a história da cidade, aquela vivida nos entremeios dos tempos e espaços cotidianos, a “*história dos vencidos*”<sup>58</sup>. Nas palavras de Mayol (2008, p.45): “*A cidade é, no sentido forte, ‘poetizada’ pelo sujeito: este a re-fabricou para o seu uso próprio desmontado as correntes do aparelho urbano; ele impõe à ordem externa da cidade a sua lei de consumo do espaço.*”

---

<sup>56</sup> No momento em que foi entrevistado, o professor também morava com a companheira, professora de História, em um bairro na região do Eldorado, em Contagem; trabalhava em duas escolas, fazia curso de pós-graduação *lato sensu* à distância na cidade de Juatuba, tinha veículo próprio e gostava de viagens, seja sozinho ou acompanhado.

<sup>57</sup> Talvez pelo fato de ser estudante de pós-graduação *lato sensu* na área de ciências humanas, a percepção que Fábio possui de suas apropriações espaciais sejam tão peculiares. Um olhar seletivo é geralmente lançado sobre as coisas, sempre repleto de análises, seja encontrando um novo problema social para constituir um objeto de pesquisa, seja realizando observações mais corriqueiras e/ou superficiais, mas que tenham ligação com a História ou a Sociologia enquanto campo de estudo científico.

<sup>58</sup> Refiro-me às transformações ocorridas nos estudos históricos que passaram a incorporar investigações sobre a vida e a cultura das classes populares, antes invisibilizados pelas “*histórias dos vencedores*”. “*A partir da década de 1970 houve uma explosão de estudos de historiadores dedicados à vida e à cultura das classes subalternas, dos trabalhadores pobres: operários no caso europeu e escravos no caso do continente americano. Estes trabalhadores foram sempre a classe inferiorizada na estrutura social, e não conseguiram sequer perpetuar sua memória pela produção de documentos escritos. Por causa disso, eles foram quase sempre classes “invisíveis” para o historiador. O que mudou este estado de “cegueira” em relação às classes trabalhadoras, e causou a explosão de estudos sobre história operária e história da escravidão, foi o trabalho seminal do historiador inglês E. P. Thompson. Em meados da década de 1960 ele publicou sua Formação da classe operária inglesa, em 3 volumes.*” Disponível em: <http://paginadecultura.blogspot.com/2008/04/historia-dos-vencidos.html>, Acesso em: 10 de agosto de 2011

Enfatizamos, por fim, um aspecto peculiar. O professor destaca: “*Eu não me desligo do fato de ser professor porque eu acho que aprender é muito gostoso! Eu acho que o professor é um cara que tem que aprender o tempo todo. É uma situação de aprendizagem, que eu adoro!*” (Professor Fábio). Neste sentido, os *pedaços*, tanto da quadra em que se reúne com os amigos como o do bairro onde mora, são “*situações de aprendizagem*” ou “*espaços de formação*”. São expressões de uma “*pedagogia da cidade*”, nos termos de Arroyo (1997).

Entendido desta maneira, o *pedaço*, mediação entre o público e o privado, reflete uma instrução socializadora e uma orientação pedagógica da cidade, expressa em seus modos de vida, cenários, ritos e instituições. Como aponta Lefebvre (1973), a cidade constitui-se como materialidade instrutiva, também expressa no aprendizado do direito à cidade. “*O processo educativo não acontece apenas e nem principalmente nos bancos de nossas escolas. A dinâmica urbana como um todo é educativa*”. (Arroyo, 1997, p.25)

Nestes tempos e espaços em que se está junto com os colegas, amigos e pessoas muito próximas, em situações de diálogo, brincadeira e partilha, também se aprende que a cidade é cenário de cheio de nuances, contradições, conflitos, hierarquias, diversidade. No *pedaço*, preconceitos de classe, raça, origem sócio-espacial, etc, são praticados, seja de modo manifesto, seja por entre as tramas do imperceptível. Neste espaço, a pedagogia da cidade se manifesta educando e deseducando, humanizando e desumanizando aqueles sujeitos que ali permanecem durante algum tempo.

Através de seu relato, Fábio nos mostra que o espaço da quadra em que joga com os amigos é apropriado de um modo particular. Ele o faz de um jeito próprio, de um professor, sujeito que está sempre aprendendo, neste caso, através da “*pedagogia da cidade*”. É o olhar interessando em aprender que particulariza a maneira especial como Fábio pratica *pedaços* do bairro, da cidade.

Isto nos faz questionar: a chamada “*vida de professor*” é propícia à constituição de *pedaços* nos quais os sentimentos, sentidos e significados a eles atribuídos sejam peculiarmente relacionados à profissão? Dito de outro modo, haverá elementos típicos na constituição de *pedaços* nas vivências de sujeitos que, em alguns tempos de suas vidas diárias, dedicam-se ao ofício docente?

Ao longo das entrevistas, observou-se que existem quatro tipos de *pedaços* mais significativos nas vidas de professores que correspondem diretamente à profissão que exercem. Estamos designando por “*pedaços docentes*” os espaços das cidades usados e apropriados pelos professores quando eles e elas:

1. Encontram-se em “*palcos de greve*”, como nomeia Teixeira (1998), ou seja, movimentos de reivindicação da categoria docente realizados em espaços públicos como praças, prédios da administração pública e, especialmente, nas ruas;
2. Estão nos “*bares da vida*” com colegas de trabalho, como aponta o professor Fábio;
3. Saem juntos ou se encontram durante entre-turnos em momentos destinados à alimentação, especialmente no almoço, por vezes realizados em shoppings, restaurantes, lanchonetes, etc, com companheiros de trabalho.
4. Deslocam-se juntos em carros, ônibus e/ou à pé, para ir e/ou voltar da/s escola/s em que trabalha/m, tecendo conversas, comentários, *fofocas* sobre assuntos variados.

Localizados por entre os espaços da casa e da rua, nos entremeios do público e do privado, os *pedaços docentes* singularizam a presença destes sujeitos em vários espaços da cidade porque dois ou mais professores estão juntos, entre iguais, compartilhando o mesmo espaço. Há contornos específicos nos modos de ser e estar dos professores na cidade quando estão em espaços marcados pelo convívio com colegas de profissão. Sendo assim, indagamos: em quais tramas do cotidiano são tecidos os *pedaços docentes* antes mencionados? Quais sentimentos, sentidos e significados estão neles inscritos?

Sendo assim, vamos nos aproximar, neste capítulo, dos “*palcos de greve*” e os “*bares*” enquanto *pedaços docentes*<sup>59</sup>. Sobre o primeiro, apresentamos um relato do professor Fábio:

A percepção que eu tenho quando tem assembleia ou alguma coisa quando a gente vai pra estes lugares, o Espaço Popular e Praça Iria Diniz, eu acho bacana que é espaço, um momento da gente socializar, a gente vê aquelas pessoas que a gente não vê há muito tempo, a gente bater um papo, da gente se organizar. O espaço popular em si, pra mim, é um espaço de organização. Toda memória que eu tenho de participar, aliás, a primeira assembleia que eu participei aqui em Contagem como professor foi lá! Foi uma assembleia *lotadíssima*, que essa galera toda que está no governo ainda estava dentro de escola, do sindicato, o governo era do Ademar Lucas. Então o pessoal era oposição. Então mobilizava muito as escolas e foi uma assembleia cheia. Eu lembro disto, uma assembleia muito cheia, me lembro bem, ali no espaço popular, na escadaria da igreja, foi uma assembleia cheia na época e eu lembro até de algumas falas lá de alguns professores, do pessoal do sindicato, da direção do sindicato que está, ainda hoje, na direção. Então, pra mim, este espaço, o sentido é de organizar, o espaço popular tem este sentido pra mim. Muito mais do que ser ponto de encontro, é um espaço de organização. (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

---

<sup>59</sup> Os *pedaços* formados nos bares, nos momentos de alimentação e durante os deslocamentos pela cidade inserem-se, geralmente, em tempos intersticiais, ou seja, localizados nos entremeios dos “*trajetos*” feitos pelos professores durante a semana entre a casa e a escola, estes itens serão abordados no próximo capítulo.

É instigante a forma como Fábio relata o estar na rua em assembléias e passeatas de trabalhadores da educação. O *pedaço* docente em palcos de movimentos reivindicatórios da categoria é ressaltado pelo docente em seu caráter educativo e em seu papel na constituição da consciência crítica. O professor nos mostra que os mesmos são sinônimos de uma “*pedagogia da cidade*”, como formula Arroyo (1997).

Para compreender o *pedaço docente* em “*cenários de greve*”, como apontado pelo professor, é preciso destacar que o estilo urbano e civilizado, com as funções de organizar e classificar os espaços urbanos, tornou-se lócus de transformações advindas da economia e da vida política, sendo produtora de novas sociabilidades. A chamada “*pedagogização pela civilidade*” parte do entendimento que os sujeitos são expressões de uma cidade que os pedagogiza ao passo que civiliza, isto a partir de uma cultura do político, do coletivo, do espaço social. É na dimensão da cultura urbana, pois, que têm lugar privilegiado manifestações, ações e usos do espaço da urbe que demarcam consciências sociais.

A cidade detém e produz “*pedagogias para seus habitantes*” (Neta, 2010). Isto, no entanto, só é possível quando existe uma estreita relação entre a cidade e seus cidadãos. Também decorre da experiência urbana de novos encontros, novas estratégias comunicativas, do confronto de condições existenciais, além da reconstrução de consciências, modos de ver e estar no mundo.

A produção dos *pedaços* docentes nos cenários descritos manifesta a reivindicação do “*direito à cidade*” do qual nos fala Lefebvre (2001): “*forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização da socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação.*” (Lefebvre, 2001, p. 135)

O direito à cidade diz respeito à reapropriação dos espaços, ao aprendizado do urbano, à reclamação da cidade enquanto direito pleno ao exercício das práticas espaciais materiais, percebidas e imaginadas. Ele se manifesta nos múltiplos significados que o “Espaço Popular”, na fala de Fábio, se transforma em espaço de organização, socialização, mobilização, oposição, encontro, atividade, estratégia, lembranças, protesto, militância, movimento, identidade de trabalhador, manifestação, pressão, escrita da história. É um direito à possibilidade de plenitude da vida urbana. “*Se encontra na humanização dos espaços e da materialidade em que se dá a vida humana, Essa é uma dimensão central no aprendizado do direito à cidade.*” (Arroyo, 1997, p. 33).

Tal pedagogia é vivida, especialmente, por entre os movimentos que exploram e traduzem o desejo de viver na cidade cujos direitos sejam plenos. A vivência dos *pedaços*

*docentes* em “*palcos de greve*” se constitui, pois, como prática indispensável à prática da pedagogia da cidade.

A “*pedagogia da cidade*” revelada nos *pedaços* docentes dos “*palcos de greve*” vividos por Fábio, são uma construção lenta e tensa, tendo em vista que os movimentos de categorias de trabalhadores têm sofrido certo enfraquecimento neste início de século XXI no Brasil, não mais se mostrando com a força que possuía na década de 1980. Neste sentido, a cidade “*como um todo é educativa ou deseducativa, forma novos padrões de conduta, civiliza ou embrutece, dependendo das virtualidades humanizadoras ou desumanizadoras inerentes às formas de produção da existência a que a cidade submete seus habitantes.*” (Arroyo, 1997, p.25)

A pedagogia da cidade, expressa nestes “*pedaços de greve*”, também envolve o aprendizado dos múltiplos significados da noção de tempo. Embora seja um espaço em que o tempo da reivindicação dê a tônica – envolvendo a luta pelos direitos à cidade e à posição contrária à educação como uma mercadoria inscrita nas lógicas do sistema capitalista, que expolia, extorque e fere os direitos daqueles que não detém os meios de produção, como aponta Fábio –, os tempos do *pedaço* docente também são vividos como *experiência*, aquilo que passa, atravessa e entrecorta o sujeito. Uma vez que o espaço está inscrito na constituição identitária do sujeito, em seus modos de ser, estar e pensar o mundo, a noção de tempo é vivida como “*kairós*” (Teixeira, 1998), um instante privilegiado, envolto em sentimentos e de possibilidade de manifestação e vivência daquilo que dá prazer, que dá saudade, mesmo que não se tenha vivido.

Passando a outros planos, destaca-se, em alguns relatos, os bares são apresentados como espaços privilegiados na constituição de *pedaços docentes*. É a partir das falas Laerte e Fábio que estes *pedaços* começam a ser discutidos em seus variados aspectos:

Esta sociedade do século XXI não é aquela sociedade pré-colombiana, né? Daqueles povos de 10.000 anos a.C.. Hoje, você está num sistema bem evoluído. Então se você está neste mundo hoje com 6 milhões de habitantes, uma economia forte em torno de globalização em todos os pontos, então você tem que atualizar em relação a isto também! Outros países aí fazem isto! Exigem um fortalecimento da estrutura do lazer, você entendeu? Do final de semana do trabalhador! Porque não adianta ele só trabalhar de segunda a sexta e chegar sábado e domingo ele não ter nada pra fazer. Aí ele vai pra bebida! E AQUI, o interessante em Belo Horizonte é isto! Uma que o marketing em cima de bares, da bebida, é FORTE aqui, sabe? Aqui é um lugar que estimula ir pra bar! Festival de gastronomia, Comida di Buteco. Ele força então! (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010 )

Ahh! Uma coisa bacana! Aliás, a Juliana, que você estava entrevistando, minha amiga Juliana, eu até brinquei que o que ela falar, eu também falo! Eu não sei se ela chegou a falar isto com você, mas a Tati e eu, já tem um tempo que a gente trabalha junto e a gente conviveu muito assim pelos bares da vida, que, aliás, eu acho uma expressão extremamente interessante. Eu acho que o bar em Minas Gerais tem isto: a gente não toma banho de mar, a gente toma banho de bar. Aqui em Contagem tem uns bares interessantes [...] São lugares que eu gosto de ir pelo ambiente assim e tal, a descontração e por ser aquele espaço que você faz, você faz muitas coisas ali desde Sociologia das profissões até falar de sacanagem (risos). Não é o lugar que você faz as amizades, é um ponto de encontro também. [...] Mas é um lugar, pra mim, um lugar de higiene mental também. De higiene mental. [...] Vou com os amigos, muitos amigos! Com meus amigos e quando fala amigo é um longo leque de amigos assim. Meus irmãos, meu pai, colegas meus aqui da rede, amigos da rede, colegas de trabalho, que são mais que colegas, amigos. (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Da fala de Fábio, destaca-se a relação que o Estado de Minas Gerais, em especial a cidade de Belo Horizonte, tem com os bares. BH é considerada popularmente como a “*Capital dos bares*” e, com a força da lei 9714, de 24 de junho de 2009, a “*Capital Mundial dos Botecos*”<sup>60</sup>, fato também lembrado pelo professor Laerte, embora com significados distintos.

Por um lado, Laerte traz a idéia de que a cidade, bem como o país, deve fazer como outros locais do mundo: ampliar a noção e a infra-estrutura de lazer, muitas vezes restrita aos bares, restaurantes e afins. Em sua fala, a cidade torna-se uma mercadoria, um objeto de luxo, um agente econômico que atua conforme o mercado. Alguns estudiosos do assunto afirmam que a representação da cidade como um palco do lazer, da sociabilidade e da diversão nos espaços dos bares, por exemplo, encobre a percepção da mesma enquanto totalidade. Isto torna invisível seu entorno e as mazelas criadas na cidade pelos investimentos desiguais, geralmente concentrados espacialmente e que não visam favorecer outros setores, como dos esportes.

O professor Laerte ainda enfatiza que, através de estratégias de *city marketing* públicas e/ou privadas, a cidade investe nesta imagem, especialmente através da mídia, utilizando tal característica como atração turística e signo de lazer para a população local. Contudo, também são símbolos de articulações de poder de grandes grupos econômicos, concretizando

---

<sup>60</sup> A lei destaca que os botecos devem ser entendidos como todos os bares, restaurantes e afins. Em BH, há aproximadamente 12 mil destes estabelecimentos, o que a torna a cidade com o maior número de bares e restaurantes per capita do país. Diversas publicações comentam esta imagem da cidade. Destaca-se uma reportagem publicada no jornal New York Times, numa reportagem de Seth Kugel, falando tais atributos de BH. Disponível em: <http://caminhotrilhado.blogspot.com/2007/10/capital-mundial-dos-bares.html>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

interesses de grupos ligados à indústria do turismo, dos transportes, o setor imobiliário, empresas prestadoras de serviços, etc.

O professor Fábio menciona os termos “*bares da vida*” e o “*banho de bar*”<sup>61</sup> colocando-os como expressões do sentimento de orgulho em relação a estes lugares e, por extensão, à cidade. Neste sentido, manifesta o reconhecimento de uma valorização do local e de suas possibilidades em detrimento de outros espaços. Para o docente, o espaço do bar é sinônimo de descontração, consolidação de amizades e espaço de lazer.

O docente ainda nos faz perceber que, no bar, a família também tem espaço. Este *pedaço* faz com que as relações familiares sejam transfiguradas, passando da paternidade e da irmandade, por exemplo, às relações de amizade, mais soltas, leves, descontraídas, espontâneas. No entanto, especialmente no que diz respeito à família, a divisão sexual dos papéis apresenta-se, uma vez que o local é freqüentado pelos homens. A mãe, irmã e/ou companheira não é mencionada.

Dizer que o bar funciona como um espaço de “*higiene mental*” traz um de seus significados mais expressivos. O bar simboliza o ato de passagem entre os espaços geográficos e sociais da rua e da casa, especialmente quando o mesmo é freqüentado, por exemplo, após um dia de trabalho. São expressões claras de acontecimento do *pedaço* porque significam um espaço de passagem que, neste caso, filtra, seleciona e ameniza as relações entre os ambientes sociais do qual o sujeito participa, fazendo os mesmos se entrecruzem provocando menores impactos entre si.

Seja inscrito nos territórios dos bares como local propício ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, seja inserido nas suas tramas como lugar propício à construção do *pedaço*, os professores utilizam os bares de forma diferente de outras categorias profissionais, conforme Pajak e Blase (1984 *apud* Vieira e Relvas, 2003). Ao investigarem o comportamento de docentes nestes espaços, observou-se que o bar funciona como um palco de uma transição que apresenta três aspectos peculiares, reiterados e complementados pelos professores aqui entrevistados.

O primeiro é que o bar dá aos professores a oportunidade de discutirem problemas vividos na escola, reduzindo o impacto dos mesmos sobre sua vida privada. A passagem do

---

<sup>61</sup> Um vez que o Estado de Minas Gerais não é banhado pelo oceano, diz-se que nestas terras toma-se “*banho de bar*”. Há, inclusive, uma música que remete a esta questão, intitulada: “*Já que Minas não tem mar, eu vou pro bar*”, do cantor baiano Alexandre Peixe.

ambiente da escola para o ambiente do bar refere-se à transição de uma dinâmica extrafamiliar para uma dinâmica intrafamiliar de maneira não-abrupta, mas gradual, paulatina e mais suave, que pode estar despida de muitos problemas advindos do ambiente da escola, aliviados através de uma conversa espairecida no bar. Tal significado está intimamente ligado à oposição entre a casa e a rua, uma vez que o *pedaço*, espaço de transição, tem a capacidade de amenizar os possíveis impactos que um dia de trabalho cansativo teria sobre a família. Fábio descreve uma situação:

Sempre que a gente passava por uma situação difícil, situação de trabalho, e isto virou um código de relacionamento entre a gente, que às vezes a gente passava por uma situação difícil, a gente passou por muitas situações difíceis, um olhava pro outro e falava: “*Vamos tomar uma?*”. (risos). “*Vamos tomar uma pra relaxar?*”. [...] Porque a gente trabalhava, dava aula à tarde e todo mundo tinha este perfil, dava aula à tarde e à noite, que era lá. [...] Então a gente resolvia as nossas questões e até às vezes de relacionamento interpessoal no trabalho a gente resolvia ali. [...] Então assim, era momento que a gente estava ali na escola, passava por uma situação difícil, um mandava o outro se ferrar, mas aí você saía e: “*Vamos sair à noite?*”. “*Vamos!*”. “*Vamos sair pra tomar uma?*”. “*Vamos!*”. Aí saía, aí já tinha passado. Aí você ia explicar porque você mandou o outro se ferrar (risos), explicar porque e naquele momento ali, você aliviava aquela pressão. E aí todo mundo pensava melhor! Aí eu não sei é o álcool (risos). (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Enquanto espaço de ablução, o bar também atua como mediação da escola com ela mesma, tendo em vista que os problemas e/ou desconfortos relacionais, se debatidos em um bar, podem ser moderados e até mesmo esquecidos entre um dia e outro de trabalho. Para Fábio, estes pedaços docentes se faziam necessários devido ao fato do grupo ser pequeno. Ali, não poderiam ser construídas “*relações de amizade e trabalho doentias*”, mas leves, saudáveis, amistosas.

Outra peculiaridade relaciona-se ao fato das idas aos referidos *pedaços* docentes serem oportunidades de trocas de experiências entre professores em diferentes posições na carreira (Huberman, 1992). Neste sentido, o *pedaço* também mostra sua força como um espaço de trocas intergeracionais, sendo que os antigos professores auxiliam os novos em seu processo de inserção na profissão, como aponta o professor Fábio ao relatar suas conversas com uma amiga-professora que leciona há 15 anos:

Pra mim, foi um amadurecimento muito bacana. De todos os professores que estavam lá na escola, eu era um dos mais jovens. Eu trabalhei com gente experiente mesmo, com 10, 15 anos de sala de aula. [...] Então o que

eu tinha que abaixar a minha orelha pra ouvi-la. (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Quanto aos modos como as saídas para os bares são organizadas entre os professores, Fábio pontua que, onde trabalhou, eram um “*código de relacionamento*”: “*Geralmente é assim: “E aí, Fábio! Vamos tomar uma cerveja?”. (risos). “Vamos tomar uma cerveja?”. É assim! [...] “Vamos sair à noite?”. “Vamos!”. “Vamos sair pra tomar uma?”. “Vamos!”.*” Tais expressões já indicavam que algo precisava ser resolvido no espaço do bar. Neste sentido, o planejamento explícito e meticuloso inexistia. São combinações rápidas, baseadas no reconhecimento das necessidades e das possibilidades de tornar as relações mais leves ou “*aliviar a pressão*”, como já apontou o professor. Mayol (2004, p.90) nos explica:

Aqui não existe cálculo explícito, consciência elaborada das situações, estratégias complexas pensadas com antecedência. A territorialização do espaço público é infinitamente mais sábia ainda, entretecida nas necessidades históricas e radicalizada no processo de reconhecimento. Trata-se de uma diversificação prática (até diria “*práxica*”, a tal ponto ela acha ligada aos modos concretos da socialização) que visa exumar (no sentido primogênito de “*tirar do chão*”) lugares próprios, e próprios somente a este ou aquele tipo de relação. (*op.cit.*, p.90)

O segundo aspecto mencionado por Pajak e Blase (1984 *apud* Vieira e Relvas, 2003) refere-se ao fato do bar funcionar na vida dos docentes como um modo de compensação do “*caráter impessoal*” das escolas, que apresenta reduzidas oportunidades para que o professor expresse sua personalidade no trabalho, seu modo de ser e estar no mundo como pessoa e não apenas como profissional, como conta o professor Jairo

Ah! Divertido! Muito divertido! A gente ri muito, conversa lá sobre Quando eu estava no Sindicato, a gente saía pra beber e tal porque o horário é mais flexível. Então não precisava estar lá batendo o ponto na hora igual escola. [...] Até a discussão do bar também eu acho que é um processo de formação importante! [...] Porque eu acho que no estado ético as pessoas se soltam mais. Não irresponsavelmente, lógico! Acho que a gente, que essa informalidade do espaço te dá mais possibilidades, te dá mais espaço mesmo pra você falar, entendeu? Espaço político pra você falar, pra você emitir suas opiniões, a tal da informalidade. Eu acho que até na política brasileira, muitas decisões que são tomadas ali, elas começaram na discussão de boteco. Eu tenho esta experiência de 20 anos de militância no PT, entendeu? E muita conversa de buteco acabou em algum projeto, sabe? Então as pessoas, eu acho que elas ficam mais à vontade pra opinar e depois ver que aquilo ali pode ser uma boa construção, formaliza essa construção, mas a idéia, muitas vezes é na mesa de bar. Isso acontece muito, entendeu? [...] Então eu acho que é um espaço importante. O bar tem o seu veio democrático (risos), que é melhor do que o formal. (Professor Jairo. Entrevistado em: 19/05/2010)

A escola, por oferecer poucos momentos de trocas coletivas entre os docentes, faz com que os bares sejam espaços propícios para que problemas sejam discutidos, decisões sejam tomadas e projetos sejam pensados. Nestes espaços, pensa-se com maior liberdade, maior refletividade, até mesmo devido aos produtos ali consumidos, aos frequentadores, com os quais se compartilha várias idéias comuns, além dos horários, mais flexíveis do que aqueles vividos no espaço escolar. Em seu “*veio democrático*”, espontâneo, flexível, divertido, saudável e informal, o pedaço-bar docente, também considerado um espaço político, permite, ainda, que a impessoalidade da rua e a pessoalidade da casa sejam mediadas e superadas pelo exercício da liberdade, pela existência de outros laços relacionais. São também espaços oníricos, que propiciam “*sonhar*” com outra escola possível, como mostra Fábio:

Inclusive tem uma grande amiga minha que é professora na rede aqui também, ela chama Maria Rita, você até conversou com uma professora aqui que trabalhou com ela, que ela falou assim: “*Os melhores PROJETOS que a gente pensou pro CEASA, as melhores IDEIAS, os melhores projetos nasceram numa mesa de boteco!*”. E era verdade! [...] E aí a gente tomava uma decisão ali na mesa de boteco. Lógico que a gente tomava 700 decisões e cumpria 250, é lógico, não é? Em dado momento, a gente começava a sonhar! Não era mais planejar, era sonhar! (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

O terceiro significado assumido pelo bar na vida dos professores, conforme Pajak e Blase (1984 *apud* Vieira e Relvas, 2003), concerne à permissão da passagem de um restrito papel profissional para uma expressão mais livre e espontânea de seu eu pessoal, como contam a professora Rafaela e o professor Gilberto:

Às vezes virava um desabafo. Às vezes, era assim uma oportunidade de estreitar a amizade, sabe? Uma oportunidade de conhecer melhor a pessoa, sabe? De conviver com a pessoa e não só com o profissional, de conhecer mais da vida daquela pessoa, então era muito bom! (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

Quando sai, o grupo fica mais unido. Com certeza. Isso eu acho que faz parte do grupo, essa convivência fora da escola. Não é você frequentar a casa de ninguém, mas eu acho que essa convivência que você tem fora da escola, num ambiente que não é da escola pra uma coisa que não é da escola. Porque você falar assim: “*Uma festinha dentro da escola de aniversário*”. É dentro da escola! Mas quando você faz uma coisa que não tem nada a ver com esse ambiente da escola como: “*Ah vamos encontrar pra tomar uma cerveja?*”, eu acho que o grupo fica mais forte como grupo. [...] Então essa convivência lá fora leva isso pra dentro da escola justamente nesse sentido, desse vínculo maior entre as duas relações. [...] Você não tem essa convivência dentro da escola, então estas saídas fortalecem quando está dentro da escola, essa convivência dentro da escola. Ela melhora muito porque você sai de dentro

do espaço escolar então você começa a conhecer a pessoa fora do espaço escolar, o que ela é fora do espaço escolar, como ela vive fora do espaço escolar. Então isso é importante, e como é! (Professor Gilberto. Entrevistado em: 07/06/2010)

Nestes momentos, o professor é visto pelos seus pares como um sujeito sociocultural (Teixeira, 1999). Ali, ele é vislumbrado em sua dimensão humana plena. Ao sentar-se com o outro à mesa do bar, é possível conhecer outros lados de seu mundo, extrapolando aquele com o qual se convive na escola: o “*hemisfério docente*”. É possível saber o que a pessoa faz em seu cotidiano mais corriqueiro, o que ela gosta de comer, beber, quais são seus problemas, suas angústias, suas decepções, seus *hobbies*, suas alegrias, seus projetos, seus sonhos, sua vida. Ali também se compartilha fofocas, piadas, notícias de eventos, lembranças de viagens e descobre-se, nestas entre-conversas, afinidades e diferenças.

Isto nos faz concordar com Arroyo (2000, p.199) quando o mesmo afirma que os professores “*agem, pensam, sentem, vivem, e isso, no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais*”. Antes de serem professores e professoras, estes sujeitos que compartilham o *pedaço-bar* são pessoas, sujeitos sócio-históricos que vivem e se expressam de distintos modos nos variados espaços e tempos da vida social.

Embora não seja freqüentado com regularidade pelos docentes, o *pedaço-bar* serve para compartilhar um bem-estar coletivo (encontrar-se com um grupo de companheiros), sendo possibilidade de resignificação da aparente imutabilidade da rotina, daquilo que todos os dias se coloca de maneira igual e comum para os professores em seus tempos semanais: acordar, ir para a escola, dar aulas, voltar para casa, dormir. É conferir novos sentidos à cotidianidade.

Ao observar os três aspectos apontados por Pajak e Blasé (1984 *apud* Vieira e Relvas, 2003), encontramos alguns elementos transversais que caracterizam a saída dos professores para os *pedaços* dos bares. De modo mais geral, sabe-se que historicamente, a divisão sexual dos papéis refletiu-se, também, na separação entre as esferas públicas e privadas, estando os homens dominando a primeira e as mulheres, confinadas à segunda dimensão. Talvez este seja um dos motivos pelos quais os espaços dos bares tenham sido mencionados mais vezes e com maiores detalhes pelos professores em detrimento das professoras. Este aspecto é explicitado pela professora Rafaela:

Lá no René, escola onde eu trabalho à tarde, por exemplo, também é legal, a gente às vezes sai de lá e senta em um bar que tem na esquina. E aí

normalmente também funcionava do mesmo jeito. Já quando eu trabalhava lá à tarde, estas saídas não existiam e não existe ainda. Por quê? A maioria são mulheres, casadas, com filhos, ganham pouco, então elas não têm primeiro assim, independência de sair e sentar num bar que o marido não vai gostar, em outros momentos. Eu não tinha amizade com as que, assim, tem algumas lá que vão pro bar, mas é pra beber até cair, então não é o tipo de coisa que eu faço, normalmente elas não saem da escola e vão. Normalmente elas saem no final de semana, entendeu? [...] Mas lá também tem professoras casadas que trabalham lá há muitos anos e já são amigas umas das outras, as famílias já são amigas e aí saem também. (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

Ao saírem das escolas, especialmente se casadas, com filhos e/ou com poder aquisitivo menor, as professoras têm maior preocupação com os afazeres da casa, que geralmente recaem sobre elas, conforme explicitado no item anterior deste capítulo. Isto faz com que as professoras se direcionem direto para casa e não compartilhem os espaços de bares com os colegas nos trajetos entre a escola e a casa. Isto não significa, no entanto, que estas docentes não freqüentem estes espaços, mas isto acontece na companhia de amigos, que têm a mesma profissão ou não –, além de membros de suas família, geralmente aos finais de semana, demonstrando maior dedicação, preocupação e zelo com a esfera da vida privada.

Salientamos, ainda, que para ilustrar os três elementos que particularizam a relação dos professores com os bares, foram selecionados relatos dos professores Jairo, Gilberto e Fábio – homens com idades entre 30 e 50 anos, sendo o primeiro solteiro, o segundo solteiro, mas com namorada, e o terceiro mora com a companheira – e o relato da professora Rafaela, mulher, na faixa etária de 30 a 35 anos, solteira, mas que possui noivo. Entende-se que a idade e, principalmente, o estado civil, também podem atuar como fatores que favorecem a freqüência aos bares comparados a outros sujeitos: “*Olha, normalmente estas pessoas que saem são pessoas que são solteiras, sabe? Lá tinha muitos professores que combinavam de sair, aí saía no final de semana, sabe? E normalmente estão solteiras.*” (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

Ao contar sobre a imiscibilidade das relações familiares e as relações de amizade dos bares, Fábio traz novas questões ao contar sobre as idas de sua companheira, professora em outra escola, e sobre suas idas a estes locais:

Minha companheira vai muito para bar! Ela tinha um grupo de amigos que ela também construiu dentro da escola, porque ela é professora também. [...] Ela é professora de História também. Ela tinha, ela trabalhava numa escola, ela pediu exoneração do Estado agora, que ela trabalhava na área de História, no Estado, lá no Bairro Jatobá, onde ela também concorreu a direção lá e perdeu nesta escola. E ela tinha um círculo de amizades e ela não que ela perdeu, mas este círculo de amizades que ela tinha na escola, ele foi desfeito por N motivos deles. [...] Mas são momentos que eu considero

até certa, da minha casa, pra mim, é uma privacidade, é um momento de privacidade mesmo! Que eu quero compartilhar com aquelas pessoas, é um momento que eu quero compartilhar nossos casos comuns, os nossos desesperos, sofrimentos e sonhos e conflitos que eu acho que às vezes a gente tem que compartilhar isto com, às vezes com uma pessoa que está com você. [...] E a gente tem que compartilhar com aquela pessoa. É difícil compartilhar! Porque a gente só consegue manter dentro do tema de interesse quando está realmente interessado! (risos) Que muitas das coisas que eu estou falando aqui pra você eu já falo isto em outros lugares. Mas eu falei com pessoas que queriam compartilhar desta fala, que tem um bom ouvido, que está dentro. Agora é difícil para uma pessoa que não sabe, né? Tenho certeza que se a gente sentar numa mesa com um monte de engenheiro, a gente vai achar aquilo um porre! E é capaz da gente arrumar confusão ainda, porque o camarada vir com aquele papo meio é, não é, ser professor é estar fudido. Peraí! As coisas não são assim não! (...) A gente vai ficar falando de escola. A gente fala muito tempo de escola. (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Para compreender o caso de Fábio, em especial, pesquisa realizada por Santos (2010) indica que homens e mulheres associam o fato de morarem juntos e o casamento formal (civil, associado ou não ao religioso), respectivamente, a maior e menor grau de liberdade e autonomia pessoal. A autora explica que, se o casal apenas coabita a mesma casa sem que isto implique em laços formais, isto pode implicar em maior facilidade para sair e conviver com os amigos sem a presença do cônjuge. Talvez este também possa ser um elemento que, vinculado aos demais – dificuldade de partilha de assuntos de interesse comum, distância a ser percorrida e falta de disponibilidade para o deslocamento em detrimento da permanência no *pedaço*, - apontados por Fábio, façam com que suas saídas para locais que abrigam o *pedaço* não incluam a companheira. O professor aponta outra questão:

Inclusive eu estou até, eu até recebi uma mensagem até muito mal educada de uma delas chamando para sair: “*Ah, vamos sair pra tomar uma!*” e tal. E isto tudo gera um ciúme terrível na minha companheira! Ela fala assim: “*Não é possível! Você só conhece mulher!*”. Eu falo: “*Gente! Mas a educação é um espaço que tem muita mulher! É um espaço que é feminino, um espaço feminino!*” Majoritariamente feminino! (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

É preciso enfatizar que a profissão docente é historicamente exercida, em sua maioria, por mulheres. Conforme o INEP (2007), o percentual de mulheres-professoras era de 82%. Leal e Teixeira (2010) destacam que 66,6% do corpo docente da cidade de Contagem é composto por professoras e 33,4% por professores (Anexo 04). Isto tem efeitos na vida do professor Fábio quando o mesmo decide se encontrar com colegas da escola em que trabalhou no ano de 2009, refletindo na formação de seus *pedaços docentes* no bar. Neste caso, o *pedaço* enquanto passagem da rua para a casa é sinônimo de possíveis desavenças,

desconfortos e conflitos entre o casal, contrariando o *pedaço-bar* como possibilidade de *amenizar a passagem entre as duas esferas, conforme definem Pajak e Blasé (1984 apud Vieira e Relvas, 2003)*.

Passando a outros elementos, muitos professores destacaram fatores que levam à não constituição dos *pedaços docentes* nos espaços dos bares, o que nos permite afirmar que existem “*professores fora do pedaço*”. Para alguns professores, estar fora do *pedaço-bar* com outros docentes é motivo de lamento, tristeza e desgosto, uma vez que se deseja estar entre os colegas fora da escola. Para outros, é sinal de conforto, alívio, descanso, uma vez que querem distância daquilo que lembra a escola, o trabalho, os estudantes. Há, ainda, um terceiro grupo, para quem não estar nos *pedaços docentes* dos bares não faz muita diferença em suas vidas.

Sobre os motivos pelos quais tais espaços não são frequentados, a fala da professora Juliana abarca vários elementos que, sem suma, estão contidos na frase: “*É mais pela condição mesmo!*”. Pode-se dizer, de modo geral, que as condições de vida e trabalho têm feito com que os professores não participem da constituição de *pedaços docentes* em bares, restaurantes, botecos e estabelecimentos afins. A colega Juliana destaca:

Difícilmente eu saio com professores. Professor tem um tempo muito corrido, tem menos grana pra sair, uma situação mais apertada e o horário fica cansativo. [...] Na roda de professores, é muito difícil sair com todos porque as contas ficam mais caras e o salário que a gente ganha não permite que a gente fique saindo muito, conviva muito. [...] E como a gente tem uma jornada muito estressante e os professores geralmente moram longe, a gente quando faz concurso nem sempre a gente não consegue trabalhar perto de casa. Então fica mais difícil as pessoas deslocarem [...] Outra dificuldade que a gente tem aqui pra sair junto, aqui na escola, é a distância. Porque aqui tem muita gente de Betim. Então, pra você sair depois fica complicado para ir embora. Muitas colegas que não dirigem também, isto é um complicador hoje? Porque, se mora perto, dirigir não tem importância, mas morando longe, fica complicado! [...] No mais, não tem nada que prenda não. É mais pela condição mesmo! (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

É difícil sair com professores devido aos tempos de trabalho engessados, subsumidos à rítmica societária, por entre as grades dos relógios, dos calendários e horários escolares. Isto impossibilita que o professor se atrase na escola, seja no mesmo dia, se o bar é freqüentado no almoço, seja no dia seguinte, caso vá a algum bar no período noturno. Estando em tais locais, é preciso controlar o consumo de bebidas, deixar as conversas para outro momento e ir embora mais cedo, como mostra Celso:

Mas normalmente, você trabalha até onze horas e você vai sair, ainda pra beber e tal. E no outro dia é cinco, cinco horas que você tem que estar

acordado. Eu trabalho longe, e esse é o negócio: eu moro em Belo Horizonte e trabalho em Contagem. É longe! Então eu tenho que acordar bem cedo pra chegar em Contagem. E é de manhã, quando dá sete horas da manhã eu tenho que estar lá, na porta dos meus alunos. [...] Muitas pessoas dão aula a noite e dão aula de manhã. Então é mais complicado. Então, é engraçado. Por exemplo, como eu estou dando aula de manhã e de tarde eu poderia "*Ah vou sair pra beber e tal*", mas não "*dá liga*" porque a pessoa já sai correndo pra ir pra casa porque já ficou o dia inteiro fora. Ou então ele sai, ou então a pessoa trabalha de tarde e de noite. Cada um tem um horário. Então não tem aquela coisa, igual o Fábio que saiu daqui agora. Muitas vezes a gente sai 5 e meia e ele vai pra outra escola a noite. [...] Se a pessoa trabalha de manhã, onze e meia acaba e uma hora você tem que estar dentro de outra sala de aula também. E eu não posso beber porque [...] em uma hora eu tenho que estar dentro da sala de aula novamente. Como é que eu posso chegar? Eu não faço isso de jeito nenhum! Como é que eu vou sair pra tomar uma cerveja, tomar um coquetel, beber alguma coisa, relaxar? Então, é difícil você organizar esse tipo de coisa. [...] (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

Os ritmos de trabalho na escola, ou seja, o encadeamento de atividades sobrepostas, chamado pelo professor de Sérgio de "*batidão*", também dificultam as saídas. As duplas ou triplas jornadas de trabalho na escola também são empecilhos:

Eu acho que a gente tem ritmos de vida diferentes. Tem pessoas que dão aula em outra rede, que tem que correr pra essa outra rede. Tem pessoas trabalhando em três turnos. Tem pessoas que só trabalham de manhã e a tarde. Tem pessoas que trabalham de manhã e a noite. Tem pessoas que estão trabalhando de tarde e de noite. Então são ritmos diferentes. Eu acho que a especificidade é essa. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

Ainda referente ao uso do tempo, em alguns casos, as combinações de turnos em que os professores trabalham são incompatíveis com os de outros colegas professores, que trabalham ou não na mesma escola, o que impossibilita saídas para os *pedaços-bar*. O turno da noite, no entanto, guarda suas particularidades, especialmente se comparado ao turno da tarde, como apontam e explicam os professores Celso, Gilberto e Juliana:

Quem dá aula a noite eu acho mais complicado, apesar da noite ser convidativa pra isso. A noite convida a sair. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010 )

Teve uma época, quando eu trabalhava à noite, que eu saia mais no turno da noite pelo fato de você já estar na rua, trabalhando, você já está no embalo e vai. [...] É porque quando você está trabalhando à noite, você não tem vida social. Você vai sair com as pessoas com as quais você está trabalhando. [...] A partir do momento que você já está na rua, você sai! Fica mais fácil! O pessoal da noite já está ali, vai pra um bar. Ele não tem vida social e a

oportunidade que tem pra sair é aquela. Agora, se você for em casa, você arruma um monte de coisas pra fazer e não sai. [...] Se a pessoa sai do trabalho, espera ir em casa, toma banho, espera as pessoas para se encontrar, não vai sair. Geralmente quem trabalha à tarde, também trabalha de manhã, já tem uma jornada dupla, já está cansado, não fez nada em casa o dia inteiro e aí tem hora que tem que fazer como as obrigações de casa, por exemplo. [...] As pessoas tem que ir pra casa, tem coisas pra fazer: ela tem mercado, tem açougue, tem padaria, não sei o quê, não sei o quê. Quem trabalha à noite normalmente fez estas coisas de dia. (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Eu acho que é turno, tem influência do turno. Por que eu trabalhei, por exemplo, no Pedro Pacheco à noite e a gente saía direto. [...] O turno da tarde, em todas as escolas em que eu trabalhei, é um grupo muito fechado à questão da família. E hoje vem à escola, e dá escola é pra casa. Então tem outra escola pra trabalhar. E não tem aquele vínculo de você sair da escola pra alguma coisa. Eu acho que o turno da tarde é mais fechado nesse ponto. [...] À noite não existe. Tanto que eu trabalhei pra FUNEC muitos anos, a gente sempre saía. Trabalhei pro estado a noite, a gente sempre saía a noite. Ou saía a noite ou fazia *happy hour* na escola mesmo. Depois, 10 e meia, 11 horas, ficava até uma hora ou duas horas dentro da escola. Salgadinho, cerveja, não estava nem esquentando cabeça. Ou então ia pro buteco. Lá no Petrolândia também a gente tinha hábito de sair e ir pra pizzaria. Ir pra restaurante, ir tomar uma cervejinha mesmo. Eu acho que é o turno, tem a ver com o turno. [...] Eu acho, por exemplo, que o pessoal da noite é muito mais aberto, mesmo sendo casado ou não, porque eu acho que a maioria é casado, mas tem mais essa abertura de sair pra poder tomar uma cervejinha, pra conversar, pra comer uma pizza. (Professor Gilberto. Entrevistado em: 07/06/2010)

Alguns elementos caracterizam aqueles professores que trabalham à noite: o convívio restrito com amigos e família e a ausência de “*vida social*”, tendo em estão impedidos de sair com outras pessoas que, ao irem para os bares, especialmente durante a semana, por exemplo, o fazem à noite, juntamente com amigos e/ou familiares que não trabalham neste turno; oportunidade de realização de atividades domésticas e/ou compras em padarias, supermercados, etc, nos outros turnos, o que libera o período da noite para novas apropriações; já estar na rua, o que não implica na realização do caminho escola-casa-bar, que dificulta e/ou impede que o trajeto seja vencido; atitude de abertura dos sujeitos perante o mundo, até mesmo porque escolheram trabalhar no período em que grande parte da população está voltando do trabalho para suas casas e/ou circulando pela cidade.

Há ainda os deslocamentos espaciais entre a escola e o bar e/ou o bar e a casa. Especialmente porque estamos falando de professores que se deslocam em grandes cidades, estes trajetos são difíceis de serem vencidos por aqueles que não possuem habilitação para dirigir e/ou não têm veículos, que precisam do transporte público, entrecortado por diversos problemas infra-estruturais.

O bar, local regulado pela lógica de produção e consumo capitalista, também remete aos custos elevados dos espaços de lazer, muitas vezes inacessíveis aos professores devido aos baixos salários e às condições precárias de seus regimes de trabalho, como os contratos temporários, mencionados por vários docentes ao longo das entrevistas. Cumpre lembrar que os gastos com vida social/lazer, quando localizados pelos entrevistados em uma escala de prioridades, muitas vezes apareceu geralmente em último lugar, depois de itens como alimentação, habitação, manutenção de veículos, educação, etc.

Outros motivos são apontados pelo professor Celso para que a constituição do *pedaço* com colegas de trabalho professores sejam mais complicadas. O professor faz uma interessante comparação com o espaço de uma empresa, onde trabalhou por alguns anos:

Porque quando eu trabalhei em empresa, a gente fazia muito isso. Eu trabalhava numa empresa que tinha, era uma, a associação dessa empresa era uma casa do lado. E a associação explorava o bar, e lá não tinha espaço, a gente fazia festa junina lá, fazia festa junina nessa bar. Então, lá tinha o bar, era interessante porque a gente tinha essa relação. E ali, construía-se uma relação, é engraçado comparar com a escola, que era o seguinte: quando eu entrei na empresa, as pessoas já eram amigas a mais de 15, 20 anos, e eu estabeleci amizade com essas pessoas que já eram amigas há muito tempo. E eles eram assim, "Ah fulano de tal, eles eram compadres". "Batizou meu filho", "minha filha você que batizou", e tal. Eles dentro de uma empresa, das relações de trabalho, eles tornaram-se amigos e deram os filhos pra batizar. Eles tinham essa relação. Eu acho que essa questão do bar, da associação aproximava e tinha uma coisa. E é diferente por que você estava ali e trabalhava em outro órgão e tinha tudo muito fixo. Você não levava nada pra casa. Você não preocupava com nada. [...] É tudo isso junto, porque ao mesmo tempo, que a gente está na correria, as pessoas têm horários diferentes, tem um ritmo de vida diferente. Porque quando a gente está na empresa, parece que você tem um ritmo de vida muito parecido em questão dos seus horários. Até horários de lazer e tal. [...] Não sei o que pode ser, se é esse tipo de relação que é muito profissional e a gente não tem tempo. Por que o nosso tempo dentro da escola é diferente também. Porque a gente está muito na solidão. [...] Chegou cinco e meia você vai embora. Ou então você fica quinze minutos ali na sala dos professores. E aí dá de tudo, todos os assuntos: você reclama de aluno, os professores também reclamam, você conversa, aí tem um que vem com uma piada. Aí são relações que vão se estabelecendo ali que também não trazem essa afetividade. É diferente de você ficar oito horas numa empresa com uma pessoa. [...] Agora eu fico em dúvida se são também as relações afetivas que se estabelecem dentro da escola que não levam as pessoas a não terem muita afinidade. [...] Por exemplo, só mais no final do ano que a gente começa a fazer um pouco mais. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

Para o professor Celso, as relações entre os empregados da empresa em que trabalhava, marcadas pelos longos tempos de convivência diária com os colegas, pelo

estabelecimento de rotinas diárias fixas e iguais para todos, com ritmos semelhantes; pela possibilidade de uma escapadela do trabalho para uma rápida conversa entre uma atividade e outra, além da não-extensão do espaço do trabalho para casa, entre outros elementos, propiciam relações mais duradouras entre os sujeitos, que levam inclusive ao compadrio. Tais relações diferem-se sobremaneira daquelas existentes nas escolas devido aos seus tempos rígidos, à presença dos docentes em sala de aula durante boa parte do tempo em que estão na escola em detrimento da companhia dos colegas de profissão, à dificuldade e/ou impossibilidade de conversas corriqueiras com outros professores durante os tempos das aulas, aos distintos modos de organização espaço-temporal das rotinas diárias, além da multiplicidade rítmica que marca o trabalho docente e traz à tona a questão do individualismo e do sentimento de “*solidão*” que, segundo diversas pesquisas, têm sido reinantes no universo da docência. Tais aspectos, pois, se projetam nos modos como a cidade é apropriada pelos sujeitos docentes no *pedaço-bar*, não freqüentados devido a peculiaridades inerentes à profissão.

A ausência do estabelecimento de relações mais duradouras na escola, capazes de propiciar a formação do pedaço docente no bar, também se deve à “*ausência do desejo*” de estar com os pares em momentos extra-escolares. Deseja-se, por vezes, ir para outros espaços que não lembrem a escola, com pessoas que nada tenham a ver com a profissão. O pedaço-bar não vivido na docência, portanto, também é marcado pela tensão emocional que tem predominado no espaço escolar, o que gera a necessidade de distanciamento deste ambiente.

Em pesquisa realizada por Ferreirinho (1998) e nos relatos dos professores entrevistados, vê-se que alguns docentes passam por mudanças dos locais de trabalho ao longo de sua carreira. Seja pelo fato de terem sido aprovados em concursos públicos e apenas conseguiram colocações distantes de casa, seja porque passaram por processos eleitorais na escola e, por perderem, decidiram mudar para outro estabelecimento de ensino, como foi o caso dos professores Fábio e Sandra; seja devido à redução do número de salas na escola, o que leva à “*excedência*” na escola e à remoção dos professores para outros estabelecimentos de ensino; seja pelos contratos temporários, que fazem com que os docentes estejam em constante mudança, como foi o caso das professoras Joana e Magali; seja por motivos pessoais como mudança do endereço residencial devido a casamentos, entre outros. Neste sentido, talvez devido ao enfraquecimento ou rompimento de laços com antigos colegas de trabalho devido à mudança de escola, os professores tenham dificuldades em constituir estes tipos de *pedaços*.

Cumprer lembrar, ainda, que os espaços dos bares destacam-se pela centralidade assumida pela bebida alcoólica, produto capaz de alterar significativamente os sentidos, conforme mencionado em várias entrevistas. Por ser um dos *leitmotifs* da ida a estes estabelecimentos comerciais, por vezes o impedimento em consumir esta mercadoria também faz com que alguns professores evitem a ida a estes locais. Destaca-se o caso do professor Laerte que, atualmente, faz tratamentos com remédios para depressão/ansiedade – “*tarja preta*” – e está proibido de ingerir o produto. Os conflitos e separação da esposa geraram elevação dos gastos com a pensão da filha. Solteiro, o docente passou a sair com mais frequência, seja para bares dos *pedaços docentes* ou não, o que auxiliou na sensação de que o salário estava insuficiente. Isto o levou a triplicar a jornada de trabalho em escolas localizadas nas periferias das cidades Contagem e Ribeirão das Neves, gerando extenuação devido à intensificação do trabalho, estresse, em suma, ao mal-estar docente.

Ele se tornou, pois, um “*professor fora do pedaço*”, tendo em vista que antes freqüentava os bares com certa regularidade e, atualmente, tem dado uma “*segurada*” em suas saídas. Os entrecruzamentos de momentos de tensão e sofrimento em “*suas vidas*” pessoal e profissional levaram-no ao adoecimento, expresso em problemas psicológicos e/ou psiquiátricos. Este é um motivo que leva grandes percentuais de professores a se afastarem do trabalho e, por vezes, da “*vida social*”, tanto no Brasil como em outros países, como apontam Oliveira e Assunção (2009, p.349). Para o professor, estar longe do *pedaço-bar* é sinônimo de saudades: “*O meu pensamento é voltar porque eu gosto disto! Eu gosto da vida noturna e tal, mas não me atrapalha tanto. [...] Talvez esta coisa de sair deste ambiente escolar, que não está sendo, não é um ambiente fácil!*” (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

### 2.3) Familiari(cidades)

Família

Três meninos e duas meninas,  
sendo uma ainda de colo.  
A cozinheira preta, a copeira mulata,  
o papagaio, o gato, o cachorro,  
as galinhas gordas no palmo de horta  
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,  
o cigarro, o trabalho, a reza,  
a goiabada na sobremesa de domingo,  
o palito nos dentes contentes,  
o gramofone rouco toda a noite  
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,  
o médico uma vez por mês,  
o bilhete todas as semanas  
branco! mas a esperança sempre verde.  
A mulher que trata de tudo  
e a felicidade.

*Carlos Drummond de Andrade*

Tendo em vista os significados assumidos e os sentimentos despertados pelo espaço da própria casa e algumas dificuldades para que o pedaço se constitua nas vidas docentes, salientamos que, principalmente no início de algumas entrevistas, alguns professores foram enfáticos ao relatar que suas saídas pela cidade tinham três características básicas: aconteciam poucas vezes, direcionavam-se para locais situados perto de suas próprias casas e eram realizadas, em geral, com pessoas com as quais possuíam algum laço familiar.

Ao observar os relatos de vários professores e professoras, especialmente aqueles que se intitulam mais “*caseiros*” ou mais “*ligados à família*”, ganharam destaque as idas a casas de parentes e familiares, além de espaços da cidade frequentados junto com a família, como shoppings, praças, parques, restaurantes, clubes, igrejas, o Jardim Zoológico, entre outros.

Retomando Magnani (1989), lembramos que o espaço social da rua não aparece de imediato para os sujeitos logo que saem do espaço geográfico e social de suas próprias casas. Entre os espaços geográficos e sociais da casa e da rua existe um espaço intermediário que o autor designa por *pedaço*, tratado no item anterior. Entretanto, para analisar situações em que professores e suas famílias estão nos espaços da cidade, é preciso pluralizar a idéia de *espaço de mediação*, uma vez que a idéia de *pedaço* é insuficiente para fazer a leitura desta realidade.

Neste sentido, se o *pedaço* é um espaço de intermediação entre a casa e a rua, o que estamos chamando de *familiari(cidade)* constitui-se como um espaço que, embora vivido na rua e/ou em outras casas que não aquela onde o sujeito habita, funciona como uma interseção entre a própria casa e o *pedaço*. Dito de outro modo, a *familiari(cidade)* é um espaço de significação situado entre a casa (o privado) e o *pedaço* (mediação entre o privado e o público). Embora guarde algumas semelhanças com o *pedaço* quanto a alguns de seus atributos, como estar entre iguais, compartilhando símbolos, códigos, sinais, a *familiari(cidade)* diferencia-se por ter seus atributos mais associados à casa, ao privado. Tal elaboração se justifica pelo fato de que, por exemplo, antes de muitas crianças serem inseridas nos *pedaços*, juntos aos colegas e amigos, é a família que a acolhe e acompanha, mostrando-as primeiramente a própria casa e, depois, levando-as à cidade: à casa dos avós, tios, primos, aos hospitais, parques, shoppings, igrejas etc.

O termo refere-se, portanto, aos momentos em que espaços da cidade-rua englobam espaços da casa. A cidade, de certo modo, transforma-se em uma extensão da casa, uma vez que mantém vários de seus elementos constitutivos, embora dela seja relativamente diferente. Nos momentos em que a *familiari(cidade)* acontece, mesmo estando na rua, o espaço da casa é parcialmente reconstruído, não havendo, geralmente, ampliação dos laços para outros sujeitos que ali estão.

Um exemplo da ocorrência das *familiari(cidades)*: nos shoppings, bares, lanchonetes, sorveterias, entre outros locais, é possível distinguir algumas famílias que ali se reúnem com finalidades variadas. Ao vê-las, percebe-se que a casa é projetada na cidade, especialmente no que se refere aos laços de sociabilidade, geralmente fechados a outras possibilidades de contatos. Com os outros, que não pertencem à família, são trocados apenas olhares, há rápidos cumprimentos e/ou conversas corriqueiras, geralmente mediadas pelas relações comerciais, além de esbarrões, caso se esteja movimentando nos entremeios da multidão que ali vai para passear, olhar vitrines, comprar. Acena-se para o garçom, faz-se pedidos na lanchonete, cumprimenta-se e, quando muito, conversa-se por alguns minutos com um ou outro conhecido sem que isto implique a saída mais significativa da esfera da privacidade. Nestes casos, a rua engloba a casa, tornando-se uma espécie de extensão ou uma recriação da mesma, embora apresente algumas diferenças significativas, porque repleta de variados sentimentos, sentidos e significados.

Parafraseando a definição de *pedaço* construída por Magnani, estamos designando por *familiari(cidade)* um espaço que entrecorta o privado (a casa) e a intermediação entre o privado e o público (o pedaço). Nele, a sociabilidade tem como base os laços familiares e de

parentesco. Neste espaço de ação social, a lógica e os códigos da casa, que têm como base a família, a amizade, a lealdade, a pessoa em sua singularidade predominam sobre outros, pertencentes à lógica e aos códigos da rua: o anonimato, a impessoalidade, o formalismo, a desconfiança, entre outros.

Cabe mencionar que, ao propor a idéia de *familiari(cidade)*, não estamos indicando ser este termo uma nova categoria, ao lado das que foram propostas por Magnani. Ela seria uma espécie de metáfora criada para compreender modos de sociabilidade, sentidos, significados e sentimentos encontrados durante a pesquisa que, ao serem lidos a partir da fundamentação teórica de Magnani (1997), não foram devidamente contemplados para fins analíticos.

Quando se trata especificamente dos professores, as ligações com as famílias, ao lado do trabalho, são aquelas às quais se dedica maior atenção, cuidado, preocupação, afirmam Vieira e Relvas (2003). As autoras pontuam que a(s) vida(s) do professor estão situadas prioritariamente por entre a escola e a família. Para estes sujeitos, especialmente para as mulheres, são os contextos de maior relevância e que mais exigem tempo e empenho da pessoa-professor. “*‘Entalados’ entre a escola e a família, o professor luta, denodadamente, para se sentir e estar bem em e com ambas*”. (*op.cit.*,p.57)

A família é o grupo social com quem partilhamos vida, enredos e histórias comuns, conforme Teixeira (1998, p.199). O grupo doméstico-familiar torna-se o espaço de significação da vida privada. Embora seja um grupo dedicado aos relacionamentos íntimos, limitado por fronteiras físicas e sociais e separado da esfera pública, a família também se dilui na cidade, com ela se confunde e se mistura, mostrando a articulação público-privado: *familiari(cidades)*.

No mundo moderno, o grupo familiar ganha novas configurações como a separação dos locais de trabalho e moradia, por exemplo. Tal disjunção, somada às longas distâncias a serem percorridas diariamente e associada às longas jornadas de trabalho, fazem com que os tempos vividos junto à família sejam cada vez mais valorizados, tanto em casa como na rua, pelos mais diversos tipos de categorias profissionais.

Mesmo com as mudanças ocorridas em sua estrutura no decorrer dos tempos, a família continua mantendo duas funções centrais ao ser humano. Por um lado, assegura a continuidade dos seres humanos ao acolhê-los ao longo das gerações, garantindo sua sobrevivência. Por outro lado, faz a articulação entre indivíduo e sociedade por meio da promoção da adequação entre a individuação (afetiva, cognitiva e comportamental) e a socialização. (Vieira e Relvas, 2003).

Diferente de outros grupos sociais, a família nuclear mantém contatos com seus membros em todas as fases da vida. “A família nuclear permanece como grupo de referência para milhares de indivíduos e como locus especial de sociabilidade. Seus novos modelos não extinguiram este tempo-espaco de cotidianidade, onde temos vivências especiais e interlocutores privilegiados”. (op.cit., p.199) Na família, os laços de sociabilidade podem ser abalados, mas são de mais difícil rompimento se comparados com relacionamentos de outros grupos sociais. Os fios que ligam pais e filhos, netos e avós, tios e sobrinhos, padrinhos e afilhados, irmãos, entre outros, decorrem da existência de relações de dependência, laços psíquicos e sentimentos de amor, afeto, respeito, segurança, medo etc. Ao grupo familiar, podemos somar as relações entre casais, dentre os quais os que “ensaíam uma família” que mora sob o mesmo teto e os que já a constituem deste modo, como namorados, noivos, companheiros que moram juntos, esposos.

De acordo com Vieira e Relvas (2003, p.67), “A família é uma realidade complexa nos seus múltiplos significados de ordem psicológica, sociológica, cultural, econômica, religiosa e política. [...] A família é a entidade de chegada, partida e permanência do homem”. Neste sentido, a noção de família se amplia. Na família, de modo peculiar, há o convívio com os “parentes de sangue” – corpos nascidos dos mesmos corpos –, “parentes políticos” – corpos unidos e alianças deles advindas. (Duran, 1988 apud op.cit., p. 200), além de “parentes de consideração” que, embora não pertençam aos dois grupos antes mencionados, mantém relações que se assemelham àquelas vividas no seio da família consanguínea e política.

Ainda de acordo com Teixeira (1998), há três planos de temporalidades na família nuclear: o “tempo individual”, o “tempo da família” e o “tempo social”, que trazem ao universo familiar o que autora designa por “problemática da sincronização dos tempos”, refletidas diretamente sobre os modos de uso dos espaços da cidade. (op.cit., p. 200)

Os “tempos da família”, em especial, são considerados “tempos de transições” individuais para seu interior e exterior, tais como: montar uma casa independente, início da paternidade/maternidade, separação, entrada no mercado de trabalho, aposentadoria, entre outros. Eles são, especialmente, marcas de histórias individuais e familiares. Um dos elementos que caracteriza as estruturas rítmico-temporais da família diz respeito à convivência intergeracional a partir de pais e filhos. Família é sinônimo de interações, encontros, desencontros, sincronias e assincronias geracionais. Em contextos de entendimentos e confrontos, as antigas gerações acolhem as novas em processos mútuos de aprendizagem e mudanças. Na família, têm lugar os mais idosos, os adultos e os mais jovens,

adolescentes e crianças, cada um com seu biorritmo, seus tempos e espaços do desejo e da aversão. (Teixeira, 1998)

Embora também regulados pelos relógios e calendários e vinculados a atividades e práticas societárias própria do contexto sócio-cultural em que estão localizadas, os “*tempos da família*” se particularizam por práticas e atividades que se desenvolvem neste ambiente social. São tempos de acolhida, cuidado e desvelo com os corpos. São temporalidades de afeição, reciprocidade, troca, partilha, conflitos, embates, medos, dificuldades, sonhos, esperanças. (Teixeira, 1998)

Vieira e Relvas (2003, p.141) enfatizam que, nas suas diversas formas, a influência da família na vida pessoal e profissional de uma pessoa se processa em diferentes tempos, espaços, níveis e intensidade. Ela acontece a dois tempos: o passado, quando esteve presente em sua formação, e no presente, através dos variados modos de convivência. Também se manifesta em dois espaços: o da coabitação ou da própria casa, onde vive com pais, irmãos, cônjuges e/ou filhos, e o espaço exterior, da “*família alargada*”. As influências também advêm de dois níveis: ocupação do tempo e o envolvimento emocional. Há, ainda, variadas intensidades com que tudo isto acontece: em situações normais do cotidiano, como a dedicação à família; em situações de necessidade de maior envolvimento, tais como quando os filhos são pequenos e/ou familiares estão doentes e em situações extremas como conflitos prolongados e/ou doenças graves.

Ao observarem modificações que ocorrem na família enquanto grupo e em seus membros individuais, Vieira e Relvas (2003, p.67) indicam que elas comportam duas interfaces relacionais: do indivíduo/grupo familiar e da família/meio sociocultural. O desenvolvimento familiar segue diferentes fases, chamadas “*carreiras familiares*”, que podem ser organizadas em cinco classificações: *formação do casal, família com filhos pequenos, família com filhos na escola, família com filhos adolescentes e família com filhos adultos*. (Relvas, 1996 *apud* Vieira e Relvas, 2003, p.67)

Se considerarmos que as famílias vêm passando por algumas modificações significativas na contemporaneidade, faz-se necessário ampliar e matizar a classificação proposta por Vieira e Relvas (2003). As fases em que se encontram as famílias não são totalmente separadas. São realidades que se movimentam, se encaixam, se complementam, estão tensionadas, em conflito. São tempos que se sobrepõem, nos termos de Teixeira (1998).

Passando ao que mais nos interessa, destacamos que, em seus estudos, Mayol (2008) questiona se, quando membros de uma mesma família resolvem percorrer a cidade juntos, há uma significação neste regime de saídas, tanto no que diz respeito às relações intrafamiliares

como à prática do espaço urbano. Haverá alguma ligação entre a organização/construção das relações familiares e sua projeção nos territórios da cidade por elas praticados? Se positivo, considerando o caso dos professores investigados e usando os termos de Teixeira (1998), haverá projeções do “*tempo da família*” de professores nas práticas espaciais materiais cidadinas? Quais os contornos e traçados de tais projeções em suas vivências cidadinas? Quais os sentidos, significados e sentimentos a elas atribuídos?

Para responder tais questões, retomamos formulações de Lefebvre (1974) e Harvey (2003), para quem as práticas espaciais materiais projetam no terreno os momentos e movimentos da vida social, materializando-os em todas suas nuances, contradições, inconsistências. As relações são traduzidas no e pelo espaço, sendo este um porta-voz do que é socialmente produzido, seja o que é dito e mostrado, seja no que é silenciado e escondido.

A este respeito, Mayol (2008, p.89) elucida que, no universo familiar, “*cada forma relacional corresponde uma projeção topográfica*” (Mayol, 2008, p.89). Sendo assim, no espaço da cidade, se o sujeito, no caso os professores, desloca-se pela cidade com o esposo, com os filhos, os sobrinhos, entre outros, há contornos distintos das práticas espaciais materiais, percebidas e imaginadas.

Neste sentido, passando às fases propostas por Vieira e Relvas (2003) e os entrecruzamentos com as práticas materiais, percebidas e imaginadas dos docentes, tem-se que, durante a fase de formação do casal, há possibilidades de reajustes nas ligações familiares de origem e outros contextos. Desde o período de namoro, se acordado entre ambos, costuma-se visitar a casa do/a companheiro/a, como acontece com a professora Joana, que também frequenta alguns espaços próximos como sorveterias, e com a colega Rafaela, embora a seu contragosto:

A gente vai pra lá pra casa do meu noivo é mais pra conversar ou pra assistir um filme ou fazer alguma coisa mais assim, que eu não gosto de negócio de festa, destes trens. Eu não gosto e ele também não, Então, entendeu? É como seu eu estivesse na minha casa! [...] Eu também gosto de frequentar e tem umas sorveterias perto da casa do meu namorado. (Professora Joana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Sexta-feira foi aniversário da irmã do meu noivo. Aí teve um festão lá na casa dele e eu tive que ir! Eu saí da escola e já fui direto pra lá! Fiquei lá até seis horas da manhã com aquele monte de gente que eu não conhecia. Estava chatésimo! (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

Destaca-se que, para Joana, tais momentos correspondem ao fato de “*estar em sua própria casa*”, ou seja, é sinônimo de liberdade, descanso, tranquilidade. Embora não seja sua casa, desperta sentidos, sentimentos e significados muito próximos, especialmente porque se

está em família<sup>62</sup>. Já no caso de Rafaela, e de modo oposto, é estar entre desconhecidos, especialmente porque a casa havia se transformado no *pedaço* de uma festa de aniversário, ou seja, o *pedaço* do outro, com o qual a professora tinha poucas relações de afinidade.

Após o casamento, muda-se da casa de habitação da família nuclear e passa-se a visitar os pais, os sogros, os cunhados, os sobrinhos, entre outros, com certa frequência. Parafraseando Vieira e Relvas (2003), que pesquisou professores que trabalham em escolas distantes de suas casas e para elas retornam apenas aos finais de semana, as visitas podem significar satisfação, realização pessoal, ânimo, alegria, compreensão, confiança, gratidão, apoio, aproximação, autoconfiança e sensação de “*estar em casa*”.

Para alguns docentes, no entanto, isto se torna uma obrigação, uma vez que as visitas são cobradas por daqueles com os quais não se mora mais, sendo protocolares ou inevitáveis, como apontam Vânia e Gilberto: “*Então assim, só vou no que é protocolar! Batizado, casamento etc*”. O professor Gilberto também destaca: “*Deixo claro e a namorada sabe disso: ‘No sábado, só vou sair porque é aniversário do meu sobrinho, e não tem como evitar.’ [...] Por se eu tiver oportunidade eu vou todo sábado pra roça. Mas tem aniversário pra ir, e não tem como evitar.*”.

No caso de alguns professores, tais saídas podem trazer desconforto porque preferem estar em suas próprias casas, conforme já discutido. Outros gostariam de estar em outros espaços da cidade, seja com outros membros da família, em outras configurações da *familiari(cidade)*, seja com amigos, em outros *pedaços*.

Após a coabitação com a companheira, como no caso de Fábio, a prática da visita ampliou e aprofundou os laços antes existentes, como a amizade e a convivência fraternal com a sogra, o sogro, cunhados e concunhados, além de ter despertado novos sentidos, significados e sentimentos associados à proximidade da experiência da paternidade, uma vez que se tornou tio e padrinho de dois sobrinhos da esposa e não possui filhos. Estar nestas visitas é sinônimo de apropriar-se do espaço da casa dos parentes com brincadeiras infantis com a afilhada, apostas, abraços, emoções e paixões mútuas, além do fortalecimento da fraternidade, parceria, da amizade e da camaradagem no seio familiar.

Ainda na fase de constituição do casal, a frequência a locais mais reservados como motéis também pode ser usual, como mencionado por Jairo, que é solteiro, e por Sandra, que é solteira e possui namorado<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Quando a entrevista foi realizada, Joana estava “arrumando para casar”, em suas palavras. Talvez daí também a maior aproximação com a família do noivo e esta sensação de “estar em casa”, entre aqueles que já são praticamente da família.

Já a família que tem filhos pequenos está envolta na redefinição de papéis parentais: as pessoas tornam-se pais, tios, padrinhos, avós. Neste caso, há maior abertura à comunidade e às famílias de origem. Isto pode significar visitas mais constantes a alguns parentes, saídas para farmácias, postos de saúde, hospitais; passeios em locais adequados à idade das crianças e/ou acompanhados por famílias em igual situação etc, como mostra a professora Juliana, em dois relatos distintos, e a professora Mariana:

Quando a minha filha está menos cansada, a gente vai depois da escola para a casa da minha mãe. [...] Ir lá é uma delícia! Casa de mãe é bom demais! O melhor lugar do mundo é casa de mãe! Então, uma delícia! Um relaxamento. [...] Quando vou, tenho que levar minha filha porque, claro, a avó fica louca! Se eu vou sem ela eu não posso entrar lá! Definitivamente! A não ser no caso do almoço que ela está na escolinha. Aí eu tenho perdão para poder entrar sem ela, mas se for fora do horário dela na escola, ela tem que ir! [...] Minha mãe tem quase 70 anos, ela rola no chão com ela, faz tudo o que ela quer. (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Eu só não gosto de beber e de ir pra barzinho no final de semana porque é muito cheio e você fica mal atendida. [...] Aí a pequenininha vai, a gente escolhe um bar que tenha *playground* pra ela ir, se não for em Belo Horizonte é Contagem, onde tiver que ir e que tiver um playground legal, a gente está indo pra levar ela e sempre leva mais um casal que tenha uma criança da mesma idade pra ela brincar. Sempre tem uma amiga com uma criança, na faixa etária parecida com a dela. Ela come super bem, ela só toma suco e ela, assim, butequeira, ela gosta de jiló, gosta de quiabo, gosta de cebola, carne (risos). É uma figurinha, sabe? Ali a gente já aprendeu o tempo dela, não vai tarde pra ela tomar banho e dormir cedo. [...] (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Antes curtíamos muito coisas assim: sair pra dançar, bares noturnos. Mas depois de chegada de filho, a gente gosta de ir programa familiar, nós gostamos mais. É mais prazeroso, é onde cabe a nossa filha também nos cabe. Onde ela se sintia bem! Então isto, por exemplo, a gente sair pra bar, a gente prestigia aquele que tem *playground*, que ela vai brincar próxima da gente e também tem os parques da Zona Oeste, às vezes tem aquelas coisas no Parque Municipal, a gente tenta ir, sempre! [...] No Zoológico a gente já foi umas duas, três mil vezes. (risos) (Professora Mariana. Entrevistada em: 17/06/2010)

Nos momentos em as crianças são companhia nas saídas pela cidade, a casa da mãe também torna-se a casa da avó, tornando-se um lugar privilegiado para os encontros geracionais. Este espaço, na presença dos pequenos, é resignificado, uma vez que os mais idosos tornam-se crianças novamente, ao adentrarem no universo pueril.

---

<sup>63</sup> Este assunto será discutido no Capítulo IV.

Da fala de Juliana compreendemos que, nos bares, até mesmo por serem ambientes muitas vezes freqüentados à noite, a prática da *familiari(cidade)* gira em torno da observância dos tempos da criança ou, parafraseando Teixeira (1998), do aprendizado da “*construção social do corpo infantil*”. Há os horários do banho, da alimentação, do sono da garota; além das necessidades de convivência entre os pares da mesma faixa etária, de maneira lúdica, que precisam ser respeitados, sendo o elemento balizador da estadia naquele espaço.

Para a mãe-professora Mariana, a compatibilidade entre determinadas combinações espaciais e relacionais resulta das possibilidades do outro se reconhecer no terreno percorrido, criando identidades particulares. Só se vai onde a filha se sinta ambientada, se identifique. Para ela, são “*espaços de doação e entrega ao outro*”, de exercício da maternidade.

A *familiari(cidade)* praticada nos entremeios das relações tecidas com crianças pequenas, de modo geral, desperta variados sentimentos. Por um lado, é espaço de realização, sensibilidade, alegria, paz, responsabilidade, carinho. Por outro lado, pode manifestar insegurança, cansaço, limitação, sobrecarga, ansiedade, também sendo um momento de reflexividade sobre o sentimento de culpa por não passar mais tempo ao lado dos filhos.

Quanto à família que tem filhos na escola, assiste-se a um reforço de abertura ao mundo extra-familiar. Levar e/ou buscar os filhos na escola, embora haja pessoas que prestem este tipo de serviço, e ir a reuniões de pais e/ou quando se é chamado na escola por motivos variados tornam-se comuns, especialmente devido à entrada da mulher no mercado de trabalho e às novas regulações das Educações Infantil e Fundamental no país, que torna cada vez mais precoce a entrada das crianças na escola. É Mariana quem nos conta algumas nuances dos modos como este tipo de configuração familiar se relaciona com outros espaços da cidade, como hospitais e escola da filha, e que refletem diretamente sobre sua profissão. Uma vez que ocupa o papel de mãe, vê-se na obrigação de cuidar do corpo da filha, que precisa de cuidados com a saúde, atenção quanto à sua educação, entre outros.

Os compromissos escolares dos filhos que envolvem os pais professores, especialmente as reuniões escolares, são sinônimos de angústias, apreensão e enfrentamento por parte dos docentes. Por estarem nas escolas geralmente nos mesmos horários dos filhos, os docentes têm as opções de enviar outras pessoas para participar de tais eventos, como mãe/pai, esposo/a etc, deixar de ir à escola para participar da vida escolar do filho ou faltar, talvez marcado uma reunião particular na escola da criança e/ou adolescente em outro momento. A professora Mariana destaca: “*Sistema é sistema. Ponto! Penso que não tem nem vírgula, nem exclamação, não tem interrogação. Principalmente na atualidade. Tem escolas que são mais maleáveis e tranquilas. Mas, profissionalmente, assumo minha falta.*”

Cabe lembrar que, nestas situações, os professores ocupam uma posição paradoxal. Por um lado, sabem da importância da aproximação entre família e escola, uma vez que vivem isto cotidianamente com seus alunos. Por outro lado, têm consciência de que as modulações da organização dos tempos escolares na docência são presos, amarrados, o que os impede acompanhar, de modo mais próximo e fácil, a educação escolar dos filhos.

Em famílias com filhos adolescentes, impera a necessidade de redefinição do equilíbrio entre o individual, o familiar e o social, especialmente porque os conflitos intergeracionais podem aparecer. Os pais, que antes eram companhias permanentes de seus filhos durante quase todo o tempo em que estavam fora da casa e da escola, passam a perder este papel, embora de maneira gradual. Saídas passam a ser sinônimo de discussões e negociações. O professor Celso nos conta sobre as projeções que tal configuração familiar tem no espaço da cidade de modo bastante particular.

A psicóloga é o seguinte: a relação lá em casa estava de muita cobrança em cima da Júlia. A relação familiar estava de muito cobrança em cima dela. Ela é filha única, então a gente canaliza (risos) em cima dela e a relação assim de cobrar nota, o rendimento dela escolar e aí eu acho que ela se sentiu, se sente muito sufocada com isso e assim, e ela estava, a gente estava tutelando muito os estudos dela. É engraçado. Eu trabalho na escola autonomia e a gente estava cobrando muito dela e não estava dando autonomia dela. Olha: se ela perdeu média, se ela não estudou pra prova, ela que tem, a responsabilidade é dela! Eu já vinha, a gente já vinha conversando sobre isso e tal, mas não dava conta muito de ter esta posição e estava muita cobrança. Aí ela pediu pra Psicóloga, aí nós tivemos uma indicação de uma Psicóloga que trabalha com adolescente e tal e ela foi. E a Júlia estava muito angustiada com isso, muito angustiada. Aí depois de várias conversas, ela chamou os três pra conversar. E foi uma conversa tensa e foi uma conversa de, assim, muito, é porque é assim, a gente é muito unido, a família é muito unida, mas foi de grande emoção, a conversa teve grande emoção porque ela falou todos os sentimentos dela, da pressão que ela estava recebendo. Aí depois dessa conversa foi ótimo porque a gente tem dado mais autonomia pra ela e é o que eu acredito, sempre acreditei nisso na minha vida, que a gente tem que dar autonomia e tal. E a relação melhorou muito! Aí, como a relação estava de cobrança, a psicóloga deu a sugestão do passeio. Porque nessa discussão lá surgiu isso também, ela reclamou: "*Gente, eu só vou nos lugares, quando a gente sai, é só nos lugares que vocês gostam!*". Aí, pra resolver isso, mas isso com tranquilidade, eu achei a idéia excelente, e eu curto muito esse tipo de coisa, sabe? E aí o que é que está acontecendo? A Júlia está começando a sugerir uns locais que seria a gente que teria que sugerir! (risos) Assim, eram "*locais nossos*". Ela já sugeriu dois locais que a gente nem pensou que ela ia sugerir, que são locais mais assim, na ótica dela, de adulto. E ela que sugeriu! Porque ela quer ir em Shopping, ela quer são estes lugares, esses locais que a juventude costuma frequentar. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

Lembramos as colocações de Dayrell (2003), citando Melucci (1992), para quem a adolescência é uma seqüência temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. É marcada quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. Acrescentamos aí a manifestação da diferenciação dos gostos pela cidade, que também pode ser territorializada pelos usos e apropriações de sujeitos de diferentes faixas etárias. Há espaços de crianças, de adolescentes, de adultos, de idosos. O exercício da *familiari(cidade)*, por um lado, desperta desavenças, tensão, angústia, desunião intergeracional. Por outro, também vira um espaço onde a “*pedagogia da cidade*” se manifesta, sendo a *familiari(cidade)* uma oportunidade do aprendizado através da convivência de diferentes gerações em espaços multigeracionais. O meio urbano, lembrando Arroyo (1997), também ensina sobre a convivência familiar.

Salienta-se que as configurações das relações intrafamiliares, com a advento das saídas de casa e com as diferenças de horários de trabalho de seus membros, ganham redistribuições que mantém alguns traços distintivos. Mayol (2008) salienta:

A cada fórmula relacional corresponde uma projeção topográfica e as trajetórias não são as mesmas. Assim, a incompatibilidade de certas combinações é menos uma resultante de conflitos psicológicos que a impossibilidade, para elas, de se encontrar ao mesmo tempo no mesmo lugar. (*op.cit.*, p.89)

A dificuldade de sincronização dos tempos também se manifesta nas *familiari(cidades)* docentes. A questão da incompatibilidade de horários está colocada em vários momentos da vida familiar, o que faz com que nem sempre seja possível que toda a família saia junta. No entanto, isto nem sempre é negativo, tendo em vista que determinadas combinações intrafamiliares, como pai e filha, mãe e filho etc, pode favorecer o aprofundamento das relações entre estes sujeitos, especialmente se estão juntos em outro espaço que não o da própria casa. É o que acontece com Celso e Juliana e seus jovens filhos, nos espaços do shopping e do carro, respectivamente:

Mas tem um lugar lá no Shopping também que eu esqueci o nome, eu não lembro, é no BH Shopping... [...] Aí tem esse local que ela gosta muito. [...] O dia que eu fui, fomos só ela e eu porque a mãe dela estava trabalhando no dia e não pôde ir! E foi muito bom! A gente conversa pra caramba! De tudo, de todos os assuntos a gente tem conversado. A relação está muito legal! [...] A gente tem conversado das questões da adolescência, das angústias, das

questões dela em relação aos meninos. A gente conversa questões a respeito da sexualidade dela, a gente conversa sobre sexo, tudo muito aberto! A gente não tem restrição nenhuma. O que ela perguntar, o assunto que ela tocar. Ela está na fase das primeiras paixões e ela tem pensado o que está acontecendo (risos): “*Então como é que eu faço com um menino assim que eu estou gostando?*” Pergunta pra mim! [...] Se ela quer saber, a gente conversa abertamente. [...] Ela também tem uma admiração doida de eu ser professor! [...] Ela se interessa por todos os trabalhos, tudo, tudo que eu faço com os estudantes ela pergunta, ela quer saber. E ela tem essa admiração em relação à minha profissão. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

Além de professora, eu sou “*mãetorista*”. (risos) [...] Da pequenininha, especialmente. Mas sempre que eu posso, eu levo os meninos, eu busco. Está mais difícil porque eles estão estudando mais longe. [...] Mas quando a gente pode a gente dá um jeitinho de levar, de buscar. No inglês também. [...] ADORO ser “*mãetorista*”! (risos) Porque é no carro que a gente conversa mais e é aquela conversa solta, tranqüila! É gostoso! [...] Com os meninos, a gente conversa mais sobre as saídas deles, como é que está na escola, como é que está no trabalho, as meninas, como é que está a pegação e tal. E tem as modas deles mesmo. [...] A gente já está na idade que todo mundo já lê as revistas semanais, lê os jornais, internet, muita informação. A gente conversa sobre tudo. Só sexo que, assim, os meninos ainda não estão querendo conversar sobre sexo (risos). Eles já estão, não é que ainda não estão querendo, é que agora que não querem falar das namoradas, ficam assim meio com vergonha, mas a gente dá umas cutucadas pra saber como é que está (risos). [...] Chega em casa, já tem mais gente e fica difícil conversar só com um ou só com outro. Lá em casa é muita gente, nós somos cinco pessoas. Então pra você conseguir ficar sozinho conversando com alguém é impossível. E normalmente fica todo mundo junto: onde está um, estão os cinco amafanhados. Você não consegue trabalhar aquela conversa individual com os meninos. No carro a gente consegue porque está com um só de cada vez. (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

A relação com os filhos, especialmente no período da adolescência, tem impactado positiva e negativamente a vida dos docentes, conforme Vieira e Relvas (2003). Por um lado, eles geram indisponibilidade de tempo e de energias na vida dos professores, fazem com que os docentes sejam impacientes com os alunos e colegas e apresentem divergências com a direção da escola e/ou com os pais de seus alunos. Por outro lado, fazem com que os professores tenham maior compreensão com os estudantes na sua totalidade, despertem sentimentos de empatia e carinho, tenham mais empenho profissional, sejam mais colaborativos com os colegas de trabalho e participem dando mais conselhos aos alunos e seus pais, uma vez que têm experiências acumuladas sobre vários assuntos referentes à maternidade/paternidade.

Através dos relatos, salienta-se que as *familiari(cidades)* podem ter importante papel na construção de impactos positivos dos filhos na vida pessoal e profissional dos docentes. Parcialmente separada do espaço da própria casa, localizada em variados espaços da cidade,

sejam eles fixos ou fluxos, a *familiari(cidade)* desperta para a abertura, o novo, o espontâneo, para um diálogo marcado pelo maior respeito à autonomia do outro. As relações se tornam mais horizontais, havendo maior compreensão, neste caso, de atributos que caracterizam a adolescência como uma fase particular da vida, com seus medos, questionamentos, dificuldades e alegrias. “*O ar da cidade liberta*”, como aponta um ditado popular medieval alemão<sup>64</sup>.

Já famílias com filhos adultos vivem momentos de reestruturação, no qual os filhos tornam-se relativamente mais independentes. Eles e elas podem entrar para a faculdade, ingressar no mercado de trabalho, mudar-se da casa dos pais para morar em outros locais devido aos estudos, casamento etc. Não é preciso mais acompanhá-los, uma vez que têm autonomia para se deslocarem sozinhos pelos mais variados espaços da cidade. Para o casal, também pode ser um período de renegociação da relação a dois e do aprendizado em relação a novos tempos da vida, como a chegada de netos e do envelhecimento, o que pode levar à novas apropriações de novos espaços, tanto dentro como fora da cidade. É Álvaro quem nos conta a respeito:

Agora, os dois filhos estão na faculdade, eles tem muito, acho que é questão da tarefa, tem a questão da idade e tem a questão das tarefas e das obrigações deles lá da escola que muitas vezes não dá pra sair com a gente, entendeu? Então 99% vamos a esposa e eu. Com frio ou sem frio, calor, com calor, com mato ou sem mato, com carrapato, sem carrapato, estamos lá na chácara em Ravena! (Professor Álvaro. Entrevistado em: 18/05/2010)

Para o professor, a *familiari(cidade)* também mostra sinais de seu enfraquecimento, uma vez que prefere direcionar-se para fora da cidade em direção à sua chácara, onde vai com a esposa, sua única companhia na maioria das vezes.

Dando prosseguindo, destacam-se os casais que, mesmo com filhos, especialmente crianças e adolescentes, às vezes também decidem sair sozinhos, revelando outro tipo de projeção das configurações familiares no espaço da cidade, como mostram Mariana e Celso:

---

<sup>64</sup> *Stadtluft macht frei* é um ditado popular medieval alemão que significa literalmente "o ar da cidade confere liberdade". Ele sintetiza um fenômeno que vários historiadores identificaram na Europa medieval, nomeadamente o fato de muitas cidades europeias serem habitadas por cidadãos livres, os burgueses (*bourgeoisie*), em contraste com as zonas agrárias circundantes, onde os servos estavam sob o controle feudal de famílias da nobreza, possuidoras de terras. Como explicar que os reis europeus tenham muitas vezes apoiado estas liberdades? O historiador David Landes afirma que há sobretudo duas grandes razões: 1) As cidades eram centros de comércio e da produção de bens artesanais de grande importância para os reis e 2) Os burgueses eram inimigos naturais da aristocracia possuidora de terras. Como tal, eles eram um aliado natural do rei nos seus jogos de poder contra alguns dos nobres que lhe pudessem causar perigo. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Stadtluft\\_macht\\_frei](http://pt.wikipedia.org/wiki/Stadtluft_macht_frei), Acesso em: 10 de agosto de 2011.

Na verdade, a gente consegue ir assim, pelo menos uma vez por mês ao cinema. Ontem até nossa filha foi, mas foi com os parentes, nós não fomos. (risos). [...] Às vezes a gente prestigia de ir o pai e a mãe. Que o padre falou assim que casal pra ficar casado pra sempre tem que sair uma vez por mês sozinho! (risos). Tem que sair pra namorar. Então de vez em quando vamos eu e meu esposo também, em cinema de adulto! A gente procura ir uma vez por mês. Tem mês que não dá, que o tempo não passa, voa, mas gente procura ir uma vez por mês. [...] (Professora Mariana. Entrevistada em: 17/06/2010)

Às vezes, quando você está com uma relação muito difícil, é bom sair! A nossa filha vai pra casa da tia dela, fica muito feliz lá, e saímos nós dois. Por exemplo, nós fizemos dezessete – estou até contando coisas (risos) –, nós fizemos dezessete anos de casado. Aí a gente passou o fim de semana num hotel perto de Belo Horizonte, pra passar uma Lua de Mel. [...] A gente tem que ter momentos que são do casal e ter momentos que são da família. [...] Porque às vezes na relação agarra alguma coisa e você tem que sair pra conversar, pra ter um tempo pra namorar, pra ter um tempo pra... Às vezes não, às vezes em casa é bacana também. Aí depende muito do momento. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

Os locais a serem visitados por casais proporcionam momentos de estreitamento das relações. Significam a criação de territórios para que as mesmas sejam ajustadas e para que a sexualidade – expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos –, seja experimentada com maior liberdade. No entanto, além do cinema adulto, os locais mais reservados e/ou agitados como motéis, bares noturnos com programação dançantes etc, são eliminados da programação caso os filhos estejam juntos. Estes "*espaços felizes*" são entendidos por Bachelard (2008) como "*espaços de posse*": espaços imaginados, construídos, edificados, possuídos pelos sujeitos, além de defendidos contra possíveis "*forças adversas*" que, neste caso, correspondem aos filhos, para quem as atenções do casal entre si também são direcionadas e divididas quando saem todos juntos.

Sair apenas com o marido ou a esposa exclui outras combinações intrafamiliares, especialmente aquela que envolve os filhos, uma vez que a mesma pode ser sentida como uma perturbação no sistema de relações que ali se deseja estabelecer. Nestes casos, as combinações familiares se projetam no espaço enquanto possibilidades de reconhecer-se no terreno percorrido, criando identidades particulares. (Mayol, 2008)

A presença de tios, irmãos, primos etc, na vida de alguns professores e do que Vieira e Relvas (2003, p.138) designam como componentes da "*família alargada dos professores*", como os avós, significa apoio no caso de sua ausência, o que interfere positivamente na disponibilidade física (tempo) e emocional dos docentes para frequentar determinados

espaços da cidade, além da escola em que trabalham. Eles dão condições para o cumprimento de programas sem a perturbação no sistema relacional do casal e/ou de outras composições intrafamiliares, quando necessário. Também favorecem a disponibilidade, conciliação de tempos e descanso. Aqui, alguns vizinhos também podem ser incluídos. A professora Margareth, por exemplo, tem uma vizinha por ela considerada uma segunda mãe para sua filha.

A “*família de coabitação*” possui pessoas que moram sob um mesmo teto que não apresentam apenas relações consangüíneas, mas também legais e/ou de amizade. Seus membros não pertencem apenas ao núcleo familiar tradicional, formado por mãe, pai e filhos, mas assumem variadas configurações. Por exemplo, há famílias com filhos de variadas idades, situação vividas pela professora Juliana, o que a faz conciliar a ida a múltiplos espaços da cidade com seu marido, com a filha pequena e/ou com os dois filhos adolescentes.

Também existem famílias de pais separados, mas que continuam mantendo contato entre si, especialmente se têm filhos, como é o caso dos professores Laerte e João. No caso do primeiro professor, as *familiari(cidades)* são programadas, o que influencia na programação das saídas nos fins de semana:

Eu estava pensando neste final de semana em viajar mesmo, ir pra Ipatinga, já não vou! Porque no outro não vai dar pra ir, eu vou estar com a minha filha, eu quero ficar mais com ela aqui em Belo Horizonte e tal. Porque eu pego ela de 15 em 15 dias. Então o que é que acontece? É isso, quebra um pouquinho. (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

Existem sujeitos que habitam apenas com alguns membros de sua família nuclear como mãe e/ou pai viúvos, irmãos, além de outros “*parentes de sangue*” como tios, primos etc, além de padrasto, madrasta e amigos, como é o caso das professoras Sandra, Rafaela, Gisele e do professor Jairo.

Quanto aos professores que já não moram com todos os membros de sua família nuclear, como é o caso da professora Sandra, os atos de visitar os parentes e manter contatos com o chamado “*círculo familiar*” passam a ser sinônimo da necessidade de múltiplos ajustamentos temporais em sua vida cotidianas. Neste sentido, é preciso resolver uma “*equação dos tempos*” para que haja a possibilidade do convívio, que implica deslocamentos espaciais, privilégio de um local em detrimento de outro/s e modificações nos esquemas de organização temporal habituais. Estes momentos podem envolver priorização, negociações, dosagem, contato com os pares, estreitamento ou perda de vínculos, aproximação, afastamento, prejuízo, distanciamento, cobrança:

Uma das coisas que eu priorizei, já que eu não moro com a família: tem que estar com a família! Se não você acaba distanciando demais. Nem que seja durante a semana, final de semana, eu vou na casa da minha mãe, outros finais de semana eu ligo. Porque se não dá pra você fazer, você vai dosando família, amigos, namoro, escola, tudo tem que ter seu tempo porque se não fica prejudicado. [...] Se eu não der conta no final de semana, eu tenho que dar conta no final de semana. Então já aconteceu de eu namorar na terça-feira, final de semana eu estou com a minha família. (Professora Sandra. Entrevistada em: 29/06/2010)

Percebe-se, ainda, que há professores que têm a família ampliada pela chegada de cunhados, sobrinhos, afilhados etc, que moram em casas diferentes ou, por motivos variados, passam a morar sob o mesmo teto, conforme mencionados por Fábio, Júlia e Sandra, que conta ser a “*tia oficial pras saídas*” de sua sobrinha de 05 anos de idade, que mora no Estado do Pará. Sandrarelata sua ida ao Parque Municipal em Belo Horizonte, lembrando que tal familiari(cidade) tem os mesmos significados mencionados para famílias com crianças pequenas: significam viver o espaço com um outro olhar sobre as coisas, como lócus da descoberta.

Enfatiza-se, ainda, pessoas que moram sozinhas, fenômeno que tem aumentado vertiginosamente no Brasil e em outras partes do mundo, como é o caso dos professores Estevão e Gilberto, que destaca:

Vou à casa do meu pai todo sábado à tarde. Todos. Porque ele mora sozinho, ele é surdo completo e como tem só eu e meu irmão que moramos aqui, então quando eu não estou na roça, eu estou na casa dele. Quando a gente fala todo sábado, é o sábado em que eu estou aqui em Belo Horizonte, aqui em Contagem. [...] A casa do meu pai é o lugar que se chama “*ponto de encontro dos irmãos*”. É porque a família encontra lá. Minha mãe faleceu e meu pai passou a morar sozinho. Daí fica a família inteira lá, meu pai e meus irmãos. A gente se encontra lá direto. (Professor Gilberto. Entrevistado em: 07/06/2010)

O docente nos mostra que as idas à casa de seu pai significam viver a fratria, que, em seu caso, corresponde a estar entre seus irmãos de sangue. Enfatizamos que o professor, durante a entrevista, demonstrou o fato de não ter o costume de sair de sua casa, atividade que faz com certo desprazer quando necessário. Neste sentido, ele descreve este ponto de encontro com os irmãos na casa de seu pai como uma espécie de extensão de sua própria casa, local de exercício da sociabilidade familiar, uma *familiari(cidade)* particular, que não lhe traz tanto desconforto.

Cumprir lembrar, ainda, de pessoas que moram distantes de parte ou toda sua família, impactadas especialmente pelo êxodo rural, como é o caso de Margareth, Álvaro, Sílvio, Jairo, Laerte e João, ou pelo êxodo urbano, também realizado por Jairo – que morou em São Paulo e se mudou para Contagem –, Fábio, Juliana e Renata – que moraram em Belo Horizonte e se mudaram para Contagem.

Ainda destaca-se que, devido às variações nas configurações familiares e à extensão das famílias<sup>65</sup> de forma ascendente e descendente a partir do núcleo familiar, os sujeitos sempre têm a casa de parentes ou familiares para visitar, seja em maior ou menor quantidade, seja com maior ou menor frequência, seja próximo ou longe de suas próprias casas. Pode ser dos pais, irmãos, cunhados, tios, primos, sogros, avós, além de outras pessoas que, por consideração, fala-se que também fazem parte “*da família*”. Tem-se, ainda, os parentes e familiares como companhia para se deslocar para outros pontos da cidade, especialmente irmãos menores, afilhados e sobrinhos, geralmente levados para shoppings, parques ecológicos e de diversão, zoológico etc.

Embora ainda pertença à lógica da casa enquanto espaço moral, sobre a qual nos falou Da Matta (1998), a casa dos parentes diferencia-se da própria casa dos sujeitos por dois motivos centrais. Por um lado, enquanto espaço geográfico, não corresponde ao mesmo espaço físico compartilhado com a família de coabitação. Por outro lado, difere-se por ser uma esfera de significação social distinta da própria casa, como aponta Mariana: “*Vou passar lá em casa, na casa dos meus pais, que não é mais a nossa casa, mas se torna a casa dos parentes quando a gente se casa*” (Professora Mariana. Entrevistada em: 17/06/2010).

A ida à casa de parentes, mesmo que a distância seja mínima, como é o caso do professor Álvaro e de seus pais, que moram ao lado, sempre envolve algum deslocamento espacial, seja a pé, seja por outros meios de transporte. Por vezes, ir à casa de familiares também implica certas ações: tomar banho, embelezar-se, trocar a roupa, maquiarse, estar disposto a conversar, ouvir lamentos e alegrias ou “*colocar a fofoca em dia*”, como sugere o professor Gilberto. Implica em conviver, compartilhar, ouvir, dialogar. Destaca-se, ainda, que não é sempre que se deseja visitar os parentes, embora seja preciso “*ser político/a*”, praticando a “*boa vizinhança*” e “*fazendo um social*”, mesmo que a contragosto, como aponta o colega Álvaro. Às vezes, também pode se diferenciar significativamente pelo fato do sujeito não ter, ali, toda a liberdade que tem em sua própria casa. Também pode significar saudade, confiança, ponto de descanso e apoio, aconchego, carinho, dedicação, brincadeira, novidade,

---

<sup>65</sup> Embora caiba destacar que tal extensão venha sendo reduzida atualmente no Brasil devido à queda do número de filhos por família.

convívio intergeracional, ponto de encontro, reunião, privilégio, tranquilidade, culpa, preguiça, desânimo, obrigação, conflito, resistência, desejo de fuga.

Tendo em vista que as famílias são marcadas por relações entre pessoas com idades diferentes, foi possível observar que a apropriação da cidade também acontece conforme jogos de negociações intergeracionais. Ora são feitos programas infantis, ora jovens, ora adultos, conjugando interesses, gostos, necessidades, entre outros fatores. Há, no entanto, um tipo de programa mencionado pelos professor que vale salientar: o “programa familiar”, como aponta Celso:

Ah! Tem os espaços dos fins de semana! A gente almoça fora, a gente não almoça em casa, então tem um self-service perto da minha casa mesmo que a gente vai no sábado e domingo. Domingo à tarde eu vou pra casa da minha sogra. Aí tem uma reunião de família lá. Nós temos esse tipo de programa de família. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

Destaca-se que o chamado “*programa familiar*” funciona como uma zona de neutralidade em alguns casos e, em outros, como zona de conflito, tendo em vista que envolve os interesses geracionais. Neste sentido, tendo em vista dos relatos, observa-se que os mesmos são possibilidades de desconfortos mais significativos no seio da família quando se tem filhos adolescentes e quando os mesmos ainda são pequenos. Isto deve-se aos gostos e preferências dos jovens, além das necessidades de cuidados físicos e psíquicos especiais com as crianças, dentre outros fatores.

Os “*tempos em família*” também são de lembranças compartilhadas, das recordações, das histórias das avós, momentos que conferem ao grupo o sentimento de pertencimento e possibilidade de construção identitária. A convivência e os rituais familiares, por um lado, apresentam forte significação para os sujeitos. Por outro lado, isto faz com que seus ritmos sejam mais leves, soltos e flexíveis, se comparados aos tempos vividos em outros espaços, como o da escola e da rua, como apontam as professoras Rafaela e Magali ao descreverem a ida às casas de suas respectivas avós:

Ah é, na casa da minha avó eu vou, agora eu estou indo até, agora eu estou indo mais, antes eu não ia não. Porque agora, às vezes eu saio daqui um pouquinho mais cedo e aí como lá no René tem muita briga, às vezes eu gosto de chegar lá atrasada. O dia que eu não estou com paciência pr’aquelas brigas, aí eu chego atrasada, sabe? E aí eu fico lá na casa da minha avó! Passo lá pra visitar ela e fico lá com ela um pouquinho! [...] Então agora ela fica lá sozinha. Então sempre que dá, eu passo lá pra ver ela, que ela fica muito sozinha. Ir lá significa poder ficar com ela, porque eu gosto muito da

minha avó. Conseguir ir mais agora, depois da mudança de emprego, é bom (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

Aí eu costumo visitar alguns parentes assim, mais a minha avó mesmo. E ela inclusive mora no Colonial. Então às vezes eu saio, então, por exemplo, se eu não tiver o segundo turno, aí eu costumo passar lá e ficar lá um tempinho com ela e depois volto pra casa. Então no meio da semana é muito raro eu não estar em outro lugar a não ser na minha casa ou na escola mesmo. [...] Eu acho que vou à casa da minha avó uma vez por mês mais ou menos, uma vez por mês eu costumo passar lá. [...] Coisa feia. [...] Só uma vez por mês, é pouco pra visitar a avó! (risos) Ah, eu acho pouco! [...] É quando acontece mesmo de não ter o segundo turno, de ter uma paralisação, aí às vezes eu vou paralisar só pra ajudar mesmo o professorado aí eu acabo indo pra casa da minha avó. Eu aproveito pra visitá-la. [...] Ah, eu gosto. (Professora Magali. Entrevistada em: 08/06/2010)

Falar da ida à casa da avó, nos casos de Rafaela e Magali, é também falar de idas e vindas pela cidade, de paradas nos trajetos. A professora Magali destaca outro ponto: as idas à casa de sua avó são facilitadas quando há paralisações na escola. Embora apoie o movimento, ela demonstra que a familiari(cidade) se sobrepõe ao pedaço docente no cenário presencial das reivindicações. Neste caso, a professora aproveita para sanar-se da culpa por não realizar visitas periódicas e, de forma tática, aproveita o tempo do não-trabalho para estar com a avó.

Mayol (2004) identifica que há dois fatores que se unem na composição das combinações relacionais familiares na vida cotidiana de um bairro. O primeiro é a proximidade no espaço urbano, elemento fundamental uma vez que favorece a frequência das visitas, dos encontros e das refeições em família. Pode-se afirmar, inclusive, que este é um fator decisivo, juntamente com a habilidade de “*administrar o tempo*” para o favorecimento da pequena distância, como fazem as professoras Rafaela e Magali ao visitar as avós.

O segundo elemento, envolto em maior sutileza, é chamado pelo autor de “*força inercial do hábito*”. Refere-se à institucionalização silenciosa, lenta e inconsciente de algo que antes era vivido apenas esporadicamente. Consiste em um processo através do qual um fato isolado/particular torna-se parâmetro e generaliza-se em práticas de similar teor, como é o caso de Rafaela.

Convencionalmente, há uma diferença qualitativa que opõe os dias da semana entre si: dias úteis, dias de finais de semana, dias de recessos e feriados. Entretanto, o peso do hábito tem a capacidade de promover a “*ruptura qualitativa na organização da semana*” (op.cit., p.85). Isto faz com que a professora Rafaela não mais visite a avó apenas no domingo, mas em outros dias da semana antes não dedicados a esta atividade, mas apenas ao trabalho e à

própria casa. Virou um costume ver a avó durante a semana, nos caminhos entre o trabalho no Centro Cultural e a escola em que leciona à noite.

Para finalizar, tendo em vista que, nos “*tempos e espaços em/da família*”, destaca-se a presença da mãe, figura central na manutenção do funcionamento da casa familiar, trazemos a fala de Laerte, que conta sobre suas visitas:

Porque, no fundo, no fundo, a confiança é maior está na família! É mais, ela te dá liberdade de conversar assuntos com família do que com amigos. Mesmo sendo amigos, não é? Por exemplo, tem assuntos que eu não converso e lá eu tenho mais liberdade, mais estabilidade por estar em casa de mãe, na casa dos meus irmãos, é mais tranquilo. Aqui não! Aqui já é, por ser amigo, você já não fica assim! Eu por exemplo, se tenho vontade de mexer, eu já não fico assim, totalmente liberto, apesar de que eles me dão total liberdade, os amigos. Tem certas coisas que eu não comento, que eu não falo com eles igual eu falo com família. [...] Com os amigos, é só assuntos cotidianos: escola, coisas da vida, o que está acontecendo com a educação, educação, e rola algumas coisas assim de conversas, mas não muito profundas, a gente não aprofunda assim, a gente conta uns probleminhas daqui e tal, coisas particulares. Agora, com família não! Com a família é mãe chamando a atenção mesmo, já é coisa mais aberta! Já puxa a orelha mesmo e tal. Não, está errado! É isto! (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

Estando na casa da mãe, a lógica e os códigos do espaço social da casa, que têm como base a família, a amizade, a lealdade, a pessoa e o compadrio, estão presentes, expressando sinais da *familiari(cidade)*. Estes períodos de vida em comum, embora sejam poucos porque marcados pela distância – neste caso, entre as cidades de Belo Horizonte e Ipatinga, separadas por 223 km –, são marcados pelas sensações de confiança, liberdade, estabilidade, tranquilidade, abertura e certeza. Há, também, a marcação dos papéis, atribuições e expectativas familiares quanto à conduta de seus membros, por exemplo, expressas nas cobranças da mãe.

Já para Margareth, é a “*força inercial do hábito*” (Mayol, 2008), marcada pela progressiva repetição da mesma atividade até que ela seja incorporada na vida cotidiana como rotina, que guia suas visitas à casa de sua mãe. Por estar incutida na professora como uma vontade e uma necessidade que se tornaram costume, realizada quase de modo automático, um “*jeitinho de passar*” na casa materna parece que surge “*do nada*”:

Aí toda semana eu gosto de dar uma paradinha pra ela! Ou no final de semana ou, quando não dá no final de semana, no meio da semana eu dou um jeitinho e passo lá! Eu acho legal que é do nada! Às vezes eu estou indo trabalhar ou saí mais cedo, eu estou com um tempinho, nem que seja meia hora, eu passo lá para vê-la! [...] Eu gosto de vê-la, ter um contato com ela,

ver como é que ela está. Eu sempre passo por lá. [...] Ah, eu me sinto muito bem! E assim, toda vez que eu estou doente, eu estou com um problema, é só eu ir, dormir um pouquinho lá no canto da cama dela, eu meloro! (risos) Então, assim, ela é uma mãe assim, muito legal, sabe? Muito presente na vida da gente! E, assim, uma coisa que eu acho muito marcante nela é que nós somos 10 irmãos e ela tem assim, uma especialidade com cada filho! (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

De acordo com Vieira e Relvas (2003), ao lado da dos filhos e da família de coabitação, é a família de origem o grupo familiar mais referenciado pelos professores por elas pesquisados como fator que geram impactos na vida profissional destes sujeitos. Como Margareth, estes professores não moram com os pais, o que faz com que a distância perspective melhor as relações e as saudades ajudem a valorizar o apoio, a companhia e o carinho que já não se tem mais de forma presencial e contínua. A família de origem, aqui apresentada a partir da figura da mãe, proporciona sentimentos de satisfação e realização pessoal, gratidão, enriquecimento, persistência, ânimo e alegria.

Ainda é preciso destacar que as influências na formação do caráter dos filhos, em suas maneiras de ser e estar no mundo, também são lembradas e vividas por Margareth quando vai à casa da mãe. Estar na casa da mãe é receber mimos, carinhos e sentir-se um ser humano único e especial. Como menciona o poeta na epígrafe deste item, a familiari(cidade) vivida pela professora na casa materna significa a permanência, mesmo que por um tempo curto, ao lado de uma mulher que cuida de tudo, inclusive da felicidade.

#### **2.4) Da casa, *pedaços* e familiari(cidades), os trançados**

Em vários pontos do capítulo, fizemos a decomposição da idéia de casa, inicialmente apontada por Da Matta (1997) como um espaço geográfico delimitado e um espaço de ação social mais amplo que encerra um conjunto de significações. Ora falamos da casa adjetivando-a de “*própria*”, indicando a moradia em que o sujeito reside com sua família de coabitação. Neste sentido, ela foi considerada “*esfera privada*” em oposição ao domínio público, da rua. Ora consideramos a casa como uma estrutura físico-geográfica distinta dos apartamentos e prédios que, atualmente, brotam em vários pontos da cidade em sinal da “*multiplicação do solo urbano*”<sup>66</sup>. Ora ela esteve presente como o espaço do outro, a casa de parentes e familiares, que pode significar comodidade, aconchego, obrigação, desconforto.

---

<sup>66</sup> Elevação da densidade demográfica sem que, contudo, haja aumento da demanda dos espaços livres para construção.

Em todos estes casos, a casa aparece no singular por ser única, remetendo à noção de privacidade, intimidade, lugar de morada de sujeitos que, ali, são conhecidos em suas particularidades, em seus universos biográficos e culturais, inscritos em esferas de sociabilidade relativamente mais estáveis, se comparada àquela da rua. Como apontam Certeau e Giard (2008),

Aqui podemos convidar os amigos, os vizinhos, evitar os inimigos, o chefe do trabalho, por tanto tempo quanto permite a frágil barreira simbólica entre o privado e o público, entre uma convivialidade eletiva, regada pelos indivíduos, e uma socialidade obrigatória, imposta pelas autoridades. Aqui as famílias se reúnem para celebrar os ritmos do tempo, confrontar a experiência das gerações, acolher os nascimentos, solenizar as alianças, superar as provas, todo aquele longo trabalho de alegria e de luto que só se cumpre “em casa”, toda aquela lenta paciência que conduz da vida à morte no correr dos anos. (*op.cit.*, p. 206)

A casa é uma miscelânea de significados. Em vários relatos dos professores, seja quando falavam sobre os *pedaços*, seja quando contavam sobre as *familiari(cidades)*, espaços como a casa do namorado, o bar ou o bairro foram também denominados de casa: “*minha segunda casa*” (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010). “*É como seu eu estivesse na minha casa!*” (Professora Joana. Entrevistada em: 15/06/2010). Neste sentido, a noção de casa ultrapassa as vertentes físico-geográficas, tornando-se uma noção mais ampla que se pluraliza em um relato do professor Fábio:

Quando tem um recesso, eu costumo ficar em casa. Até porque quando eu falo que é ficar em casa, não é ficar literalmente dentro de casa. É ficar em casa, nas redondezas, não é ficar lá enfiado dentro de casa. (...) É dar um pulo na praça da Glória, é correr, academia, tomar uma cerveja num boteco. Pra mim, isto que é ficar em casa. (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Da Matta (1997) nos ajuda a compreender porque estar no bairro, para Fábio, significa “*estar em casa*”. Para o autor, o espaço percebido e imaginado da casa pode ser reduzido ou ampliado conforme a unidade que surge como foco de contraste. A casa pode tanto definir o espaço privado e íntimo de uma pessoa, como o quarto de dormir, tanto quanto pode designar um espaço maior e de caráter público, como ocorre quando o professor salienta que as redondezas, ou seja, o bairro ou a região em que mora, também é sua casa. O contraste apresentado por Fábio é realizado em outro plano de oposição ou segmentação. Em relação à cidade como um todo, o local da moradia em si e seus arredores adquirem o sentido de uma

casa. Em sua fala, não se está diante de uma oposição rígida e simplificada entre “*casa*” e da “*rua*”, mas perante um par que constitui sendo constituído da dinâmica da relação existente entre eles.

Inspirados em Bachelard (2008), podemos entender que a casa é entendida por Fábio como algo que vai além do sentido de habitação tipicamente familiar, cerrada entre paredes que as separa do mundo. É um espaço que concentra a alegria do habitar em seu sentido mais amplo. Corpo e casa modulam-se mutuamente mediante uma geometria também feita de desejos, memória, imaginação, sonhos. “*Todo o espaço realmente habitado traz em sua essência a noção de casa [...] A casa é todo um mundo*” (op.cit.,p. 53). É Brandão (2009) quem destaca:

Uma habitação é algo mais que um abrigo e constitui sua habitabilidade com tempo e uso. A casa ou uma clínica onde eu me interne não criam significado em si, mas na medida em que se tornam espaços vividos e habitados. Não habitamos nem da mesma forma e nem todos os lugares, mas só aqueles aos quais nos entregamos, onde nos sentimos inteiros; lugares proporcionados a nós, ao nosso uso, à nossa história e devaneios. O habitar pleno [...] circula em torno dessa inteireza do lugar que reúne, de alguma forma, nossos pedaços. [...] A casa recebe [...] texturas e tons afetivos para nos dar certa acepção de ordem, harmonia e sentido que queremos junto a nós. [...] Da mesma forma que um corpo tem vários corpos, uma casa tem várias casas [...] Tanto quanto a casa real e física que o corretor avalia, temos também a casa simbólica e a casa imaginária, com suas referências, suas imagens, seus escritos, seus vividos, suas lembranças e seus desejos.[...] A habitabilidade plena só se dá quando o real, o simbólico e o imaginário integram-se. [...] Só assim temos os lugares onde realmente habitamos, lugares que organizam uma certa totalidade, integram nossas várias dimensões existenciais, transformam o caos de nossos corpos individuais e coletivos em cosmos com ordem e sentido. [...] Por isso, a habitação, que não se resume apenas à casa, constitui-se no lugar que nos devolve a nós mesmos, às nossas certezas, através dos usos, estímulos, espaços e objetos que escolhemos ter ao nosso redor. Dessa forma, o bem-estar constitui-se quando a habitação nos salva, cuida de nós, cultiva-nos e devolve-nos a nós mesmos, à nossa história, à nossa tradição e às nossas possibilidades, ancora-nos, dá-nos o assentimento do eu e a segurança requerida [...] para o bem-estar. O bem-estar invoca as construções do espírito, além das do corpo, e, portanto, a própria liberdade que nele se respira. Esse espírito não constrói a esmo, mas com geometria, precisão e clareza. Ele ordena-me nas várias dimensões do vivido: em meus hábitos, em meu tempo, em minha alma, em meu corpo real, simbólico e imaginário, seguro, cultivado e à vontade. O bem-estar é o próprio exercício da “*habitabilidade*”, ou seja, da assunção do meu lugar para mim, para o mundo e para o absoluto. (Brandão, 2009, p.01)

O *pedaço* do bairro onde o professor vive – que abriga a praça, da pista de corrida às margens de uma avenida, da academia, do boteco – ao ser chamado de casa, é resignificado como lugar que abriga paixões e amores, tristezas e solidões, memórias e esquecimentos, que

acolhe o corpo sendo acolhido por ele como parte de sua identidade, de seus modos de ser e estar no mundo de forma mais ampla. Passa-se de uma casa concentrada para uma casa expansiva, continente-conteúdo do mundo. Isto também se deve a um fato explicado por Bachelard (2008, p.68): “*Os espaços amados nem sempre querem ficar fechados! Eles se desdobram. Parece que se transportam facilmente para outros lugares, para outros tempos, para planos diferentes de sonhos e lembranças*”.

O relato do professor também nos ajuda a pensar sobre a lógica do *pedaço*. Embora pensada a partir do esquema de oposição entre “*casa e rua*” (Da Matta, 1979), suas conexões não são fechadas e/ou impermeáveis aos modos de funcionamentos e códigos característicos de cada uma das referidas dimensões. O *pedaço* se mistura com a lógica que é própria à rua e a casa, invadindo e sendo invadido por suas regras, suas contradições e suas características mais particulares.

Neste sentido, cabe perguntar: a própria casa, enquanto espaço físico-geográfico, pode ser transformada em um *pedaço*? Entende-se que sim a partir de um relato da professora Renata. Ao receber alguns amigos em casa, a professora e o marido agem para que, ali, um *pedaço* passe a existir. Neste momento, a casa em que a docente descansa após um dia de trabalho, faz a leitura silenciosa de seus livros prediletos, entre outras atividades, transforma-se em festa. A casa é resignificada, uma vez que induz a outras ações, ganha novos ares, desperta novos sentimentos, ganha outros sentidos. O casal encontra-se entre iguais, estabelecendo com os visitantes uma relação de companheirismo, alegria, contentamento, articulando e transformando vínculos de trabalho em vínculos de amizade, uma vez que a maioria também exerce a profissão docente. Entretanto, é um *pedaço* de “*convivialidade seletiva*” (Certeau, 2008), porque se escolhe quais os convidados com quem a casa, os alimentos e as conversas serão partilhados. Transformada em *pedaço*, a casa de Renata torna-se um local de trocas e de expressões de sinais, códigos e interesses comuns, embora suas regras ali sejam parcialmente impostas: reduzido número de pessoas que devem falar baixo, ter conversas agradáveis.

A familiari(ci)dade, por sua vez, também pode ser alterada e demudar-se em um *pedaço*? A resposta é positiva, tendo em vista que as saídas em família podem agregar outras pessoas, tais como colegas e amigos de algum ou alguns de seus membros. São *familiari(cidades)* e *pedaços* que se entrecruzam, se complementam, ora em casas, ora em clubes, ora em restaurantes, entre outros, como já apontou a professora Juliana. Ao serem agregados, os amigos transformam a esfera da *familiari(ci)dade*, sendo considerados, por vezes, também membros da família. Ali podem ser tecidas familiaridades que, conforme

Brandão (2009), é o que leva o ser humano a construir seu bem-estar, estando à vontade, em segurança.

Quando o *pedaço* e *familiari(cidade)* se imbricam, se sobrepõem, se interpõem, geram espaços e relações que ocupam um lugar privilegiado na vida dos sujeitos. São espaços de múltiplas significações e sentimentos. Por isto, geram a construção de sentidos que expressam e estão contidos na história de vida dos indivíduos e da constituição de suas famílias. Isto é o que se pode compreender ao analisar o caso de Mariana, que relata sua participação, do marido e da filha em uma Comunidade Missionária localizada no bairro vizinho ao seu, onde atua como voluntária:

Na verdade, eu participo desde os 17 anos (risos). Tem muitos anos! Então assim, a formação começou no final da adolescência e no início da juventude e graças a Deus permaneceu na fase adulta. [...] Meu marido e eu nos conhecemos lá! Em 1996! Namoramos 4 anos e agora nossa filha também ama estar lá porque é uma família além do sangue. São famílias de fé! É muito bom! [...] Na verdade, é extensão de família mesmo. Então assim, a mesma coisa de eu ir na casa do meu irmão ou na casa do meu pai é estar lá! É uma extensão que pra nós tem um sentido na nossa vida como família. Não estar lá não nos faz bem, faz falta. [...] Estar lá significa estar na nossa casa também. Este trabalho completa a nossa história de vida, tem sentido pra nós. Claro que tem dia que a gente não está com tanto ânimo, força física, mas a gente não deixa de permanecer porque trabalhamos com perseverança nisso. Faz muito bem! (Professora Mariana. Entrevistada em: 17/06/2010)

Destaca-se que a própria casa, a *familiari(cidade)* e *pedaço* não são espaços e relações estanques, imóveis, fechados em si mesmos. Entre estes espaços geográficos e simbólicos, há fronteiras móveis que deslizam, se contrapõem, se dissociam e se imbricam, matizando a relação que cada docente possui com a cidade nestas três esferas da vida. Separadas, às vezes, por tênues limites, tais dimensões espaciais e relacionais se fortalecem e enfraquecem, se afastam e se aproximam, gerando diferentes modos de estar na e com a cidade.

No caso dos professores, a própria casa, as atividades e práticas que nela têm lugar, além dos sentidos, significados e sentimentos que desperta, por vezes inibe a formação de *pedaços* e a vivência da *familiari(cidade)*. Por outro lado, a casa e a *familiari(cidade)* se transformam em *pedaço*, englobando modos diferentes de sociabilidade que não apenas ligados ao âmbito da privacidade.

A opacidade do *pedaço*, se comparado à própria casa e à *familiari(cidade)*, pode ser sinônimo de laços emocionais fortes no seio da família. Diz-se que o professor vive por entre as lógicas da família e da escola, como aponta Vieira e Relvas (2003). Neste sentido, percebe-

se que, muitas vezes, alguns destes sujeitos decidem estar com os entes queridos em detrimento dos amigos em função de suas longas jornadas de trabalho, da intensificação do trabalho docente, que gera cansaço, estresse, adoecimento; entre outros, que gera sofrimento, dor, culpa. Nestes casos, percebe-se que a constituição de *pedaços* da forma como aponta Magnani (1985) encontra-se enfraquecida, opaca e/ou praticamente inexistente.

O fato de “*levar trabalho para casa*”, por exemplo, pode ser encarado como uma forma de cercear a possibilidade dos sujeitos-docentes constituírem *pedaços*, uma vez que alguns docentes deixam de freqüentar certos espaços da cidade devido ao fato de permanecerem em casa para desempenharem atividades que deveriam ser feitas na escola. Ademais, as questões salariais também impõem limitações à constituição dos *pedaços* na vida cotidiana dos professores.

Por vezes, quando a dinâmica da própria casa é muito familiar, caso de alguns docentes entrevistados, prefere-se que a rua seja englobada pela casa. Seja devido à sensação de insegurança e violência nos grandes centros urbanos, seja devido às distâncias a serem percorridas e os meios de transporte utilizados, seja por questões financeiras, seja por questões como cansaço, preguiça, desânimo, entre outros, é a cidade que adentra a casa. Vê-se televisão, escuta-se o rádio, conversa-se ao telefone e navega-se na internet, utiliza-se serviços “*delivery*” e, da própria casa, tem-se acesso às variadas mercadorias que circulam pela rua, pela cidade, pelo mundo. Sem sequer sair de casa, é possível ser e estar, virtualmente, em vários lugares do mundo ao mesmo tempo. É a “*aniquilação do espaço pelo tempo*”, realizada por meio da “*revolução técnico-científico-informacional*”. (Harvey, 2008; Santos, 2008)

Passando a outros planos, enfatizamos que, ao longo das entrevistas, a própria casa, o *pedaço* e/ou a *familiari(cidade)* docente se mostraram, por vezes, impactadas negativamente pela vida profissional destes sujeitos. Neste sentido, diante das imbricações dos três espaços com a escola, alguns professores relataram esforços, com intensidades diferentes, em não misturar o “*lá fora*” – o universo da própria casa, do *pedaço* e da *familiari(cidade)* – e o “*aqui dentro*” – o universo da escola. Tal dualidade é apontada pelo professor Gilberto quando questionado sobre o que conversa com seu irmão, professor, e sua namorada, pedagoga quando se encontram:

Nunca de professor. Nunca assunto de escola. A gente evita, é lógico que aparece, aparece de vez em quando por que não tem como. Mas a gente tem um lema nosso: jamais, fora da escola, conversar sobre a escola. Lugar nenhum, nem com a minha família, nem com ninguém. [...] É uma decisão nossa. A gente procura não... Como, por exemplo, meus irmãos não conversam sobre o trabalho com a gente junto, ninguém conversa nada sobre

trabalho. Quando você encontra no sítio (a minha família vai toda no fim de semana), ninguém toca nada de escola, ninguém toca nada de serviço. Ninguém toca nada, o assunto lá, tem nada a ver com escola. [...] Não tocar assunto de trabalho, é o acordo que nós fizemos entre nós. [...] Porque não vale a pena. Trabalho você tem ele quando você está dentro e só nele. Fora dele, se você começar a envolver seu ambiente social no seu trabalho, você não tem vida social. Você passa a ter vida só de trabalho. Então você evita. É o acordo que eu tenho com a minha namorada. “*Olha, você não toca assunto da sua escola comigo, e eu não vou tocar assunto a minha escola com você. Nós não vamos conversar sobre escola. Nós vamos conversar sobre qualquer coisa.*” Tanto que quando ela começa a falar eu: “*Olha o nosso acordo*”. É sempre assim. Pra evitar, porque você não tem que envolver na escola, o lá fora, viver no seu ambiente social, assunto que não tem nada a ver. Escola é escola, trabalho é trabalho. Não tem que envolver na escola, o lá fora. Apesar de que querendo ou não querendo, o professor vive 24 horas a escola. (Professor Gilberto. Entrevistado em: 07/06/2010 )

As professoras Joana e Gisele explicitam as tentativas de não levar trabalho da escola para casa enfatizando algumas questões: tempo de magistério, descumprimento de prazos de entrega de documentos, o ato de desligar-se ao passar pelo portão da escola, o desgaste físico-emocional, a importância da hora-atividade ou “*tempo pedagógico*”, o processo de adaptação ao longo do tempo com conseqüente redução do trabalho extra-escolar e o fato de levar trabalho para casa como uma das especificidades da profissão docente quando comparada com outras, como a Enfermagem:

Não, não levo nada da escola pra fazer em casa! Foi um trato que eu fiz comigo mesma! Escola, o que é pra escola é pra fazer na escola! O que é pra fazer em casa, é pra fazer em casa. Não levo nada pra fazer em casa. Nenhum diário, não levo nada! Tudo que é da escola meu fica no escaninho, não levo nada pra casa. [...] Não levo e nem vou levar. Pode estar no último dia de entregar que se eu não for fazer na escola, eu não entrego. Não levo nada. Porque eu fazia isto quando eu comecei a lecionar, eu fazia isto, eu levava tudo pra casa e o que é que acontecia? Eu ia dormir dez horas da noite, onze horas da noite. Tudo por causa de prova, de diário, de exercício. Então eu estava me prejudicando. Eu falei: “*Eu não vou fazer isto mais não!*” O trabalho da escola acaba na escola. Saí da porta, do portão da escola, não tem mais nenhum, não tem nenhuma ligação com a escola. Só eu tendo que vir fazer alguma festa, alguma coisa assim na escola. Tirando isto, eu não tenho, eu creio que eu não tenho nenhuma ligação com a escola mais. [...] No primeiro ano que lecionei, eu cansei demais! Então tudo que eu não dava conta de fazer na escola, eu levava pra fazer em casa. Aí eu percebi que estava me cansando muito, aí eu cortei. Já no segundo ano que eu estava lecionando aí eu cortei e falei: “*Não vou levar mais nada pra casa!*” Tanto é que a gente tem o tempo pedagógico que ajuda. Quando está na sala, que está passando algum exercício, alguma coisa, dá pra você ir fazendo alguma coisinha ali. Apesar de que eles chamam a gente toda hora. Mas dá pra fazer alguma coisa. (Professora Joana. Entrevistada em: 15/06/2010 )

Eu até brincava muito com a minha irmã, que ela era técnica em enfermagem. [...] “Ah, mas o seu trabalho é bom! Quando você volta pra casa, você não está preocupada em elaborar prova, em fazer planejamento. O seu paciente ficou lá!” Eu não! Eu venho com as provas, com tudo, tem esta preocupação. As coisas da escola, às vezes eu levo para fazer em casa! Eu consegui diminuir, porque quando eu comecei a trabalhar, eu levava muita coisa pra casa! Eu não conseguia fazer tudo na escola! Agora eu já me adaptei mais! Eu consigo fazer muita coisa na escola e pouca em casa. Mas, mesmo assim, ainda faço coisa em casa. (Professora Gisele. Entrevistada em: 18/06/2010 )

A posição que os docentes ocupam na carreira ou no chamado “*ciclo de vida profissional dos professores*”, conforme Huberman (1992), é importante neste aspecto. Dentre as fases propostas pelo autor<sup>67</sup> – entrada na carreira (1 a 3 anos), estabilização (4 a 6 anos), diversificação e questionamento (7 a 25 anos), serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações (25 a 35 anos), além do desinvestimento (35 a 40 anos)–, alguns docentes destacam que as relações entre a tríade e a escola são maiores nos anos iniciais da carreira, quando ainda não se conhece bem o ofício docente e se tem os primeiros contatos com situações de sala de aula, cercados por dúvidas, descobertas, novidades. A preservação do espaço da própria casa também é comentado pelo professor Fábio:

Olha só! Não me peça pra corrigir uma prova em casa, que eu não levo trabalho pra casa. Que eu não faço isto! E isto eu já fiz, mas eu não levo trabalho pra casa. [...] Eu não me desligo do fato de ser professor, de situações de aprendizado, porque eu acho que aprender é muito gostoso! [...] Agora, juntar 700 provas, botar no carro, nem morto! (risos). Minha companheira faz! E isto me irrita profundamente! Eu falei com ela: “*Eu já parei*”. [...] Domingo ela estava em casa fazendo uma prova. Pra você ter uma ideia, eu detesto livro didático. Eu acho que o livro didático é na escola. Lá em casa está cheio de livro didático. Eu vou pegar estes livros e vou bater um lateral e jogar do outro lado da rua! Até porque eles ficam ocupando o espaço de outros livros, que são aqueles livros que a gente compra com o maior prazer de ler. Tem um livro lá, que eu gosto dele mais do que eu gosto do meu carro! (risos) Levar trabalho pra casa, aí já é proletarização, aí já é você ocupar o seu tempo todo. O tempo que eu tenho é o tempo dentro da escola. Agora ler, adquirir conhecimento, que é da nossa profissão, que é a profissão da reflexão, isto eu faço o tempo todo. Agora, o trabalho braçal... (risos) Este fica pra escola! (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010 )

A defesa dos “*espaços amados docentes*”, lembrando colocações de Bachelard (2008), consiste basicamente em expurgar aquilo que, nos espaços escolares, indica um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico: intensificação do trabalho docente, ampliação do seu

---

<sup>67</sup> As fases não são fixas quanto à sua duração, mas dependentes do contexto geral de vida do docente em particular. Apenas apresentam tendências centrais na carreira docente.

raio de ação e, por consequência, maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores devido a ausência de condições de trabalho adequadas. Como aponta o colega Fábio, tais ações astuciosas podem ser compreendidas como formas de resistir à “*proletarização docente*”, ou seja, a perda de controle do trabalhador do seu processo de trabalho. Tal processo se contrapõe à “*profissionalização docente*”, uma condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que leve em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc, enfim, a autonomia e o controle do docente sobre a organização e regulação do trabalho desempenhado. Neste sentido, separar o “*lá fora*” e o “*cá dentro*”, embora seja considerada uma tarefa por vezes difícil pelos professores, é também resistir à crescente “*desprofissionalização docente*”. (Andrade, 2004)

Já a defesa dos *pedaços* e da *familiari(cidade)* apresentam outros contornos. A professora Mariana salienta, de modo distinto do acordo descrito pelo professor Gilberto, que nas conversas realizadas com a família, amigos e/ou professores fora do ambiente escolar, há uma seletividade de assuntos que, preferencialmente, são abordados. A docente enfatiza que uma característica de boa parte do professorado consiste em apenas expressar fatores relacionados ao mal-estar docente, fato que tem maculado a Educação na atualidade. Estando nos “*espaços amados*” – a própria casa, o *pedaço* e a *familiari(cidade)* –, tais situações não são bem-vindas. Pode-se falar da escola, mas ressaltando o que nela fez aflorar emoções, o que é positivo, prazeroso, leve, descontraído, em especial as alegrias sentidas junto aos alunos. Neste sentido, a professora relata que sua tática de defesa consiste em pedir licença educadamente e não retornar à conversa.

O relato de Sandra também é significativo neste ponto: o *pedaço* não é lugar propício à realização de “*conselho de classe*”, reunião em que profissionais da educação (geralmente professores, supervisores, coordenadores, diretores etc) discutem sobre a aprendizagem, desempenho e avaliações dos estudantes, geralmente realizada ao final de cada etapa, bimestre e/ou semestre letivo. As professoras Mariana e Sandra explicitam tais questões:

Quando saem professores juntos, o que mais tem é assunto. Então são diversificados, não é nada específico não. Procuo muito não falar de escola! Procuo muito assim. Sabe? Se for um caso mais emotivo, alguma coisa sobre um aluno, aí eu vou comentar. Eu faço o impossível, nem possível, o impossível pra não levar, eu já passei por esta armadilha. De pensar que família é responsável de problemas da escola. Graças a Deus eu me libertei. Pronto! [...] Já passei por isto. Tem tantos anos que eu nem me lembro mais. Hoje, deu cinco e meia, amanhã a gente vai tentar continuar a resolver. Até aqui, se não deu pra resolver, continuamos amanhã. Mas eu era assim. Eu

não dormia, eu sonhava. É claro, quando eu estou mais inserida dentro de um trabalho, a gente fica tensa, fica esperando, fica ansioso. Que aquilo é pra concluir. Mas dizer que eu levo este problema pra casa, pra cama, (risos), graças a Deus, me libertei. Isto, graças a Deus, não faz parte mais não. Deus queira que nunca volte! [...] Aquela coisa de você dormir e acordar escola. Você achando que você vai resolver todos os problemas do mundo. Tem esta fase, que também é importante, mas graças a Deus os anos passam e a gente amadurece um pouquinho, vai ficando mais esperto. Vou dar o melhor de mim quando eu estiver aqui. [...] Dizer que eu vou viver, como diz o professor: “*Não dormi por causa do aluno*”? Aí não dá não! Deixa ele dormir em paz na casa dele que a gente dorme em casa! [...] Faça de tudo para me desligar da escola. Claro que assim, profissionalmente a gente não deixa, acredito que a gente não deixa de ser um profissional. Caminha com a gente! A vida toda pra aposentar como professora, quer dizer, a profissão, você parte da sua história, da sua trajetória, da sua trajetória de vida. Mas daí a sentar numa mesa pra gente ficar falando? Ah não, pelo amor de Deus! Isto daí, graças a Deus já foi! Se for até pra falar de coisas boas, de perspectivas: “*Ah, aquela coisa, aqueles alunos*”. Acho ótimo! Mas ficar em muro de lamentações? Detesto, sabe? Odeio! (risos). Aquele povo que reclama, reclama, que isto está ruim, nossa! Aquilo me cansa imensamente! Eu procuro, e olha que eu gosto de conversar, mas eu procuro falar: “*Ô fulano, eu vou ali e já volto!*” Claro que eu não vou voltar! (risos). A gente tem que realmente procurar mais o positivo do que o negativo, eu acredito nisto. Porque o negativo já existe por ele mesmo. A gente passa o dia batalhando com isto. Então se a gente não tentar dar uma leveza, fica tudo mais difícil. E a Educação tem esta, vamos dizer, posso dizer que é um problema, não sei. É uma mácula! Não é? A maioria dos profissionais reclama muito do que faz! O meu marido trabalha lá com processamento de dados. O pessoal gosta de estar ali, gosta de mexer com as máquinas, gosta de descobrir um programa, as pessoas gostam do que fazem. Quem trabalha com cultura gosta, quem está acostumado a tocar gosta, gosta de interpretar. Isto também acontece no teatro, na música, na dança, no canto. Professor sofre! [...] Prefiro que a gente fale de coisas boas. Que a escola fica boa também, não é? (risos) (Professora Mariana. Entrevistada em: 17/06/2010)

E eu gosto de sair, normalmente são poucos professores com quem eu saio. Normalmente são pessoas que não são da área ou que são da área e não falam de escola. Momento de trabalho é trabalho, momento de diversão é diversão. Evito falar! Porque senão a gente fica fazendo conselho de classe o tempo inteiro e vivenciando trabalho, trabalho, trabalho. [...] Por isto que eu não gosto de sair com quem às vezes fala tanto de escola. Porque é falar e você lembra! Você quer colocar, desabafar! Não é? Então eu desabafo sim, nas reuniões que tem, nos momentos dentro da escola, que a gente está falando disto. Então eu acho que você tem que desabafar mesmo! Até pra você colocar pra fora, você falou tudo! É como se fosse aquele luto, que no luto você precisa chorar, chorar, falar, não é? Que eu falo até com o pessoal que às vezes tem algumas reuniões que parece terapia em conjunto, uma terapia coletiva! Vai, fala, coloca tudo pra fora! (Professora Sandra. Entrevistada em: 29/06/2010)

Em suma, as táticas de preservação da tríade *casa-pedaço-familiari(cidade)* de atividades e até mesmo lembranças do espaço-tempo escolar giram em torno de acordos com familiares e/ou amigos para que não conversem sobre o assunto, da realização de tarefas escolares na sala de aula e nos tempos a elas destinados, os chamados “*tempos pedagógicos*”; de rompimento parcial de vínculos com professores que, fora da escola, fazem de seus diálogos uma oportunidade de “*chorar o luto*”, como aponta a professora Sandra, sobre a crise na escola e o mal-estar que assola estes profissionais.

Dentre os docentes investigados, não encontramos nenhum caso de professores que, ao circular pela cidade, seja nos *pedaços*, seja na *familiari(cidade)*, levam consigo atividades escolares para serem realizadas como elaboração e correção de provas, trabalhos etc, tal como mencionado por Assunção e Oliveira (2009)<sup>68</sup>. Entretanto, sabemos que isto acontece, especialmente nos ônibus e metrô, nos quais já presenciei, compartilhei e realizei tal ações com colegas-professores algumas vezes.

Para finalizar os apontamentos sobre as imbricações entre a própria casa, o *pedaço* e as *familiari(cidades)*, lembramos que o trabalho docente está envolto naquilo que alguns estudiosos têm chamado de “*mal-estar docente*”. Vieira e Relvas (2003), mencionando Jesus (1998), enfatizam que, perante situações profissionais problemáticas ou fatores que associados à sobrecarga de trabalho, conflitos no contexto laboral, estresse, *burnout*, absenteísmo e tentativas de abandono da profissão, os professores criam formas de lidar com estes fatores, chamadas “ *coping*”. Diante das análises até aqui realizadas, entendemos que algumas práticas associadas à própria casa, ao *pedaço* e à *familiari(cidade)*, com os sentidos, significados e sentimentos atribuídos e associados pelos professores, são importantes estratégias de “ *coping*” entre os docentes.

Usando os termos do autor, estar no bar, por vezes, pode ser uma “*estratégia de confronto e controle*”, destinada à resolução de problemas profissionais. Não levar trabalhos da escola para casa e estar com pessoas que evitam conversar sobre o trabalho escolar em ambientes extra-escolares se constitui como uma “*estratégia de evasão ou escape*”, demonstrando ser uma atitude de afastamento ou adiamento do confronto com situações-problema. Dormir, comer, ver televisão e descansar em casa, desfrutar da companhia dos

---

<sup>68</sup> Ao mencionarem um estudo realizado por Noronha (2001), as autoras lembram o caso de uma professora da cidade de Montes Claros (norte de Minas Gerais, Brasil) que, por lecionar para 170 estudantes, corrigia mais de 30 cadernos por dia, o que a fazia adotar uma tática que invadia sua vida extraescolar. Durante a entrevista, a docente destacou que corrigia os cadernos no ônibus, enquanto aguardava atendimento em filas e até mesmo na hora em que tomava uma “*cervejinha*”. Considera-se que tais ações são sinais da intensificação do trabalho docente, especialmente no caso das escolas particulares e daquelas situadas em contexto de grande pobreza e carência, por vezes chamadas “*escolas de periferia*” ou “*escolas de área de risco*”. (Assunção e Oliveira, 2009, p.353)

amigos no *pedaço*, estar com a família em diferentes pontos da cidade em tempos livres, por sua vez, são “*estratégias de gestão dos sintomas*”. Estas podem ou não ter relação direta com os problemas da vida profissional dos docentes, mas podem auxiliá-lo no controle dos sintomas do mal-estar docente.

Cabe enfatizar que, enquanto Jesus (1998 *apud* Vieira e Relvas, 2003) define o *coping* como “*estratégia*”, preferimos, tal como sugere Certeau, também utilizar o conceito de “*tática*”. Quanto ao primeiro termo, o autor define:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e o objeto da pesquisa etc.) (Certeau, 2008, p.99).

A estratégia requer a circunscrição de um ambiente “*próprio*”, a posse de um espaço físico ou simbólico que confira legitimidade aos grupos que ali se estabelecem. A estratégia, pois, requer um território de atuação onde é possível fugir à variação das circunstâncias. O autor explica que o “*próprio*” implica em alguns efeitos consideráveis. O primeiro é o fato do mesmo ser “*uma vitória do lugar sobre o tempo*” (*op.cit.*, p.99). Tal lugar caracteriza-se por ser definido, delimitado; lugar de poder e querer. Simboliza conquista, pertença, independência, autonomia. O próprio também abarca o domínio dos lugares através da visão.

Tendo a possibilidade de observar, visualizar, medir, controlar e incluir através da mirada, estabelece-se uma “*prática panóptica*”. Por fim, as estratégias demandam a definição de um tipo de saber que sustenta e determina o poder de conquista para si de um lugar próprio. O poder do saber é capaz de transpor as incertezas estabelecendo a legibilidade espacial com suas regras, modos de funcionamento definidos. A estratégia é organizada mediante o postulado da existência de um poder que a faz surgir, ser reforçada e facilmente legitimada.

Já a tática diz respeito à ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio, ou seja, de um território. Por não ter um lugar próprio, seu lugar não é senão aquele que pertence ao outro. Não consegue manter a si mesma, uma vez que não lhe são dadas condições de autonomia e atuação que sejam desvinculadas do território do outro. Ela existe sempre dentro dos limites de outrem, sendo considerada um movimento no “*campo de visão do inimigo*”. As táticas são realizadas pelos sujeitos a partir de um não-lugar e, portanto, sua

mobilidade está sujeita aos desígnios do tempo, dos acontecimentos, dos ritmos. Ela se infiltra na ausência de vigilância e poder daquele que detém um espaço. As táticas têm como sinônimo a astúcia, arte fina e arguta de perceber brechas, pontes e frestas onde os rastros do próprio se fazem momentaneamente possíveis. Através das táticas, joga-se com os acontecimentos a fim de que os mesmos se tornem ocasiões, oportunidades. A tática impede uma visão mais global e perspicaz, impede o recuo, o planejamento meticuloso, uma vez que se refere à relação corpo a corpo sem que entre ambos haja distância significativa.

Táticas são repletas de continuidades e rupturas. “*A tática é a arte do fraco*” (op.cit., p.101). Ela age no sentido de fortificar a posição daquele que não detém o poder de agir por meio das estratégias. Sua presença – marcada pela sutileza, pela tenacidade e pela perspicácia – está sempre mobilizada no aguardo de uma ocasião, tal como as idas de Júlia ao cinema e as idas de Magali e Rafaela à casa de suas avós.

Elas estão espalhadas pelos territórios próprios que se impõe através do discurso de um direito por eles adquirido. Seu uso é sempre propício quando os olhares táticos estão à espreita de circunstâncias passíveis de torná-los favoráveis, propícios, adequados à intervenção. As ações do tipo tático geralmente estão à espera de movimento de reorganização espacial e de rearticulações de durações e ritmos variados e distintos para que possam acontecer, a exemplo da “*maratona*” de Sabrina para passar em casa e almoçar, no intervalo entre uma escola e outra; e de Estevão, ao chegar atrasado para tomar seu café da manhã.

Enfatiza-se, ainda, que enquanto as estratégias apontam para a presença do próprio, do poder; as táticas são determinadas pela ausência do próprio, do poder. Outra distinção importante é a de que as estratégias têm no território o cenário favorável para acontecer e as táticas têm em um lugar dos entremeios seu lócus privilegiado de realização. Ao entrecruzar espaço e tempo, Certeau (2008, p.102) explica: “*as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder*”.

A prática da casa, do *pedaço* e da *familiari(cidade)*, em alguns momentos, sugere ser uma “*ação tática*”, uma vez que alguns docentes destacaram que, embora prazerosos, estes momentos são pequenos, curtos, mínimos, porque longas são as jornadas de trabalho e os afazeres domésticos, especialmente no caso das mulheres-professoras. Tais ações ainda se mostram, parafraseando Certeau (2008), como uma vitória do tempo sobre o espaço: é preciso ir embora cedo, uma vez que são poucos os tempos a serem desfrutados ali, junto aos filhos,

às avós, às mães, à casa, ao *pedaço*. A ida à casa de parentes, por exemplo, existe dentro de certos limites, especialmente de tempo.

A ida ao bar, por vezes, também é tática, uma vez que negociada em brechas de tempo, sem planejamento prévio: entre um horário e outro no corredor da escola, durante o recreio, na sala dos professores; através do celular etc. Ela depende da ocasião, da oportunidade, dos acontecimentos, dos ritmos de cada sujeito, expressos em seu cansaço, seus meios de transporte, a proximidade entre o bar e a casa e/ou outra escola onde leciona, da composição familiar, da compatibilidade entre o horário de saída da escola e o horário de fechamento dos estabelecimentos, especialmente à noite; além dos horários dos professores, sempre rígidos e implacáveis enquanto instrumento de controle e organização do espaço escolar.

Os *pedaços* docentes formados por manifestações da categoria profissional também são táticos (Anexo 6). Como apontou Certeau (2008), ela se infiltra em breves momentos em que há ausência de poder daquele que possui o espaço. Nele, o poder do outro está presente, como a força policial presente no controle das manifestações em espaços públicos. Para as mulheres, dentre outras onde as mulheres são maiorias, estes *pedaços* docentes podem ser importantes espaços de transição entre o privado e o público, demonstrando que a divisão sexual dos papéis sociais e os estereótipos femininos – referentes à dedicação ao espaço doméstico, aos atributos maternos, entre outros – podem apresentar indícios de superação. Também de modo tático, a casa e a rua se mostram imbricadas nas vidas de mulheres-professoras que, nos *pedaços* de greve, levam seus filhos. Tendo em vista que os papéis de mãe e professora se unem, mostrando, também, imbricações entre o *pedaço* e *familiari(cidade)* na vida de mulheres-docentes.

É espaço de protesto, da manifestação, do posicionamento contrário, porque o poder, o autoritarismo e a ausência de diálogo se tornaram estratégias do outro, que domina o espaço que, neste caso, está na figura da prefeitura, que domina parte dos modos de organização da educação municipal, em especial do trabalho docente. É empunhar as mãos, entoar vozes que ecoam pelos microfones, agitar bandeiras e erguer faixas que se levantam, sendo conduzidas, de modo astucioso, pelas ruas, espaço dialético que limita, por ser lócus de estratégias, mas que também possibilita, por ser local de táticas variadas.

Por outro lado, em outros momentos, prática da casa, do *pedaço* e da *familiari(cidade)*, é uma “*ação estratégica*”, nas quais os docentes sentem que têm o poder de controlar, escolher, se apropriar com prazer, fruição e espontaneidade. O *pedaço*, por vezes, assim se manifesta, por fugir de muitas circunscrições, ser próprio, ser uma vitória do espaço

sobre o tempo, como aponta Fábio, que há 15 anos encontra os amigos em um mesmo local. Ali se exerce o poder, têm-se um “*código de ética*”, regras e valores a serem seguidos por outras pessoas que ali estão. A quadra torna-se um “*lugar próprio*”, que possui legibilidade espacial para o grupo. A casa, especialmente aquela que o sujeito habita, também é propícia a ações estratégicas, tendo em vista que é um território próprio, um cenário propício ao acontecer do controle, do poder, da vontade, do desejo.

*MANCHAS, TRAJETOS, PÓRTICOS E ESCOLARI(CIDADES)*

Olha o ajuntamento na calçada,  
o bolo humano denso, silencioso,  
a paralisia coletiva...  
Que foi que aconteceu?  
Crime, suicídio, bomba, um novo deus?  
Calma, não te assustes.  
Precisas acostumar-te com a cidade  
e seus ritos pendulares.  
Não viste nos jornais aquele grito  
e nas vitrinas as vermelhas tiras  
anunciando em voz e cifra  
Liquidação  
Liquidação?

Carlos Drummond de Andrade

“*Não te assustes!*”, diz o poeta aos que ficam atônitos no turbilhão da cidade. Não há motivo para espanto em se tratando de professores e professoras, personagens comuns nas cidades. Personagens comuns vagando pela cidade. Nesse capítulo vamos encontrá-los nas ruas de Belo Horizonte e Contagem, mais raramente em Santa Luzia e cidades próximas, deslocando-se de uma escola a outra, de um ponto a outro das ruas, praças, bairros da grande cidade. Vamos vê-los entre cidades próximas, em seus “*ritos pendulares*”.

Neste cenário e discussão, a rua que ganha centralidade na discussão das relações desses trabalhadores com a cidade. A rua, local de circulação e do encontro; do consumo e da exposição, do espetáculo, da festa, da uniformização. Enquanto categoria sociológica, conforme Da Matta (1997), a rua é espaço marcado pelas contradições e possibilidades que encerra. Lefebvre (2008), por sua vez, salienta que é possível argumentar a favor e contra a rua, numa confrontação que expressa parte da crise da cidade e do urbano na contemporaneidade. O autor lembra que a rua é local de passagem, que torna alguns encontros possíveis em cafés, bares, teatros, escolas. A rua é também local de encontros, marcados e/ou esporádicos: nas esquinas, nos pontos de ônibus ou em frente a lugares de referência, em seus estreitos ou amplos passeios. A rua anima, sendo ao mesmo tempo animada pelos “*fixos*” que possui: casas de shows, bares, circos. Em frente a escolas, por exemplo, a rua se torna “*o pedaço*” da garotada que, antes ou depois das aulas, ali se reúne

para bater papo, para “ficar”, para namorar, para zuar. Neste “*teatro espontâneo*”, os que por ela passam são espetáculo e espectadores, podendo também subir ao palco, chegando ao protagonista. Nela, o movimento se faz possível, a mistura, a diversidade estão presentes, podendo extirpar da cidade a separação e a segregação.

A rua contém a “*função informativa*”, a “*função simbólica*” e a “*função lúdica*”, prossegue Lefebvre (2008, p.27). Nela, é possível jogar e aprender. Sua desordem é sinônimo de vida, de informação, de surpresa e de proteção. Ali, grupos diferentes se manifestam, se apropriam dos lugares, tornando a cidade uma “*obra*” que pertence a seus habitantes, que a recriam a cada dia do presente e do devir. A rua é espaço da revolução, da “*troca de palavras*” e da escrita das palavras, manifestadas nos muros e paredes, nas mais variadas cores e formas, por vezes signos de transgressão. A rua é o *locus* favorável à “*pedagogia da cidade*”, lembrando Arroyo (1997).

A rua é território propício à constituição de *pedaços* (Magnani, 1998) e *familiari(cidades)*, como visto no capítulo anterior. É também transformada em uma casa expansiva, resignificada por aqueles e aquelas que dela se apropriam, conforme Bachelard (2008) e Da Matta (1997). A supressão da rua em seus significados, contrariamente, guarda consigo o risco de aniquilação da vida, de redução da cidade à função de “*dormitório*”; guarda consigo o risco da funcionalização existencial, da mecanização das práticas, do aumento da criminalidade e do estranhamento.

Ainda segundo Lefebvre (2008, p.27), a rua pode significar apenas lugar de passagem e circulação, invadida por automóveis, como nas grandes cidades. O deslocamento é sua principal função e estacionar torna-se um problema a se contornar, quando nos dirigimos ao local da festa, do encontro, qual seja. Aliás, ao restringir-se à função de passagem, a rua torna-se local de encontros potencialmente fugidios e superficiais. Torna-se o espaço de uma multidão amorfa, um amontoado de sujeitos que apenas se esbarram, quando muito. Passar pela rua torna-se uma obrigação, sendo um ato de desgosto, um sinal de repressão e um sinônimo de solidão. É *locus* da passagem de “*pedestres encurralados*” e “*automóveis privilegiados*”. “*Ela não é mais que a transição obrigatória entre o trabalho forçado, os lazeres programados e a habitação como lugar de consumo*” (*op.cit.*, p.29).

Estar na rua também pode denotar a inserção no mundo da mercadoria: é uma vitrina para produtos e pessoas, dentro e fora das lojas, sempre à mostra. Torna-se a expressão de uma sociedade que transforma a vida um espetáculo que atrai, embora nem sempre seja acessível a todos. É o mundo da troca, da compra e venda de produtos, que se organiza no e pelo consumo. A rua, espaço da velocidade, também é controlada pela noção de “*tempo-*

*mercadoria*”, que “*vale dinheiro*”. Por ser espaço privilegiado da circulação de informações por meio cartazes, *outdoors*, jornais, panfletos etc; ao colonizar o espaço urbano através da imagem, da publicidade, do espetáculo de objetos, da rapidez e das quantidades, a rua é quase uma anti-experiência.

A “*uniformização do cenário*”, implementada pelo poder político e denominada “*revitalização urbana*”, transforma a cidade através das estratégias de marketing, tornando-a um produto rentável para grupos privilegiados. É a “*cidade-produto*” ou “*cidade-mercadoria*” que se abre para o mundo neo capitalista. (Lefebvre, 2008). Nesse cenário, a rua em suas (im)possibilidades, pode revelar a profundidade e a incerteza que acompanham a urbanização que se processa nos grandes centros urbanos. Sendo tudo isso, a rua é também, conforme Silva (2008, p.7)

espaço público, espaço comum de acesso irrestrito e convivência de diversidades, compartilhadas pelo coletivo. É espaço de luta e onde se materializam conflitos, disputas, e negociações. É o espaço da luta política, da luta pela apropriação, dos usos e ocupações, dos vínculos afetivos, das táticas que vão se delineando ao longo da história, produzindo práticas e discursos que integram a dinâmica social e seus processos de reprodução, transformação e manutenção. Um espaço privilegiado para a legitimação e circulação de saberes e sentidos, tanto quanto para a constituição identitária e subjetiva – individual e coletiva. É, ao mesmo tempo, um espaço de pretensões universais, que, ao menos em definição, garante acesso e participação igualitários a todos.

Nestes locais, onde também está a “*circulação de afetos, táticas, saberes e sentidos*”, os professores e professoras vivem alguns dos chamados “*ritos pendulares*” da cidade, como aponta o poeta em epígrafe. Destes, selecionamos dois para aprofundarmos as discussões. De um lado, eles e elas vão e vêm da/s escola/s onde trabalha/m com suas companhias, transporte e realizando pequenas atividades e ações nos caminhos que os ligam – casa e escola e as escolas entre si por entre uma e outra cidade – em suas duplas e triplas jornadas de trabalho, como também circulam em outros lugares da cidade, como padarias, bancos, casas de parentes, bares, escolas dos filhos, hospitais, papelarias, shoppings etc. De outra parte, os docentes se diferenciam daqueles com quem dividem os espaços da rua porque podem, a qualquer momento, se encontrar com pessoas que conhecem e reconhecem enquanto tal: seus alunos do passado e do presente.

Para realizar as discussões sobre tais aspectos das relações dos professores com a cidade, lançamos mão de dois grupos de categorias analíticas. Para analisar os deslocamentos diários de professores para ir e vir de seus locais de trabalho, empregamos as noções de

*manchas, trajetos e pórticos* elaboradas por Magnani (1998). E para pensar os encontros dos professores e professoras com seus antigos e atuais estudantes, trabalhamos a ideia das escolari(cidades): os momentos nos quais as relações entre professores e alunos se manifestam nos “*lugares públicos*” da cidade, quando ambos se encontram em situações de *co-presença*. Incluímos, também, a idéia de “*conveniências*”, proposta por Mayol (2008), que corresponde ao “*gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua*” (*op.cit.*, p.49).

### 3.1 Nas *manchas e pórticos*, professores e seus *trajetos*<sup>69</sup>

Para situar as discussões sobre os modos como os professores sentem e significam as *manchas, trajetos e pórticos* em suas lidas diárias na cidade, categorias propostas por Magnani (1997), partimos de colocações de Certeau (2008, p.191), para quem é possível definir as práticas espaciais a partir de uma metáfora que envolva lugares e infância. No processo de “*captação espacial*”, a criança inscreve a passagem ao outro como a lei do ser e do lugar. Neste sentido, suas práticas do espaço são maneiras de “*ser outro e passar ao outro*”. Praticar o espaço, portanto, é estar no lugar e realizar movimentos dinâmicos, sucessivos, de passagem. Ao contar sobre seu dia-a-dia na cidade, os professores fizeram relatos de suas práticas espaciais como um “*zig-zag*” de constantes idas e vindas, de deslocamentos, de trânsitos. A esse respeito, Certeau (2008, p.200) nos lembra que:

Todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. [...] Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “*suplemento*” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam. (Certeau, 2008, p.200)

---

<sup>69</sup> Neste item da pesquisa, adotamos uma lógica de exposição dos dados relativamente distinta do restante da dissertação. Tal escolha justifica-se, sobretudo, pelo tema central aqui discutido: os trajetos realizados pelos professores nos espaços da cidade, quando estão indo e/ou voltando do trabalho. Sendo estes trajetos, muitas vezes marcados por vários pontos e deslocamentos entre eles, poderíamos nos perder, em muitos momentos, no grande número de elementos contidos em apenas um excerto da fala de um professor. Nossa intenção aqui é evidenciar, nos trajetos, aquilo que compõem os significados, sentimentos e sentidos que neles estão expressos. Para tanto, escolheu-se “decompor” os trajetos e deslindá-los de forma pormenorizada. Neste sentido, comentamos e analisamos os relatos dos professores no corpo do texto. Por vezes, apresentando algumas frases e expressões de seus relatos e em outros momentos, e trazendo trechos mais completos em nota de rodapé, a fim de que o leitor possa ter acesso à fala na íntegra se assim o desejar ou achar necessário.

Os relatos de cunho descritivo realizados pelos professores a este respeito são “*atos culturalmente criadores*” (op.cit., p.200) As descrições apresentam variações entre os termos de alternativas. Dentre as opções, estão ver e/ou ir, bem como apresentar um quadro existente e/ou organizar movimentos.

Certeau (2008) também realiza uma distinção que aqui nos chama a atenção. Para ele, é preciso pensar, com base nos relatos cotidianos, a relação entre o que vem a ser o que “*itinerário*” e “*mapa*”. Ambos os termos são designados como linguagens simbólicas e antropológicas do espaço, polos experienciais. Os itinerários são definidos como “*uma série discursiva de operações*”. Eles definem mobilidades, circulações diversas, movimento. Já o mapa é uma “*descrição redutora totalizante das observações*”. Enquanto o primeiro parece pertencer à cultura ordinária, o segundo está mais intimamente ligado aos discursos científico e tecnocrático. Os mapas sempre apresentam lugares próprios, estando sempre legíveis e prontos para expor o que lhes confere poder. “*Os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço.*” (op.cit, p.207)

Interessa-nos, assim, remeter aos *itinerários*, uma vez que os “*mapas*” a eles estão condicionados ou supostos. Os *itinerários* predominam na narração daqueles que aqui são os sujeitos da ação. “*Itinerários docentes*”. Destaca-se, ainda, que se observarmos apenas os mapas, desaparece diante de nossos olhos a fecundidade e a dureza dos *itinerários*, que humanizam e desumanizam, fazendo alegrar e entristecer aqueles que circulam nas grandes cidades, especialmente durante os dias da semana e em determinados horários.

Para entender o que Certeau (2008) designa por “*itinerários*”, utilizamos o que Magnani (1998) denomina como “*manchas*”, “*trajetos*” e “*pórticos*”. Deste ponto em diante, nosso objetivo consiste em apresentar e analisar as maneiras como os professores e professoras entrevistados desenham e escrevem seus trajetos nas manchas e pórticos, durante seus tempos cotidianos nos dias da semana. Ressaltamos que, embora o fim de semana também apresente aspectos importantes a serem analisados, nosso propósito consiste em pensar os dias úteis, porque é neles que os docentes se deslocam pela cidade em função de seus trabalhos.

## **DAS MANCHAS**

Primeiramente, destacamos a idéia das “*manchas*” proposta por Magnani (1998). Para o autor esta se refere a uma forma de apropriação espacial, realizada em um local onde circula um diversificado número de freqüentadores. O termo diz respeito aos espaços que

funcionam como pontos de referência para diversos freqüentadores, cuja base física possui amplitude que facilita a circulação da diferença. As *manchas* são áreas contíguas do espaço urbano, cujos equipamentos delimitam suas fronteiras, viabilizando uma atividade ou prática ali dominante. São lugares que abarcam e concentram restaurantes, bares, cinemas, teatros, cafés, entre outros, que competindo entre si e/ou sendo complementares uns aos outros, são pontos de referência na mancha para as práticas de variadas atividades.

Tais *manchas*, longe de abarcarem apenas as práticas de lazer, também comportam outros tipos de estabelecimentos e equipamentos urbanos, que sustentam uma intrincada rede de relações que ultrapassam o mero comércio de produtos. Nelas, momentos de espera para as compras, por exemplo, podem fazer com que uma rede de sociabilidades possa ser tecida, embora seja fugidia, breve, corriqueira.

Os *pedaços* e as *manchas* contém significativas diferenças. No primeiro caso, o que determina a configuração são as relações entre os sujeitos que compõem, através da partilha de códigos, signos e redes de significação. Já o segundo, configura-se como um espaço-referência, com limites que o restringem àqueles que por ali circulam habitualmente. No entanto, os limites entre ambos são tênues, uma vez que as *manchas* são pontos de referência mais facilmente acessados de vários pontos da cidade, seja naquela em que se situa, seja naquelas próximas. De outra parte, visto que apresentam melhor infra-estrutura de transportes e serviços, podem se transformar em pontos de encontro, articulados aos *pedaços* e às *familiari(cidades) docentes*.

Destaca-se que a *mancha* situa-se de maneira mais estável, tanto na paisagem da cidade quanto no imaginário das pessoas. Atividades e práticas próprias das *manchas* resultam de múltiplas relações entre os elementos que a compõem, o que lhe dá mais continuidade e a modifica, fazendo com que se torne um ponto de referência físico, cuja visibilidade faz com que se torne algo cada vez mais público e abrangente. Daí serem espaços privilegiados para a formação dos “*pedaços docentes*”.

Os professores freqüentam as *manchas* constantemente, tanto durante a semana como aos finais de semana, geralmente na cidade em que trabalham e onde moram, o que depende sobremaneira das características dos *trajetos* percorridos: tempos gastos entre um local e outro, tipos de compromissos e importância que eles assumem em suas vidas etc. Em suas falas, fica claro que, em grandes cidades das periferias metropolitanas, as *manchas* assumem certa centralidade na vida da cidade, porque possuem o que não existe nos outros espaços. Geralmente concentram os *shoppings*, alguns tipos especiais de serviços, lojas, bancos, casas noturnas e hospitais mais sofisticados etc. Para elas afluem grande número de pessoas em

busca daquilo que lhes falta o que, para alguns docentes, significa desprazer, tortura, um “*anti-lazer*”<sup>70</sup> ali estar, enquanto outros não se incomodam com esse ambiente.

Geralmente, as *manchas* são os locais da cidade que mais recebem investimento em infra-estrutura, a chamada “*revitalização urbana*” em certos casos, em detrimento dos espaços segregados da urbe. E, de modo geral, elas se opõem a outros lugares da cidade, que guardam marcas de seu passado<sup>71</sup>. Por estes e outros motivos, estar nas *manchas* é viver claramente as contradições da cidade moderna<sup>72</sup>. Trabalhando como professora, Rafaela descobriu, por exemplo, a face das “*margens da cidade*” no bairro em que morava, que faz parte da principal *mancha* da cidade de Contagem. Nas manchas, circulam pessoas vindas de vários pontos da cidade, de várias origens sociais e econômicas. Elas vêm dos espaços desprezados e, principalmente, dos espaços segregados da cidade à procura daquilo que falta em suas regiões.

Na visão de Rafaela, para aqueles que vêm das “*periferias esquecidas*” da cidade se encontrar, usar e se apropriar das *manchas* urbanas, estes espaços são considerados os mais especiais e apurados da urbe, sinônimo daquilo que é “*chique*”, luxuoso, sofisticado. Estar na *mancha*, seja na rua principal, seja na feira de artesanato, seja na casa de shows, é uma prática

---

<sup>70</sup>Sobre isso, a professora Renata relata: “Aqui ou você vai pros botecos ou pros barzinhos, que sobra isto, e o shopping. O Big, não falando mal do Big, mas tem... E o Itaú, que tem dias que vem toda a população de Belo Horizonte mais toda a população do Barreiro, que é Belo Horizonte, mais toda a população daqui de Contagem que fica e, sinceramente, não tem lugar pra ir. E tem mais o pessoal de Betim que vai pra lá, porque Betim também não oferece, em termos de shopping, todos vão pra lá. Sem falar que é estacionamento gratuito. Em Belo Horizonte, todos os shoppings têm estacionamento pago. E sem falar que estacionamento gratuito só tem eu acho que no Big e no Itaú. Então as pessoas concentram e vão todas pra lá! Então fica uma doideira! Ir pra um lugar deste não dá prazer, isto não é lazer! Isto é tortura, de ficar batendo um no outro e aquela barulheira, pra mim é tortura. Talvez alguém ache maravilhoso, naquela praça de alimentação que todo mundo fala, fala, fala, fala, falafalafalafalafala! Você tem vontade de comer rapidinho e sair.” (Professora Renata: Entrevistada em:22/06/2010) Ressaltamos que, a partir de 2011, o Big Shopping, o primeiro a ser construído e de menor tamanho, cobra estacionamento pois localiza-se em uma *mancha* na qual a prefeitura utiliza o sistema de estacionamento rotativo pago na rua.

<sup>71</sup> “Eu gosto de ir na Casa de Cultura, porque eu acho aquilo ali um patrimônio, gosto de andar naquele chão descalço, ali naquela rua antiga. [...] Agora, não gosto do centro do Eldorado, porque tudo é muito morto, tudo é muito comércio.” (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

<sup>72</sup> Contagem tem muito, é, tem muita favela! Você sabia disto? Eu não sabia! Porque antes de eu começar a trabalhar na Prefeitura, que eu trabalhei uma vez pelo Centro Cultural, eu fui conhecer estas periferias, são entornos mesmo, elas estão literalmente à margem. Aí eu vi o quanto que Contagem tem de, de, destas periferias que estão assim, esquecidas, sabe? São lugares muito pobres, as pessoas não têm acesso a nada. É, tudo que acontece em Contagem, está no Eldorado e agora um pouco no Centro de Contagem. [...] Para estas pessoas, o chique é ir pro Eldorado! Então quando eles têm um passeio assim, fora de série pra fazer, um passeio assim que é especial, é ir no Eldorado! É ir na Feirinha no sábado, ou os adolescentes irem nos bares, assim, em alguma boate, aquela Nitro. São estas pessoas. As pessoas que moram no Eldorado, elas não freqüentam estes lugares. Quem freqüenta estes lugares são estas pessoas da periferia, porque é chique ir no Eldorado! Eu não sabia disto!” (Professora Rafaela. )

formidável. Ali eles querem ter lugar e expressar seus modos de ser e estar no mundo. A *mancha* torna-se o “*pedaço*” da população carente, em especial dos adolescentes.

Sendo um espaço da cidade aberto a toda a sua população, ali o encontro com o diferente acontece. Na *mancha*, é possível observar o outro e imaginar quais seus gostos, suas fantasias, suas alegrias, seus sonhos, como também é possível haver dificuldades nas interações entre diferentes. Quanto a isso Berman (2007, p.184) nos lembra que “*A presença dos pobres lança uma sombra inexorável sobre a cidade iluminada*”, qual seja, sobre a *mancha* urbana nos termos aqui utilizados. “*A manifestação das divisões de classe na cidade moderna implica divisões interiores no indivíduo moderno. [...] Ali, pode haver a partilha do desprezível desejo de negar relações com os pobres, de pô-los fora do alcance da visão e do espírito.*”, prossegue o autor. A *mancha* pode se tornar um espaço privilegiado para o afloramento do preconceito porque traz o diferente para o centro da cena, como também pode ser um espaço de convivência entre desiguais e diferentes, com menor discriminação e exclusão do que outros.

Nas *manchas*, as praças e parques que, muitas vezes, também adquirem certo significado na vida da urbe enquanto local de realização de eventos públicos, estão presentes. Para a professora Margareth, em tais locais, a *familiari(cidade)* e o encontro consigo mesma são possíveis, porque são sinônimas de *espaços de companhia* e *solidão*, tudo ao mesmo tempo<sup>73</sup>. No meio da *mancha*, o parque é um lugar de onde se pode ver o movimento da cidade e, no mesmo instante, dar uma “*pausa no movimento*” da própria vida (Tuan, 1976). É um local onde se pode contrariar, mesmo que eventualmente, o imperativo da alta velocidade, da vida contemporânea, de seus *trajetos* diários, como é o caso de Margareth, mãe de três filhos. Ela tem trajetos diários marcados pela tripla jornada de trabalho na escola (sendo duas mais distantes de sua casa) e pelo deslocamento por meio do transporte público.

---

<sup>73</sup> A professora Margareth relata a esse respeito: “Bom, eu gosto de levar minha filha. Lá tem água, tem cachoeira, ela gosta muito destas coisas. Então ela corre, ela fica à vontade, parece que ela está em um campo quando a gente chega lá. E geralmente a gente lancha, ela adora lanchar na praça! Ficar vendo as pessoas passarem! Igual, eu gosto muito de sentar e ficar olhando a atitude das pessoas, entendeu? Quem passa, quem vai, quem vem, o que é que acontece... Eu acho muito interessante isto! Esta vida assim, da cidade! Os movimentos da cidade! Então eu acho muito legal isto! [...] E penso muita coisa, passa muita coisa pela minha cabeça, assim! Em relação à vida da gente mesmo. Em relação à infância, coisas que eu nunca vivi na infância, nunca tive. Então eu acho muito gostoso, muito legal! Acho assim, diferente! [...] Ah, eu acredito que todos os sentimentos: dá angústia, dá alegria, dá tristeza (risos). Você percebe que o tempo passa, que a vida passa e que cada dia que passa, parece que a gente fica mais dependente, mais cansado. A gente não tem noção de lazer, a gente não tem noção, assim, de como levar uma vida mesmo estressada. Como preocupar menos com as coisas. Eu acho assim que a vida passa muito rápido e quando você começa a aprender a viver, você está cansado, você não curte mais nada. Então eu fico assim, eu fico pensando nisso tudo, observando isto tudo! E também é gostoso você não vê o tempo passar. Quando você senta numa praça assim, você começa a ver as pessoas ir e vir, é muito gostoso! É como se fosse uma terapia! (risos) Eu acho assim, é um sentido de terapia mesmo! Muito bom!” (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

Estar neste lugar, para a docente, tem sentido “*terapêutico*”. Nessa mesma direção, Lefebvre (2008, p.120) destaca que parques e jardins, nos quais incluem algumas praças, são espaços intermediários entre duas realidades utópicas distintas: a natureza absoluta e a pura artificialidade. Ao estar nestes espaços, Margareth se sente mais próxima do primeiro lugar imaginário. Estando ali, o verde, “*a água*”, “*a cachoeira*”, a filha que corre “*como em um campo*” remetem a professora a lugares, ações e acontecimentos que, intercalados e “*entalados*” em seus tempos cotidianos na cidade, não encontram muitas brechas para acontecer: uma vida mais lenta, a permanência em casa e a *familiari(cidade)*. Neste “*lugar de parada*”, ela percebe que o fluir da vida, em sua rapidez, traz o cansaço do corpo, a dependência, o isolamento, impossibilitando que se “*aprenda a viver*”. No parque, a professora sente-se angustiada: experimenta a alegria da vida que ali acontece, mas também sente tristeza devido à passagem do tempo, que marca seu corpo e dita os ritmos da cidade.

## **DOS TRAJETOS**

Passando das *manchas* a outras categorias, Magnani (1998) enfatiza que a soma de pontos, dos bairros e seus *pedaços* e/ou das *manchas* não forma a cidade, por si só. Nestes espaços físicos, os sujeitos circulam de forma mais lenta ou acelerada, com um ou outro objetivo, fazendo escolhas entre um leque de possibilidades que lhes são oferecidas e por eles construídas. Este transitar, obedecendo e transgredindo determinadas lógicas, tecendo e descosturando algumas tramas, constitui o que Magnani denomina de *trajetos*<sup>74</sup>. Eles remetem aos fluxos no espaço mais amplo da cidade, incluindo-se aí o interior das *manchas* urbanas. Em nossa pesquisa, tal como na realizada pelo antropólogo, esta foi também uma categoria “*nativa*”, citada pelo professor Laerte: “*Aí já é meia hora de trajeto. Aí eu venho escutando uma musiquinha pra chegar, almoçar*”

A noção de *trajeto* propicia a abertura da compreensão dos contornos e dimensões da diversidade e amplitude do espaço urbano, que requerem deslocamentos por e para regiões mais distantes. Na vastidão territorial cidadina, *trajetos* são traçados com o intuito de ligar pontos e *manchas* urbanas. No entanto, também existem *trajetos* no interior das *manchas*. Nestes casos, eles possuem curta extensão, marcados pelo caminhar. *Trajetos* são resultados de escolhas concretas perante alternativas apresentadas pelo conjunto de equipamentos contíguos. Magnani (1998) também observa que a “*construção dos trajetos não é aleatória*

---

<sup>74</sup> A categoria surgiu da necessidade de imaginar uma maneira de se apropriar do espaço que se constituía de forma diferente do *pedaço* e para além dele.

*nem ilimitada em suas possibilidades de combinação. Estamos diante de uma lógica ditada por sistemas de compatibilidades.” (op.cit., p.44).*

No interior de uma *mancha*, conforme os sujeitos que nela circulam, existem combinações dentro de um *trajeto* não apenas possíveis, mas também bastante usuais. No entanto, os *trajetos* são compostos por estabelecimentos que obedecem uma lógica ou uma “*gramática de significados*”. Em algumas seqüências, determinados locais comumente não se encaixam, por seguirem regras distintas. Mesmo próximos no interior de uma *mancha*, locais freqüentados para a prática do sagrado e do profano, por exemplo, nem sempre fazem parte do mesmo *trajeto*, embora isto possa acontecer. Estabelecimentos e/ou lugares próximos uns aos outros na paisagem, mediante os *trajetos* desenhados pelos sujeitos, tornam-se distantes, alheios e opostos. Ao participarem de redes de significados distintas, espaços antes pertencentes a uma só *mancha* têm suas cores matizadas em vários tons, compondo variadas rotas. (Torres, 1998)

Em termos gerais, a categoria *trajeto* auxilia tanto na compreensão de escolhas dos caminhos percorridos no interior das *manchas* como na abertura das *manchas* e *trajetos* para outros pontos do espaço urbano e para lógicas outras. Como professores aqui entrevistados vivem os *trajetos*, seja nas *manchas*, seja em outros pontos da cidade, especialmente nos dias em que mais circulam pela cidade em função do trabalho? Como constroem alguns “*sistemas de compatibilidade*”? Quais sentimentos e significados são a eles atribuídos?

Destaca-se que, dentre os docentes entrevistados e entrevistadas, muitos possuem longas jornadas de trabalho. Alguns desempenham outros serviços, como apresentado no capítulo I, o que também implica na extensão das jornadas laborais. A maioria deles e delas trabalha em duas escolas diferentes, perto e/ou longe entre si e de suas casas. No que se refere à organização dos tempos, destaca-se que a cada articulação de turnos corresponde uma combinação básica de pontos que, por sua vez, compõem um *trajeto*.

Alguns docentes trabalham nos turnos da manhã/tarde ou nos turnos da tarde/noite, o que gera a construção de um *trajeto* com a combinação básica<sup>75</sup> “casa-escola1-escola2-casa”. Já entre os que trabalham nos turnos da manhã e da noite, são elaborados *trajetos* cujas combinações básicas são “casa-escola1-casa-escola2-casa” ou “casa-escola1-rua-escola2-casa”. Há, também, aqueles e aquelas que possuem tripla jornada de trabalho na escola, nos

---

<sup>75</sup> Estamos denominando *combinação básica*, o conjunto dos principais pontos que compõem os *trajetos* docentes. Ao indicar as combinações através do padrão “local-local”, os locais se referem aos pontos da cidade dos quais se parte e nos quais se chega e o traço (-) indica os períodos em que se está na rua, movendo-se de um ponto para outro.

turnos da manhã/tarde/noite, o que gera um *trajeto* com a combinação básica “casa- escola1- escola2- escola3- casa”.

A primeira combinação, uma vez que abarca turnos seguidos (manhã/tarde e tarde/noite), é preferida por muitos docentes, uma vez que lhes resta um turno para ficar em suas próprias casas e realizarem outros *trajetos* na cidade, antes ou depois dos períodos em que estão na escola. Sendo assim, podem realizar os *trajetos* “casa-padaria-supermercado-sacolão-casa”, “casa-oficina-lojas-casa”, “casa-shopping”, “casa-casa da avó”, entre outros possíveis, desde que estejam em pleno funcionamento e à disposição no turno em que não estão na escola.

Como num pequeno exercício, exemplifiquemos com as combinações existentes nos *trajetos* diários percorridos pela professora Margareth e pelo professor João. Ambos foram escolhidos porque seus relatos contém um conjunto de elementos que auxiliam na discussão sobre os deslocamentos dos professores e professoras, dos entrevistados e de um modo geral, em dias úteis da semana. Os dois colegas foram solicitados a descrever o dia da semana que mais se deslocam pela cidade em função do trabalho e o fizeram, gerando a discussão que segue. Destaca-se que cabem comparações entre eles, porque trabalham em três turnos, porém são de sexo diferente, têm composições familiares distintas, além de percorrermos diferentes distâncias em seus *trajetos*, através de distintos meios de transporte diferentes.

No caso de Margareth, os *trajetos* percorridos em um dia, cuja combinação básica é “casa-praça-escola1-escola2-escola3-casa”, são realizados na cidade de Contagem, acontecem no período que se estende de 06:00 às 23:00, de segunda a sexta-feira e entre locais relativamente distantes entre si. Entre a casa e a praça, há um trecho de 3,5 km. Entre a praça e a escola1, o trecho é de 14,5 km. A escola1 e a escola2, bem como a escola2 e a escola3, estão a 19 km de distância uma da outra, totalizando 38 km. Já a escola3 e sua casa estão separadas por um trecho de 13 km. No total, a professora percorre cerca de 70 km por dia e despende em torno de 04 (quatro) a 05 (cinco) hora para a realização destes deslocamentos, tendo em vista que pode sair mais tarde e/ou chegar mais cedo em um dos pontos, dependendo de diversos fatores: acordar atrasada, defeito mecânico em ônibus, acidentes, chuvas fortes, engarrafamento no trânsito, o dia da semana etc.

No primeiro trajeto<sup>76</sup>, “casa-praça”, há um trecho em que a docente realiza uma caminhada, permanece no ponto de ônibus, faz suas orações, rezando um mistério do terço e utiliza um ônibus do transporte público. Este trajeto acontece entre 06:00 e 06:20.

---

<sup>76</sup> A professora Margareth relata: “Aí neste percurso meu do ponto de ônibus, eu vou rezando, sempre tenho as minhas orações diárias. Então eu sempre rezo um mistério do terço, por exemplo. Aí eu rezo o credo, o pai

No segundo trajeto<sup>77</sup>, “praça-escola1”, a docente apropria-se do espaço de uma praça em frente ao ponto de ônibus, usa o ônibus fornecido pela prefeitura – uma vez que leciona em uma área periférica da cidade que conta com este serviço do governo municipal – e chega à escola. Este trajeto ocorre entre 06:20 e 07:00, aproximadamente.

No terceiro trajeto<sup>78</sup>, “escola1-escola2”, a docente utiliza o ônibus oferecido pela prefeitura, a professora aproveita para descansar, cochilar, dormir e/ou ver a paisagem. Ao descer em uma mancha urbana, percorre um trecho de caminhada, faz uma parada em uma lanchonete e, novamente, percorre o restante do espaço até chegar à escola. Também se aproveita para observar o movimento da rua e, por vezes, há encontros esporádicos com colegas de trabalho e/ou estudantes pelo caminho. Este trajeto ocorre entre 11:30 e 13:00, aproximadamente.

No quarto trajeto<sup>79</sup>, “escola 2-escola3”, Margareth percorre um trecho, às vezes à pé, às vezes de carona, até o ponto de ônibus no qual desceu no segundo trajeto. Geralmente, realiza o percurso com seus alunos. Espera no ponto por algum tempo para adentrar no ônibus mais vazio, uma vez que este trajeto ocorre entre 17:30 e 19:00, no chamado “*horário de pico*” – neste caso, momento em que boa parte da população volta de seus locais de trabalho para casa.

---

nosso, 10 ave-marias e finalizo com uma salve-rainha. Aí vou rezando um mistério até o ponto de ônibus! Aí espero o ônibus, pego um ônibus até encontrar com o outro ônibus porque, na verdade, eu pego 2. (Professora . Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

<sup>77</sup> Margareth prossegue seu *trajeto*: “Aí como tem o ônibus da prefeitura que leva a gente até a escola, aí eu desço numa praça, às vezes eu sento lá no banquinho da praça e fico lá! (risos) De manhãzinha, com aquele friozinho, olhando o movimento do povo. Eu não vou pro ponto de ônibus não! Às vezes eu vou, às vezes não. Às vezes eu fico ali sentada no banco da praça olhando quem está indo, quem está vindo, perto do pronto socorro ali, no centro de Contagem.” (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

<sup>78</sup> Margareth continua o relato: “Esse retorno, eu sempre sento na última cadeira do ônibus, lá no fundinho. Porque lá eu sento (risos) e eu fico lá deitadinha, fechos os olhos, descanso. Outras vezes eu cochilo um pouco, durmo um pouquinho. Ou então, às vezes eu fico olhando a natureza, as plantas passando, sabe? Aí quando chega ali no Extra eu desço do ônibus, aí venho, faço um lanche no caminho, porque geralmente eu como nos recreios e então eu não consigo almoçar. Aí eu faço um lanche e venho pra cá! Eu venho a pé, olhando as pessoas, os movimentos e tal.” (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

<sup>79</sup> “Aí quando termina tudo, aí muitas vezes quando o Roberto está aqui, ele me dá carona até lá na João César. Quando ele não está, eu vou à pé. Aí eu vou fazendo o percurso com os alunos da escola, eu vou conversando com eles por aí fora até chegar lá no ponto! Aí chego no ponto, os ônibus de Nova Contagem neste horário são superlotados. Então tem ônibus que a gente nem entra, não cabe a gente, né? Aí eu fico lá no ponto de ônibus esperando o ônibus mais vazio, que dá pra eu entrar. Aí o primeiro mais vazio que aparece (risos), eu entro e vou pra Nova Contagem.” (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

No quinto trajeto<sup>80</sup>, “escola 3-casa”, a docente desloca-se para casa de carona. Se vai com um colega, desce perto de casa e percorre um trecho à pé e sozinha. Se vai com outro, desce em outro ponto de seu bairro e vai embora com o marido, que a busca. Este trajeto ocorre entre 22:00 e 23:00, aproximadamente.

De modo geral, ao adentrar nos trajetos da professora Margareth, alguns elementos devem ser destacados. Para a professora, ter o cotidiano organizado nestes vários trajetos, lhe traz um sentimento de que sua vida é desdobrada, multiplicada: “*É como se a gente vivesse várias vidas. É como se vivesse assim, vários momentos fortes na vida da gente.*” Especialmente porque utiliza o transporte público, o que lhe faz viver “*a vida do povão, situação pela qual passa a maioria das pessoas deste país*”. Em sua fala, a professora se iguala a outros tantos trabalhadores brasileiros, com os quais compartilha vivências comuns, por vezes degradantes, sofridas, humilhantes. Insere-se em um contexto sócio-histórico que tem marcado a vida de sujeitos que, diariamente, precisam se deslocar de um canto ao outro das grandes cidades, realizando esforço desumano, violentados em seus direitos de cidadania pela escassez e precariedade do sistema de transporte coletivo público, problemas que prosseguem a cada novo governo.

Neste sentido, as caronas são de grande auxílio para a professora, possibilitando o encurtamento do tempo gasto em dois trajetos diários: o que realiza ao final da tarde e ao final da noite, períodos de maior movimento e sensação de insegurança, respectivamente.

Nos trajetos, ainda se destacam questões relacionadas ao uso e distribuição do tempo. Como também apontou Ferreirinho (2009) em relação às professoras que entrevistou na cidade de São Paulo, os ajustes dos relógios e o ato de cronometrar as várias atividades direta e/ou indiretamente ligadas aos trajetos são freqüentes. Expressões como “*Acordo às 05:15*”, “*Pego o ônibus às 05:50*”, “*Chego na escola às 12:55*”, entre outras, são comuns nos relatos.

A “*coexistência dos tempos dos circuitos superior e inferior*” na cidade, conforme aponta Carreras (2004 apud Ferreirinho, 2009), ou seja, com os tempos dos shoppings, clubes, cinemas, teatros etc, das classes privilegiadas, e os tempos que regulam os demais fixos e fluxos da vida cidadina, das classes desfavorecidas, também se apresentam quando, nos trajetos realizados nos entre-turnos, é preciso ir ao banco, ao supermercado, à prefeitura e/ou

---

<sup>80</sup> A professora Margareth conclui o trajeto de seu dia contando: “Pra vir embora da escola, geralmente eu pego uma carona. Aí tem uma carona que me deixa no final do ônibus. E tem uma outra que me deixa num outro caminho. Aí, quando eu vou com esta outra pessoa que me deixa neste outro caminho, o meu marido vai encontrar comigo. Ele passa por dentro da comunidade para o encontro comigo. Aí eu venho com ele. Aí no escuro eu não enxergo direito à noite também. Aí ele me busca. E quando eu desço no ponto de ônibus eu vou embora sozinha. Aí eu desço a rua sozinha, geralmente não encontro ninguém pelo caminho porque aí já é geralmente o horário de dez e meia da noite. Aí chego em casa.” (Professora Margareth. Entrevistada em: 02/06/2010)

levar o filho ao médico. Isto aconteceu e observei com a professora no dia em havia marcado uma entrevista com outro professor, seu colega. Constatei que, ao chegar à escola correndo e esbaforida, ela pegou logo seu material na sala dos professores e direcionou-se para a sala de aula, que estava sob os cuidados da coordenadora pedagógica.<sup>81</sup>

Em seus itinerários, a professora Margareth vai tecendo e re-significando suas relações com a cidade e seus moradores. A cidade se transforma em igreja, em local de oração. Logo cedo, a urbe acolhe a professora de religião que dedilha um terço ao se deslocar por seus espaços. O tempo da oração é o tempo de percorrer o caminho de sua casa até a parada do ponto de ônibus. Ainda silenciosa e envolta por resquícios de penumbra, a cidade torna-se monumento de contemplação, de comunhão. Converte-se em local sagrado, “*um alhures*”, nos termos de Lefebvre (2008).

Os períodos de deslocamento também se apresentam como oportunidades de “*contato extraordinário no/com o dia-a-dia da cidade*”, parafraseando Ferreirinho (2009). No caso de Margareth, isto acontece quando olha a paisagem através da janela do ônibus, faz uma parada na praça para perceber o movimento da cidade, conversa com a dona da lanchonete dando-lhe conselhos, resolve algum problema ou desavença que porventura apareça no ônibus, compartilha o caminho entre uma escola e outra com os alunos que ora se mostram nas conversas, ora se escondem, a fim de utilizar substâncias ilícitas.

Destaca-se, ainda, que dentre os professores investigados, alguns como Laerte e Rafaela, durante todos os dias da semana, e Celso, Jaime e João, somente em alguns dias de suas jornadas semanais, fazem *trajetos* parecidos com os de Margareth, porque também trabalham em três turnos. No entanto, diferente da professora, os cinco docentes têm carro ou moto, que facilitam seus deslocamentos. Vamos, portanto, as combinações dos trajetos do professor João, que se desloca de moto.

Antes, contudo, é preciso indagar sobre os desdobramentos e conseqüências para a sua qualidade de vida e para sua prática didático-pedagógica com os adolescentes e jovens alunos, desses contornos e ritmos dos trajetos de Margareth, que encontraremos nas vidas de outros docentes. Trabalhar com dezenas de adolescentes e jovens durante três turnos, fazer esses trajetos diariamente e ainda cuidar da casa, estando na faixa etária entre 45 e 50 anos, como é possível viver dignamente, com alegria e saúde nessas condições? O que representa para a qualidade de suas vidas e de seus trabalhos nas escolas, esse sobre-esforço dos professores,

---

<sup>81</sup> Em observações de campo constatei que isto não é o que acontece com outros docentes, que chegam tranquilamente à escola ou a deixam para irem a algum outro espaço da cidade, como Marina quando precisa ir à reunião na escola da filha ou quando a mesma precisa de cuidados emergenciais de saúde.

essas intensas, extensas e tensas jornadas docentes como a de Margareth, seja no interior da escola, seja em seus deslocamentos? Ainda que ela tenha seus escapes, suas estratégias para tornar esses tempos e percursos mais leves, o que tais dificuldades representam para o seu trabalho de professora já tão pesado, envolvente e exigente, em termos físicos e psíquicos, em termos pedagógicos e epistemológicos?

Voltando aos *trajetos* percorridos pelo colega João, vê-se uma combinação distinta do que Margareth relatou, visto os contornos distintos de sua organização: “casa1- escola1- casa1 - casa2 - escola2- casa1- escola 3- bar- casa1”, sendo que a casa 1 é sua própria casa e a casa 2 é a de sua irmã. Estes deslocamentos de João acontecem em Contagem, no período que se estende de 06:30 às 23:00 em uma sexta-feira<sup>82</sup>. Trata-se de trânsitos entre locais relativamente próximos entre si, havendo 3 km de distância entre um ponto e outro do trajeto, à exceção da casa e do bar, cuja distância é de 2 km, aproximadamente.

No primeiro trajeto<sup>83</sup>, “casa-escola1”, um trecho é percorrido de moto, no período entre 06:30 e 07:00. No segundo trajeto<sup>84</sup>, “escola1-casa 1”, o professor percorre o mesmo trajeto e retorna à casa, no período de 11:40 até 12:00. No terceiro trajeto, “casa1- casa 2”, ele se desloca de moto com o filho para a casa da irmã e almoça. Isto acontece de 12:00 às 12:45 horas.

No quarto trajeto<sup>85</sup>, “casa 2-escola2”, João vai para a escola particular em que dá aula, levando seu filho que nela estuda, percorrendo um trecho de 3km, novamente. Isto acontece de 12:45 às 13:00. No quinto trajeto, “escola2- casa1”, o professor retorna para casa com o filho, toma banho, troca a roupa, no período de 17:30 às 18:15. No sexto<sup>86</sup> trajeto, “casa1 - escola3”, o professor desloca os mesmos 3 km para chegar à escola. No entanto, a duração desse deslocamento é maior, tendo em vista seu período -entre 18:15 e 18:30 horas - , chamado “*horário de pico*”, de maior movimentação no trânsito.

---

<sup>82</sup> Tal trajeto não é realizado todos os dias porque o professor também trabalha em uma escola particular na qual possui um número reduzido de aulas.

<sup>83</sup> Segundo João, “Eu levanto 6 horas, 7 horas eu to na escola. Não é longe. Da minha casa na primeira escola que eu trabalho de manhã dá três quilômetros. É perto, eu tenho uma moto, eu vou de moto. E a aula termina... Eu dou 5 aulas, na sexta feira de manhã. (Professor João. Entrevistado em: 21/05/2010)

<sup>84</sup> Este é o relato de João acerca do que estamos destacando: “A aula termina onze e quarenta. Eu corro, eu vou em casa, pego meu filho e nós vamos pra casa da minha irmã onde almoçamos e uma hora eu estou de novo na outra escola. Dá, também, uns três quilômetros de distância. [...] Saio de lá correndo também. Vou em casa, deixo meu filho lá, tomo banho, troco de roupa.” (Professor João. Entrevistado em: 21/05/2010)

<sup>86</sup> O professor completa: “O horário que estou vindo aqui, que deve ser o mesmo seu, é o maior problema de se sair do Riacho e vir pra cá. Coisa que num momento normal, se for bem tarde, você leva menos de 5 minutos pra chegar aqui, você leva uns quinze. É o tráfego né. É o horário de pico. Só esse o problema, porque fora este não tem nenhum.” (Professor João. Entrevistado em: 21/05/2010)

No sétimo trajeto<sup>87</sup>, “escola3 - bar”, o docente direciona-se da escola para um bar próximo, localizado em bairro vizinho ao da escola, onde se encontra com uma amiga. Isto ocorre após 22:30. No oitavo trajeto<sup>88</sup>, volta-se para casa. Tal itinerário, com início às 22:30, tem horário de término incerto, uma vez que obedece aos ritmos da conversa, adentrando a madrugada de sábado. Neste dia são possíveis outras formas de organização dos tempos e trajetos, quando não são dias letivos ou escolares. Pode-se até mesmo pensar na sua inexistência e em não sair de casa.

Nestes trajetos, fica evidente que a “*lógica dos sistemas de compatibilidades*” (Magnani, 1998), criada e executada pelo professor, só é possível por três motivos centrais: a proximidade entre os pontos que ligam os trajetos, o meio de transporte utilizado e o trabalho de preparação do alimento, feito pela mulher. Eles possibilitam a introdução de novos pontos nas combinações que constituem os itinerários, proporcionando a constituição de *familiari(cidades) e os pedaços*. O momento do almoço significa o convívio e o estreitamento de laços com a irmã que, na ausência da mãe, a substitui na vida do professor. O almoço, portanto, é sinônimo de carinho de mãe, cuidado e zelo<sup>89</sup>. O momento da saída para o bar, por sua vez, significa voltar a um mesmo lugar, para estar aqueles que se conhecem, compartilhando gostos comuns e se sentindo à vontade. Compartilhando afeições.

Sobre a relação entre os *trajetos e familiari(cidades)*, sublinhamos que a divisão sexual dos papéis sociais deve ser colocada como um ponto importante ao se pensar os trajetos, especialmente quando os mesmos incluem a parada para a alimentação em casa. É certo que há os homens que desempenham tais atividades, como Fábio e Celso mencionaram, e também existem os alimentos prontos (como produtos industrializados em geral, etc) e serviços de “*delivery*” (entrega em casa), além das comidas a quilo e outros tipos de refeição

---

<sup>87</sup> “Eu tenho uma amiga que a gente sempre sai na sexta feira. Temos algo muito em comum, que normalmente na sexta-feira a gente sai quase todas as sextas feiras. A não ser que eu não possa ou que tenha alguma coisa prévia ou ela também. Mas fora isso a gente sempre sai, vai pra um bar. [...] Praticamente é sempre no mesmo lugar. Ou seja, onde eu conheço as pessoas, as pessoas já se conhecem há mais tempo. Eu sou bem tradicional nesse sentido. Não sou de ficar especulando não. Quase sempre o mesmo lugar. Normalmente um local onde tenha música. Sempre, sempre, o mesmo lugar. E aqui em Contagem não tem muito disso não. Apesar de não ter tanto quanto em Belo Horizonte, você tem um bom bocado disso aqui, locais simples. Alguns locais inclusive, onde têm alunos, têm alunos no local. Eu tenho alunos que no local onde às vezes eu vou, que tocam. Aí fica mais a vontade ainda. Aí tem um grupo de escola.” (Professor João. Entrevistado em: 21/05/2010)

<sup>88</sup> João prossegue sua noite: “É um negócio interessante. Às vezes a gente para, já ficamos 4, 5 horas só conversando. Basicamente, só conversando. Toma uma cerveja, mas a cerveja é só companhia, eu não sou de beber muito, ela também não. E quando a gente vai nesse local que é bem próximo da minha casa inclusive, é aqui em Contagem, onde tem uma dupla de amigos que tocam, aí fica melhor ainda. Aí chegam outras pessoas, as conversas variam.” (Professor João. Entrevistado em: 21/05/2010)

<sup>89</sup> “Eu tenho uma irmã que nós somos como mamãe dizia, carne e unha, nós somos muito próximos. Eu já morei com ela, ela substitui minha mãe, toma conta de mim e do meu filho. Eu almoço lá, estou sempre lá. Quando eu não vou, ela briga comigo.” (Professor João. Entrevistado em: 21/05/2010)

fora de casa. No entanto, em geral, as mulheres – mães, irmãs, esposas, filhas de professores, quando não a própria professora – geralmente se responsabilizam e são responsabilizadas pelas tarefas ligadas ao lar, como a alimentação, durante parte do cumprimento dos tempos de duração previstos para os *trajetos*, particularmente no que diz respeito às principais refeições do dia, sobretudo o almoço.

Os *trajetos* têm durações rígidas, limitadas, engessadas, especialmente quando a escola é o ponto de chegada do itinerário percorrido. São tempos controlados pelos ordenamentos dos relógios. Estes aspectos compõem uma especificidade da relação que o professor tece com a cidade: alargando os tempos dos trajetos na urbe, desorganiza-se toda a escola<sup>90</sup>. Por exemplo, ao sair para um bar em um dia que antecede a execução dos *trajetos*, via de regra, o professor não pode escolher chegar na escola no horário que se deseja, como pode ocorrer em algumas profissões, sem causar prejuízos. Existe a “*limitação do tempo*”, como aponta o professor Celso. O trabalho docente no ensino presencial, baseia-se não apenas na relação de *copresença*, mas na *interação face-a-face* com os estudantes, como aponta Goffman (2010). Exige que os corpos ali estejam, adequadamente apresentados, ao mesmo tempo.

Passando a outros planos, foi possível observar que os *trajetos*, ao serem organizados, também se diferenciam quanto aos sentimentos, significados e sentidos que suas combinações permitem construir. Há professores, como Vânia, que evitam a combinação “casa-dentista-escola” devido aos possíveis desconfortos que as intervenções corporais podem causar. Outros docentes evitam a combinação “casa-velório-cemitério-escola” devido às emoções que ali afloram. Isto, no entanto, só acontece no caso da morte de pessoas que não são seus entes queridos. É o que nos contou Sandra, que não foi ao enterro da mãe de uma amiga por este motivo. Para ela, a escola requer um envolvimento emocional que torna este trajeto incompatível. Há, ainda, os que evitam a sequência “escola-casa-bar”, visto que indo para casa, devido aos significados que a mesma possui, sabem que podem não conseguir completar o trajeto planejado. A combinação “bar-escola” também é evitada por alguns, como Celso, uma vez que acredita serem incompatíveis o ato de beber e, logo em seguida, dar aulas<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> A esse respeito o professor Sergio observa: “Cinco horas eu tenho que estar acordado. Eu trabalho longe! Eu moro em Belo Horizonte e trabalho em Contagem. É longe. Então eu tenho que acordar bem cedo pra chegar em Contagem. E é de manhã. Quando dá sete horas da manhã eu tenho que estar lá, na porta dos meus alunos. [...] Não tem jeito de você chegar e dizer: “Ah, vou chegar sete e quinze, sete e vinte”. Não tem! Professor não tem isso! Porque em vinte minutos, você desorganiza a escola toda! Então a gente não pode chegar nem atrasado! (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

<sup>91</sup> Sergio declara: “E eu não posso beber. Como é que eu vou sair pra tomar uma cerveja, tomar um coquetel, beber alguma coisa, relaxar e, dentro de uma hora, eu tenho que estar dentro da sala de aula? Como é que eu

As academias de ginástica também foram mencionadas por muitos entrevistados, como locais que desejam incluir em seu trajeto semanal. O professor Celso comenta que está matriculado, mas o *trajeto* “casa-academia-escola1-escola2- escola3-casa” o impede pelo cansaço e pelas distâncias a serem percorridas até a escola onde trabalha pela manhã. E o professor Laerte menciona a existência de academias noturnas<sup>92</sup>. No entanto, não pretende inseri-las em seu *trajeto*, porque sua tripla jornada em três cidades diferentes, as distâncias a serem percorridas diariamente, somadas ao adoecimento (licença por problemas psicológicos/psiquiátricos), o impedem de fazê-lo. Para outros professores, no entanto, as combinações acima são possíveis, uma vez que possuem outros significados e constroem outros sentidos.

Quanto à situação de Laerte é paradoxal e dilemática, pois ao mesmo tempo em que os problemas de saúde psíquica dificultam seus tempos e disposição para os exercícios físicos, por exemplo, de outro lado poderiam ser eles um fator inibidor da existência de enfermidades. Contudo, o peso do cotidiano, dos espaços a serem percorridos, das longas e intensas jornadas de trabalho em condições laborais desgastantes, nas quais destacam-se os baixos níveis salariais, o número de turmas e alunos, além de outros problemas que provocam adoecimento, impedem algumas práticas e oportunidades saudáveis, nas quais os docentes poderiam estar cuidando de seus corpos tal como necessário e desejável. Instaura um círculo vicioso: o corpo adoce porque não é cuidado e a disposição e possibilidade do cuidado se restringem, porque o corpo está descuidado.

Na pesquisa realizada por Torres (1998), destaca-se que, ao construir uma lógica de compatibilidades, os sujeitos buscam favorecer alguns elementos: o par segurança-proximidade, o favorecimento de encontros com colegas e amigos, os momentos de fruição da vida e contato com a diferença, além da diversificação dos pontos percorridos nas *manchas*. Isto faz com que as combinações sejam modificadas significativamente, trazendo novos sentidos e significados. Como isto acontece na vida dos professores e professoras da pesquisa?

Para os docentes, o par segurança e proximidade da casa e/ou do trabalho são fundamentais para a composição de trajetos e na combinação de “*fixos*”, como aponta Santos (2008). Em pesquisa realizada por Vieira e Relvas (2003), este foi o terceiro maior impacto

---

posso chegar? Eu não faço isso de jeito nenhum. Então isso é complicado. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

<sup>92</sup> A esse respeito, Laerte comenta: “Um ou outro que ainda consegue, existem aquelas academias de madrugada, que as pessoas vão, mas o próprio organismo uma hora vai dar a resposta. Ele dá a resposta, igual aconteceu comigo. Eu falou: “*Olha, você dá uma parada que ninguém agüenta não!*” O cérebro já começa a não responder e ele mesmo vai travando. E você começa a somar isto e começa a gerar as doenças.” (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

negativo da vida profissional na vida familiar e pessoal mencionado pelos docentes investigados, sobretudo pelas mulheres. Isto se deve à divisão sexual do trabalho que as responsabiliza pelo cuidado com a casa e a família, além das duplas e/ou triplas jornadas de trabalho na escola. As movimentações de fato e os desejos de trabalhar perto de casa, portanto, estão diretamente ligados à questão dos femininos na docência.

Tal fator também foi mencionado por nossas entrevistadas, especialmente por Margareth, Mariana, Júlia e Renata. As duas primeiras são professoras, mães, donas de casa e não possuem carro. A professora Margareth ainda possui um agravante: é contratada temporariamente para o cargo de professora em duas escolas onde trabalha, o que implica, muitas vezes, na impossibilidade de escolher onde quer trabalhar num leque mais amplo de escolas. Os longos trechos a serem percorridos e as longas, tensas e intensas jornadas de trabalho implicam na distância dos filhos, que muitas vezes só as colegas só encontram quando estão dormindo. Implicam, também, no acúmulo de serviços domésticos, realizados geralmente à noite e nos finais de semana. Além das ocupações físicas vividas pelas colegas com essa dinâmica de vida e trabalho, como estudos já constataram, há também as preocupações (ocupações do pensamento, do psiquismo, as dores dos sentimentos) que levam, muitas vezes, à culpabilização das professoras pelo que elas pensam e sentem que não fizeram, que deveriam ter feito ou que ficou mal feito.

As outras duas docentes não têm filhos. Para Júlia, estar distante de casa implica em longas horas passadas no trânsito, muitas vezes parado, devido a engarrafamentos causados por acidentes em uma importante rodovia que compõe seu trajeto escola-casa e suas adjacências. E para Renata, sua colocação no quadro docente de uma escola distante de casa é fato que pertence ao passado. Situações como: acordar cedo, priorização do banho em detrimento do lanche da manhã, “*estado de alerta*” e apreensão quanto aos possíveis problemas do transporte público (horários, problemas mecânicos, violência), e ainda, o medo de atraso para chegar à escola, o dia cansativo, a dependência da carona dos colegas e os longos trechos de caminhada ao sol, ao lado do cansaço excessivo, do estresse, dos problemas de saúde, entre outros, a fizeram mudar com o marido de Belo Horizonte para Contagem. Atualmente, ela reside próximo à escola em que leciona. Isto lhe possibilita: postergar o início da realização dos *trajetos* para o trabalho, lanchar com calma e almoçar em casa, ver televisão (especialmente novelas no horário de chegada em casa). Também pode ter a companhia do marido que, devido à curta distância, passou a levá-la ou buscá-la na escola em seu

automóvel; além de qualidade de vida e seu bem-estar pessoal e profissional<sup>93</sup> terem se elevado.

Os trajetos escolhidos, conforme Torres (1998), também visam favorecer o encontro com colegas e amigos, tal como expusemos ao analisar os “*pedaços docentes*” nos bares. Especialmente no período noturno, os habituais trajetos semanais escola-casa são entrecortados pelo bar, que representam os locais que promovem a “*passagem do eu profissional para o eu pessoal*”, conforme Pajak e Blasé (1984). Nesse sentido, a necessidade de pertencer a uma rede particular de relações como as familiares, por exemplo, também alteram os *trajetos*. É o que acontece com as professoras Rafaela e Magali, que entre uma escola e outra decidem visitar suas avós e com Margareth e Juliana, quando visitam suas mães no horário de almoço, por entre os períodos em que estão ou deverão estar entre uma escola e outra.

Os momentos de fruição da vida, associados ao contato com a diferença, também apontados por Torres (1998), alteram os *trajetos* rotineiros que, no caso de Júlia, têm a combinação básica “casa-escola-escola-casa”, sendo a casa distante da escola e as escolas próximas entre si. Isto acontece também com a professora Júlia e um grupo de colegas com quem trabalha, que “*fogem*” da escola, quando têm o último horário livre (tempo pedagógico)<sup>94</sup>. Neste caso, alteram o trajeto escola-casa ao decidirem nele interpor o espaço

---

<sup>93</sup> Renata expõe: “E daí dali, a minha vida mudou totalmente. Porque eu comecei a sair de casa, acordar seis e meia, tomar banho, né? Tomar meu café, sair de casa quinze, dez pra sete, porque três quarteirões eu estava no Tropical. Ao meio dia que era mais complicado, mas aí eu ia pra casa, almoçava, saía onze e meia, almoçava, ele me trazia pra aqui pra escola. E aí eu tive realmente qualidade de vida desde que eu comecei, eu achei que mudou a cabeça, mudou, eu tinha uma constante coisa na minha cabeça, assim, de stress, uma irritabilidade, eu chegava em casa, eu desabava, eu dormia, só queria dormir. Hoje eu já chego, eu consigo conversar, eu consigo assistir as minhas novelas, eu adoro a novela das seis, amo de paixão todas elas, pode colocar a novela das seis que eu gosto muito, é o meu lazer, um dos lazers que eu gosto muito de fazer é a novela das seis. Então eu acabava fazendo o que não podia fazer quando eu morava longe?” (Professora Renata: Entrevistada em:22/06/2010)

<sup>94</sup> Este foi o relato de Júlia quanto a isso: “Durante a semana, a única coisa que eu tenho feito é, assim, mas esse ano que eu comecei a combinar, eu e uma turma de colegas, uma vez por semana nós combinamos, uma vez por semana. Lógico que quando nós temos dinheiro, uma tarde, tem que ver a situação, nós estamos combinando que nós estamos sempre indo ao cinema depois do horário de trabalho. [...] Mas assim, lógico que quando está todo mundo abonado, aí nós estamos combinando de ir juntos ao cinema, vamos ao cinema e voltamos, só isso, entendeu? Nós pegamos quando tem assim, uma sessão assim, de cinco e meia e tal, mais barata. [...] É sem permissão. Porque nós sabemos que horário é horário, entendeu? E não pode! (risos) A gente foge mesmo! (Muitos risos) [...] É, com o meu grupo, um grupo assim que eu tenho sintonia, que eu já senti que eu não tenho sintonia com toda a escola, não tem mesmo. Mas aqueles que eu tenho mais sintonia então a gente combina que dia, o horário coincide? Coincide? Então nós vamos? Vamos! Tem algum filme consagrado? Daí a gente pega a bolsinha e lógico que não temos permissão, não pedimos e lógico que nós estamos arcando, se a direção nos chamar vamos arcar com aquela horas de, que nós saímos. Cientes de que nós saímos, cientes que nós estamos cometendo um delito. Nós estamos cientes que nós saímos. [...] Geralmente não têm alunos. Não tem aluno entendeu? Nada de prejudicar aluno! É como se fosse um horário vago mesmo, da gente, um horário vago, entendeu? [...] A gente pega, a gente vai pro Big que é mais barato (risos), no Centro de Contagem, é mais barato (risos) e no dia da semana que também é mais em conta, que é terça e quinta (risos), quatro reais (risos). Quando

do shopping, para onde se direcionam a fim de curtir uma sessão de cinema, tal como disseram. Neste caso, modifica-se o *trajeto* para produzir um *pedaço* que, nas palavras da professora, desperta sentimentos semelhantes àqueles de adolescentes quando fogem da escola, “*matando aula*”.

Esse tipo de conduta, que Junia nos relatou, ou melhor, nos confiou, está articulado a vários elementos a serem considerados, além de colocar questões éticas, entre outras. Precisa ser reconhecida e compreendida em sua complexidade e sutileza e está associada, entre outros elementos, a existência de proteção e clientelismo na escola. Estes, na visão da professora, favorecem alguns docentes na organização do tempo escolar e prejudicam a outros, cujos “*tempos pedagógicos*”, horários vagos destinados ao planejamento docente – ficam salpicados na grade de horários nos vários dias da semana. Neste sentido, a prática do “*ajeitamento de horários*” sem o consentimento de todos e a prática da “*fuga*” da escola, embora entendidas por todos, professores e gestores, como transgressão às normas referentes aos tempos docentes, são dissimuladas e encobertas entre si.<sup>95</sup>

Às vezes, importa diversificar ainda mais os *trajetos*, lembra Torres (1998), percorrendo diversas *manchas* que apresentem práticas, atividades, estabelecimentos e público variados, ao passarem em mais de um lugar nos interstícios entre uma escola e outra, por exemplo. Alteram-se os *trajetos* para que contemplem, especialmente, correios, casas lotéricas, bancos, lojas diversas, a fim de realizar algum pagamento e/ou resolver alguma situação que necessite a presença física, e locais destinados à alimentação rápida como

---

eu fugir fora, já sabe que é quatro reais e é terça e quinta. E aí a gente vai! [...]Nessas idas? Eu me sinto igual adolescente fugindo da escola (risos). Mesma coisa adolescente fugindo, fazendo uma coisa errada, sabe adolescente? Olha, nós conseguimos, estamos fugindo, estamos indo embora! Fugir assim porque lógico que a direção sabe, várias vezes nós estávamos saindo e encontramos diretor e tudo, sabe? A gente só fala tchau, tchau, pronto, acabou! Então é uma fugida assim, uma fugida consciente que lógico que todo mundo sabe assim. Mas tem o último horário mesmo, não estamos prejudicando aluno. Se, no caso, se prejudicar, vamos prejudicar a nós mesmos, porque aí as nossas horas serão cortadas do ponto e tudo. Temos consciência disto que está acontecendo, entendeu? [...] Porque geralmente é chegar em casa, fazer janta, deitar e dormir. É a rotina! Porque no outro dia todo mundo tem que estar de pé cedo pra trabalhar. Então aí não dá conta porque todo mundo praticamente tem dois horários e grande parte dos professores trabalha dois horários. Então não dá tempo, fica muito cansado. E fora os afazeres que tem em casa. E mesmo assim de um tempo pra cá que nós estamos começando a fazer isso. Como eu te falei, nós estamos nos achando no direito de fazer determinadas coisas (risos). Geralmente todo mundo vai embora direto pra casa e não fica mesmo na rua. Passa, faz alguma compra, compra alguma coisinha no supermercado, coisa assim, mas não vai pra outro lugar não. Durante a semana, todo mundo fica em casa. (Professora Júlia. Entrevistada em: 25/05/2010)

<sup>95</sup>Como indicamos acima, esse relato de Junia contém várias questões a serem compreendidas, discutidas, problematizadas, que não estão desenvolvidas neste estudo. Reconhecemos a importância das mesmas, mas tal discussão fugiria aos propósitos e questões centrais nesse estudo, podendo e devendo ser analisadas em outros trabalhos por quem o deseje e possa fazê-lo. No escopo dessa investigação o relato interessa em termos mais restritos, qual seja, no sentido de caracterizar outros trajetos traçados e trançados pelos professores.

lanchonetes, *fast-foods* e similares. Estas são as paradas mais comuns nos *trajetos* relatados nas entrevistas.

Destaca-se ainda que, pelo fato de os dias de trabalho escolar - de segunda a sexta-feira e, por vezes, os sábados -, serem vividos intensamente nos espaços das ruas e das escolas, a casa se torna, por isto, muito desejada, muito esperada, muito querida neste período. É o local onde se deseja voltar e permanecer após longas jornadas de trabalho. É um lugar privilegiado para o descanso do corpo e da mente. A oposição entre casa e rua, durante a semana, fica mais evidente, uma vez que as características de ambos os espaços tornam-se muito acentuadas. Vários foram os relatos neste sentido, especialmente aqueles que ressaltam os significados de estar em casa em momentos muito importantes do dia como os da alimentação.

Visto que alguns professores, como inúmeros, trabalhavam ou trabalham em dois turnos para aumentar seus salários, a casa torna-se um espaço desejado de parada nos trajetos diários, especialmente nos intervalos entre uma escola e outra, em particular nos turnos da manhã e da tarde. Isto é favorecido no caso dos professores cujas distâncias no trajeto “*escola-casa-escola*” são pequenas ou, se maiores, são realizadas de carro.

Neste momento, que geralmente se estende de 11:30 até 13:30, horários de saída e entrada de turnos, a casa serve de espaço para um breve descanso, para a alimentação (seja um almoço ou um lanche rápido) e para a realização da higiene corporal (seja para tomar banho, seja lavar o rosto, seja escovar os dentes). É um tempo considerado, por alguns, como sagrado, necessário e imprescindível para fornecer subsídios para que o restante do dia transcorra bem, além do aumento da qualidade de vida. A sensação de que as longas horas de trabalho estão “*valendo a pena*” mostra-se nestes pequenos prazeres cotidianos, como relatou o colega Estevão<sup>96</sup>. A casa, símbolo dos tempos lentos, também mostra sua relevância na vida cotidiana do docente em relação a outros de seus viveres e espaços.

---

<sup>96</sup> Interessante, um dos meus prazeres é comer. Então, talvez seja isto também que me leva a ir em casa, porque eu posso até comer correndo, como a Sabrina, mas eu não preciso ter esta preocupação de comer correndo, eu posso comer com mais calma. Entendeu? Então, isto é algo que faz bem, que ajuda a levar o dia com mais tranquilidade. [...] Engraçado que eu sou um pouco diferente. Que a direção não nos escute, mas eu chego, eu levanto atrasado, estou atrasado, mas eu não abro mão, a não ser que não esteja com fome, mas, caso esteja com fome, eu não abro mão de tomar meu café, comer meu pão de queijo, comer o meu pãozinho, seja o que tiver lá, mas eu não abro mão disso! Mesmo que eu chegue em casa, eu esteja atrasado e eu demore um pouco mais para chegar à escola! Entendeu? Por exemplo, se estou atrasado, pego a primeira roupa que vier, mas eu não abro mão dessa alimentação. Foi o que eu disse: é um dos meus prazeres. Então eu não posso, porque se eu tirar este que é um dos meus prazeres, eu acho que não vale a pena! Entendeu? Eu penso. É, ah não, se eu não posso tomar um café direito, se eu não posso almoçar, se eu não posso, então não está valendo a pena! [...] Na realidade, eu sou efetivo no turno da tarde, aqui eu estou dobrando. No turno da tarde eu trabalho em uma escola bem próxima de casa. (...) E aqui é a escola mais longe. Que eu dobro aqui, comecei o ano passado e agora retornei e aqui não, eu tenho que pegar um ônibus e quando eu volto, volto pra casa, uma das minhas preocupações, que eu brinquei

Devido à “*coexistência dos tempos dos circuitos superior e inferior*” da cidade, por vezes é complicado, especialmente para os que trabalham nos três turnos, inserir alguns “*fixos*” em seus trajetos como banco, escola dos filhos, o comércio em geral etc. Muitos dos “fixos” e “fluxos” da cidade funcionam no chamado “*horário comercial*”, período temporal durante o qual estabelecimentos de comércio e serviços realizam atendimento ao consumidor. Por vezes, pode se estender de 08:00 às 17 horas, de 08:00 às 18:00 ou de 09:00 às 17:00. Por outras, se estende de 10:00 às 16:00, como é o caso dos bancos. Por outras, ainda, vai de 10:00 às 22:00, caso dos shoppings centers, entre outros.

Neste sentido, professores que lecionam nos turnos da manhã/tarde ou manhã/tarde/noite já encontram estes locais fechados nos momentos em que os docentes podem freqüentá-los, com exceção daqueles que funcionam “*24 horas*”, conforme lembra o professor Laerte. Nestes casos, os professores aproveitam os entre-turnos para realizar tais atividades, sendo limitados pelos horários. Outras vezes, quando possível, realizam-nas aos sábados, domingos e/ou feriados e pedem a ajuda de terceiros. Os bancos, médicos e/ou outros que requerem a co-presença. Por isto, exigem negociações e/ou geram faltas sejam justificadas ou não.

Os professores Jaime e Sílvio, por exemplo, pedem à esposa para que pague as contas da casa, o que, às vezes, causa desavenças devido à sobrecarga de trabalho e possíveis esquecimentos dos compromissos, datas de vencimento, etc. A professora Magali solicita à mãe e/ou ao irmão para que façam. Já o professor Álvaro, que pede ajuda aos filhos, destaca que os mesmos utilizam a internet, o tem ajudado a resolver certos problemas de incompatibilidades de horários em sua casa quanto à prestação de alguns tipos de serviços, especialmente os bancários. É, novamente, o fenômeno da “*aniquilação do espaço por meio do tempo*” por meio tecnologia, do qual nos fala Harvey (2008).

Uma vez que o tempo entre uma escola e outra é curto, corrido, apertado, às vezes apenas é possível “*tomar o alimento*” de forma breve, o que o professor Álvaro<sup>97</sup> nem

---

com a Vânia, uma das minhas preocupações quando eu comecei a trabalhar aqui, era de não ir em casa almoçar porque eu gosto de passar em casa, almoçar, tomar banho, pra eu ir pra outra escola. (risos) E já tive a minha fase de ficar o dia todo, mas hoje eu quero, eu prefiro a questão da qualidade de vida. Então eu prefiro ir em casa, dá um minutinho, passou, é hora de voltar! É sair daqui, ir pra casa, então eu pego uma caroninha aqui. Com a Vânia, com o pessoal aqui, eles me deixam ali no metrô e aí eu encontro um monte, porque eu moro aqui em Contagem. (Professor Estevão. Entrevistado em: 18/08/2010)

<sup>97</sup> Pra eu chegar da minha casa em Belo Horizonte até aqui no Rita são aproximadamente 18 km, então dobra, ida e vinda, saio daqui 11:30, chego em casa por volta de meio dia e é a conta de almoçar, tomar o alimento, porque não tem tempo de almoçar, que uma hora eu tenho que estar em Santa Luzia. Só que lá é mais próximo.

considera um almoço de fato. Outros docentes, como Sabrina<sup>98</sup>, sobretudo devido aos problemas de saúde decorrentes da má-alimentação, precisam que os tempos escolares sejam ajustados para que, no intervalo entre uma escola e outra, possam se apropriar do espaço da casa para se alimentarem adequadamente. As distâncias entre as duas escolas e a casa, tríade de difícil conciliação para alguns docentes e desgastante para todos eles, atuam como um elemento-chave na possibilidade de apropriação do espaço da casa nos entretempos da dupla jornada de trabalho na escola.

Destaca-se que muitas das atividades realizadas nos *trajetos*, especialmente nos períodos entre-turnos, não chegam, muitas vezes, a se configurar como *pedaços* especialmente porque realizadas na solidão<sup>99</sup> e de maneira muito veloz, porque os tempos são curtos e entrecortados por várias coisas a fazer. É Mayol (2008) quem realiza um comentário a respeito:

A relação que liga a moradia ao lugar de trabalho é, na maioria dos casos, no espaço urbano marcada pela necessidade de uma coerção espaço-temporal que obriga a percorrer o máximo de distância no menor tempo possível. A linguagem cotidiana fornece aqui uma descrição de extrema precisão: “*pular da cama*”, “*engolir o café*”, “*pegar o trem*”, “*mergulhar no metrô*”, “*chegar em cima da hora*”... Por esses estereótipos bem vemos o que quer dizer “*ir para o trabalho*”: entrar em uma cidade indiferenciada, afundar em um magma de sinais inertes como em um lodaçal, sendo somente guiado pelo imperativo da hora certa (ou de atraso). Somente importa a sucessão de ações que sejam as mais unívocas possíveis em vista de melhorar a pertinência da relação espaço/tempo. (Mayol, 2008, p.44)

---

Da minha casa até lá em Santa Luzia, eu acho que é em torno de 8km, é bem mais próximo! (Professor Álvaro – Entrevistado em: 18/05/2011)

<sup>98</sup> Eu já cheguei a passar mal por conta do almoço. Porque pra mim, o arroz com feijão faz falta demais. E na correria de sair daqui e ir pra escola da tarde (agora eu não estou lá mais), e sair daqui pra ir pra escola da tarde, igual quando eu estava no Estado, então aí eles conseguiram ajustar o meu horário. Um dia eu ia pra casa. Outro dia, dois horários, dos horários de folga eles me colocavam no segundo horário. Aí dava pra eu passar em casa e almoçar. Agora, os outros dois dias que não davam. [...] Porque eu ia direto, comia qualquer coisa, ficava tonta. A gente não rende, o rendimento da gente não é igual, eu acabava passando mal. Eu não aguentava ficar sem almoço. Várias vezes eu falava com a diretora assim: “Segura a onda aí, que daqui há 5 minutos, 10 minutos eu estou descendo”. A escola era pertinho de casa, pra eu comer alguma coisa porque se não, quando chegava na escola, ela sabia que eu passava mal! Porque a pressão, eu já tenho pressão baixa, tem que comer comida de sal e aí a pressão abaixava mais. E estes lanches, ou são salgados demais ou é só coisa doce... Então, não é alimentação! (Professora Sabrina – Entrevistada em...)

<sup>99</sup> Geralmente eu tenho ido aos dois *shopping centers* que tem aqui perto, que não é longe de lá também, por que é caminho. Não sei se você conhece, o bairro industrial é mais ou menos perto ali da praça dos trabalhadores, da praça da CEMIG, de carro é muito rápido, aí então ou eu vou no Itaú Shopping ou eu vou no Big Shopping. Mas agora está mais em conta porque eu estou fazendo isso só de vez em quando. Não é sempre. (...) Eu me sinto solitário, sempre sozinho. Muitas vezes no shopping... Você falou o negócio do sentimento. Bate um sentimento de solidão muito grande em mim. Porque as pessoas lá de onde eu vou, no Itaú, a maioria das pessoas que eu enxergo, eu não enxergo as pessoas sozinhas não, as pessoas estão almoçando em grupo, e eu me sinto extremamente solitário. Porque é sempre sozinho. (Professor Celso: Entrevistado em: 26/05/2010)

No entanto, não é sempre que se entra em uma “cidade indiferenciada”. Os sujeitos atribuem aos seus trajetos significados vários, dotando-os dos mais variados sentidos. Se os trajetos são realizados entre espaços que apresentam pequenas distâncias entre si, especialmente durante o horário de almoço, por exemplo, por vezes podem abrigar, em uma de suas paradas no caminho, *pedaços e/ou familiari(cidades)*: almoça-se com amigos, colegas de profissão, parentes, como já mencionado. Modificações nos *trajetos* incluindo aí bares, restaurantes, shoppings, casa de parentes, entre outros mencionados, parafraseando Mayol (2004), também favorecem a formação de *pedaços*. Sendo assim, a organização do *trajeto* ou *itinerário* reflete uma preocupação: preservar tanto as obrigações familiares como uma reserva onde seja possível celebrar o encontro com o outro. O trajeto é escolhido conforme critérios simbólicos provenientes da organização do grupo, sob a forma de uma tradição, uma localização, uma convivência, uma aliança movida pela troca. (Mayol, 2008)

Ao falar dos trajetos, também faz-se necessário pensar nos meios de transporte utilizados. Como foi possível perceber através da decomposição dos trajetos realizados por Margareth e João, o deslocamento realizado à pé, de ônibus e/ou utilizando automóvel próprio alteram significativamente a “*lógica da compatibilidade*” dos itinerários.

Concernente ao segundo fator estrutural, mais especificamente um de seus recortes, o transporte urbano, Wright (1996) salienta que na segunda metade do século XX, período marcado pela expansão da urbanização no Brasil, o crescimento das cidades maiores alongou muitos percursos, modificando os meios de transporte utilizados no país. Estudos realizados a partir de meados da década de 1990 apontam o transporte e a mobilidade urbana – “*atividade-meio*” que permite que outras atividades como o trabalho, os estudos, as diversões, o comércio, etc., sejam realizadas (*op.cit.*, p.; 133) – são questões cruciais no desenvolvimento das grandes cidades no país. Além de afetarem a qualidade de vida dos moradores, podem desequilibrar a economia cidadina e acentuar a exclusão social.

O carro e as caronas são formas privilegiadas de transporte pela “*categoria docente*”, uma vez que apresentam como atributos positivos a frequência, pontualidade, flexibilidade, conforto, salubridade, aspectos psicossociais, facilidade de transportar pacotes/outros pertences e tempo de viagem. Neste contexto, o uso do transporte coletivo apresenta entraves quanto à frequência, pontualidade, flexibilidade e tempo de viagem (Wright, 1996, p.158-159). Neste sentido, Santos (2007) aponta ser preciso pensar no par mobilidade/imobilismo, uma vez que a ineficiência do transporte público (caro, ruim e demorado, em suas palavras) e a segregação sócio-espacial agem na produção de contradições entre cidadania e desigualdades, tanto na sociedade de classes como

no sistema capitalista. Neste sentido, produz “*cidadanias atrofiadas, mutiladas, subalternizadas*”...

No caso da professora Margareth, como de tantos outros professores de escolas públicas, duas das escolas em que trabalha estão localizadas fora das manchas da cidade, em áreas segregadas socioespacialmente na cidade. “*É como se as pessoas nem estivessem lá*” (op.cit.,p.59). A professora vive, junto com as pessoas que ali habitam, o que Santos (2007) considera ser um processo brasileiro de elaboração do “*não-cidadão*”: “*em lugar do cidadão formou-se o consumidor, que aceita ser chamado de usuário*” (op.cit., p.25) . Neste caso, usuário do transporte coletivo. “*Como conciliar o direito à vida e as viagens cotidianas entre a casa e o trabalho, que tomam horas e horas*”?

É a professora Margareth quem responde ao contar sobre uma situação vivida em um ônibus<sup>100</sup>. Destaca-se, primeiramente, que o ônibus é um lugar de multiplicidade que, na fala de Margareth, é vivido pelo “*povão*”, pelas camadas de baixa renda. A tranquilidade demonstrada pela docente ao estar neste lugar aparentemente assuste. Entretanto, é sua única condição de mobilidade. Estando ali, a professora sugere resignar-se ao compreender que vive uma aparentemente imutável herança sócio-histórica que distribui as pessoas desigualmente pelos territórios da cidade, que não consegue mudar em seus tempos cotidianos. Vive-se, ali, uma serenidade geograficamente motivada: a professora sabe que não estar sozinha. O acesso efetivo aos bens e serviços, distribuídos de acordo com seu lugar socioeconômico, produto e

---

<sup>100</sup> Bem, este horário, na hora que eu estou indo na escola da noite, você fica esperando um ônibus que dá pra você entrar! Você vai assim, igual uma sardinha no meio do povo! E assim, eu vou tranqüila, sabe? Que eu fico imaginando assim: todo mundo é gente, nós somos gente! Pela má administração, a gente está vivendo isto. Nós estamos na mesma condição, ninguém é melhor que ninguém! Aí eu me sinto povão mesmo! Quando eu entro nestes ônibus (risos), eu me sinto povão! Tanto que outro dia uma mulher desmaiou no meio do ônibus! O ônibus lotado, igual uma sardinha! A mulher levantou, ela fez de tudo e ela começou a passar mal, ela não agüentou, ela desmaiou literalmente! E uma coisa que eu achei assim muito chique que os homens socorreram esta mulher! Eles fizeram de tudo pra ajudar ela! Eles que ligaram pro SAMU (Serviço de Atendimento Médico de Urgência), eles que tiraram a bota dela (risos). E as mulheres, nenhuma! Não fizeram nada! E eu achei aquela cena assim, eu fiquei observando, sabe? (risos) Eu fiquei olhando, eu estou te contando, eu gosto muito de observar! Aí eu fiquei observando aquela cena! Eu também fui junto com os homens, sabe? Ajudando a pegar a bolsa dela, mostrando pra eles o que eles podiam fazer com ela, estava tentando ajudar! E as mulheres, nenhuma! Eu descí do ônibus, pedi o pessoal pra descer, pra esvaziar um pouco porque estava lotado, e uma coisa que eu achei muito legal é que só os homens é que contribuíram pra ajudar a mulher, mais ninguém. Ela estava sozinha. Eles é que seguraram a bolsa dela, entendeu? Eles é que carregaram ela. Aí a polícia veio para ajudar e a polícia acabou levando ela, sabe? E a gente seguiu a viagem no ônibus! Mas assim, tem de tudo! Pode acontecer de tudo! E eu fico imaginando, sabe? Assim, Deus livre e guarde, mas se acontecer um acidente, uma batida, qualquer coisa, machuca gente demais! Porque é um bololô, sabe? E, assim, a ponto de você não ter lugar pra segurar direito, de uma pessoa ir ali juntinho com a outra mesmo, coração humano mesmo! (risos) E eu vou ali no meio do povão, não tem outra escolha! Eu não tenho outra escolha! Pra chegar lá, tem que ser daquele jeito! Mas eu acho que é a vida da gente, é a vida do povão, que passa a maioria das pessoas deste país. Então assim, eu me sinto bem dentro mesmo da realidade, fico tranqüila no meio das pessoas, se aparece um comentário, qualquer problema, sabe? Eu vivo aquilo ali junto com o povo! Então assim, é interessante! Então eu fico assim, é como se a gente vivesse várias vidas. É como se vivesse assim, vários momentos assim fortes na vida da gente. Eu acho tudo isto muito forte! (Professora Margareth – Entrevistada em...)

produtor de seu lugar geográfico, segrega, oprime, desumaniza outros milhares de brasileiros. “É a vida da gente”.

Regulados por conflitantes interesses públicos e privados e por decisões de ordem mais e menos democráticas, o transporte coletivo se tornam expressões de enquadramento e limitação, demonstrando que, muitas vezes, a “*lógica existencial*” está subsumida pela “*lógica instrumental*” (Santos, 2007). Margareth destaca o paradoxo: “*Ninguém é melhor que ninguém!*”, “*nós somos gente*”, já indicando uma oposição quanto ao valor do indivíduo em relação ao lugar. É Santos (2007, p.107) quem sublinha a diferença: “*Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço)*”.

Entretanto, em meio à perversidade que faz com que o espaço tenha uma significação que obedece ao nível da renda, a classe social e os modos com ambos produzem e são produzidos pela segregação social, eis o novo que surge: breves atos de solidariedade. Mesmo que sem a participação de todos e perante uma situação-problema, especialmente das mulheres, das quais o auxílio é esperado socialmente, Margareth participa e assiste a passagem do “*homem solitário*” ao “*homem solidário*”, que desafia a perversidade de um cotidiano que insiste em produzir um espaço sem cidadãos. “*Somente na Polis, em comunidade com os outros, o homem é capaz de cultivar em todas as direções todos seus dotes, afirmando a sua liberdade, pois não há liberdade solitária*” (op.cit.,p.103). É um “*momento forte*” onde a “*força dos fracos*”, nos dizeres de Santos (2008), se mostra.

## **PÓRTICOS**

Dando prosseguimento às discussões, por entender que os *trajetos* levam de um ponto ao outro do território, Magnani (1998) propõe a utilização da categoria *pórticos*. Sua definição consiste na existência de espaços, marcos e vazios na paisagem urbana que se traduzem em passagens. Pode ser espaços como avenidas, estradas, lotes vagos, espaços sob viadutos, pontes e passarelas, lugares inabitados, entre outros. Neste sentido, espaços que escapam das classificações anteriores, por não pertencerem às *manchas* e *pedaços* de cá e de lá, daqui e d’acolá, aqui encontram sua vez. Marcados pela “*maldição dos vazios fronteiros*” (Santos e Vogel, 1985, p. 103), os *pórticos* são, muitas vezes, sinônimos de aflição, medo, perigo. Trazem consigo a sensação de insegurança. São, em certos casos, preferidos por “*figuras*

*limiaries*” (Magnani, 1985, p.45) como, por exemplo, aqueles que fazem das ruas suas próprias casas.

Sobre tal categoria, os relatos dos professores fornecem algumas pistas que trazem aspectos importantes para entender a relação de alguns docentes com a cidade. Primeiramente, destacamos uma frase mencionada pela professora Rafaela ao contar sobre seus *trajetos*: “*Porque eu andava igual um zumbi no meio da rua!*. Os zumbis são criaturas míticas que aparecem como mortos vivos que vagam pelo mundo. Ao se comparar com tais figuras, Rafaela se coloca com uma “*figura limiar*”, tal como aponta Magnani, e sugere que a cidade com todos seus fixos e fluxos, à exceção da sua própria casa e das escolas em que trabalha, torna-se para ela um imenso *pórtico*. A professora passa a ser capaz de sentir a cidade porque é o trabalho que toma todo seu tempo, gasta toda a energia, esgota seu corpo. Seus trajetos expressam um automatismo cotidiano que tenta encobrir a cidade. Nos trajetos, cuja combinação básica ao longo da semana é “*casa-escola-escola-casa*”, apenas os pontos mostram-se relevantes. Os movimentos e deslocamentos entre eles, por ela realizados de carro, mostram uma cidade que lhe é indiferente. Sua atitude para com a urbe é “*blasé*”, retomando Simmel (1976). A cidade torna-se opaca, sem vida. Da docente, é retirado o poder de significar e valorizar diferencialmente os espaços citadinos.

Passando a outros planos, mas ainda situados no contexto dos pórticos, destaca-se que nos relatos de docentes que utilizam o transporte coletivo para se deslocarem nos trajetos entre a escola e a casa sublinham para os pontos de parada de ônibus também assumem o significado de um *pórtico*. Embora por vezes possam anunciar a constituição de um *pedaço*, tendo em vista que, no *trajeto* entre uma escola e outra, professores compartilham este espaço ao saírem da escola, o mesmo apresenta algumas peculiaridades que nos fazem abordá-los enquanto espaços limiaries.

A professora Joana trabalha em um bairro novo na cidade de Contagem, que abriga um aterro sanitário e uma escola nova, além de outros equipamentos urbanos que lá estão chegando. Ela sugere que os pontos de ônibus, especialmente quando se trabalha nas periferias urbanas, são locais que tornam o ato de pegar ônibus complicado. Ela explica que o bairro novo em que trabalha contém “*muitos lugares perigosos*”. Nestes casos, principalmente quando se está só e em determinados horários – início do turno da manhã, no final do turno da tarde e todo o turno da noite – os pontos de ônibus despertam medo, seja porque os horários do transporte coletivo são reduzidos, seja porque, muitas vezes, corre-se o risco de ficar sozinho e/ou compartilhando o espaço com desconhecidos; seja porque não se conhece a lógica do “*pedaço*” daqueles que ali habitam; seja porque é grande o receio quanto

às diversas manifestações de violência, especialmente entre os habitantes dos grandes centros. Estar no ponto de ônibus é uma angústia, uma vez que significa “*estar à mostra*”, aponta a professora<sup>101</sup>.

Destaca-se que os significados atribuídos pela professora aos pontos de ônibus localizados na periferia do grande centro urbano onde trabalha manifestam a presença do medo como fator que condiciona as relações sociais e a organização espacial, além da centralidade que a urbanização adquire. Entendemos que, para a docente, quando medo e cidade se cruzam, geram o que Souza (2008. p.08) designa por “*fobópole*” ou “*cidade do medo*”. Também expressa que o “*espaço do outro*”, periférico, é um “*lugar perigoso*”, que nela desperta receio, estresse e impõe dificuldades conforme suas palavras. Haveria, também manifestada nesta fala, o “*estigma das classes perigosas*” que, no discurso do século XIX, denotava a correspondência entre “*classes pobres*” e “*classes perigosas*”?<sup>102</sup> São questões para pesquisas futuras, talvez.

Os pórticos – ruas, avenidas, rodovias etc–, ou seja, espaços que ligam pontos da/s cidade/s entre si ou com as *manchas*, interferem na organização e nos significados atribuídos pelos professores aos seus trajetos, especialmente em grandes distâncias. É por estes e outros motivos que o automóvel aparece e/ou passa a adquirir maior importância na vida de muitos docentes, como aconteceu com Joana. São formas de lidar com os *trajetos* e, especialmente, com os *pórticos*.

Tais máquinas têm a capacidade de possibilitar que o docente se sinta protegido dos *pórticos*. Ademais, por encurtarem os tempos em trânsito, deixam que o professor inclua mais espaços de parada em seus *trajetos* – como a casa, restaurantes, bancos, casas de parentes etc. Ademais, podem fazer com que o docente permaneça, com maior tranquilidade, nos espaços que, habitualmente, já compõem as combinações rotineiras de seus trajetos. Estes casos

---

<sup>101</sup> Que o stress é você esperar um ônibus passar, você perde um ônibus tem que pegar outro, você fica esperando 40 minutos, uma hora no ponto. É igual este bairro Perobas é novo. Então lá só tem ônibus de uma em uma hora, de 40 em 40 minutos, não tem ônibus toda hora como tem neste bairro aqui. Então muito difícil você pegar ônibus, você esperar ônibus. E lá na escola nova já é mais de periferia, já tem esta de lugares mais perigosos do que aqui. Porque você tem que ficar no ponto, estar ali, à mostra! Então fica bem difícil, de carro é bem melhor e bem mais seguro. Antes, eu me sentia angustiada e com pressa do ônibus passar logo pra eu ir embora! (Professora Joana. Entrevistada em: 15/06/2010)

<sup>102</sup> Não cabe, neste trabalho, responder tal questão, uma vez que fugiria do nosso objeto. Fica, no entanto, o apontamento para pesquisas futuras sobre o assunto. “A expressão “*classes perigosas*” surgiu na primeira metade do século XIX, num período em que a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva atingira grandes proporções na Inglaterra (Guimarães, 1982, p. 1). Chalhoub (1996, p. 22) detalhou os significados do termo no Brasil da segunda metade do Oitocentos, tendo ressaltado a indefinição entre as classes pobres e as “*classes perigosas*” nos discursos de época: “*os pobres carregavam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos*”.” Disponível em: [http://publique.rdc.puc-rio.br/desigualdadediversidade/media/Desigualdade5\\_Romulo.pdf](http://publique.rdc.puc-rio.br/desigualdadediversidade/media/Desigualdade5_Romulo.pdf), Acesso em: 10 de agosto de 2011

acontecem com Rafaela, Joana, Michelle, Sabrina, Sandra, Juliana, Álvaro, Gilberto, Jaime, Jairo, Laerte, Celso, Fábio e João<sup>103</sup>. Ferreirinho (2009, p.223), que também identificou tais aspectos em sua pesquisa, enfatiza:

O controle da máquina – o automóvel – traz consigo a possibilidade, às vezes fictícia, de encurtar distâncias, traçar caminhos diferentes, facilitar a vida. As cidades trazem outro componente imaginário de confirmação de liberdade, de autonomia, de independência e o carro pode também ser o objeto pelo qual esses ideais se realizam. Sem falar que com o baixo investimento em transportes públicos, especialmente dos trens metropolitanos e ônibus e com o estímulo comercial e as facilidades promovidas pelas indústrias para aquisição de automóveis, não surpreende o desejo de possuir um.

Ao observar os relatos dos docentes, foi possível destacar alguns aspectos importantes. Como Joana expôs, o carro é “*quase tudo*” em sua vida, tendo em vista que trabalha em dois turnos e mora distante da escola. O professor Laerte, que trabalha em três turnos e em cidades diferentes, se refere ao seu carro como um “*material de trabalho*”. Tal como nos relatos de professoras entrevistadas por Ferreirinho (2009), “*a manifestação de comportamentos emancipatórios*”<sup>104</sup>, manifestados na necessidade/ desejo de dirigir e de adquirir um veículo, estiveram presente na fala da professora Margareth.

Sobre os carros, no entanto, são as caronas que se destacam como um elemento a ser analisado, uma vez que, conforme também constatou Ferreirinho (2009), são atos de auxílio recorrentes entre docentes. Embora não sejam exclusividade do meio urbano, eles adquirem características específicas quando realizados por este grupo profissional. Ao longo das entrevistas aqui realizadas, elas apresentaram diversos sentidos e significados, confirmando e complementando aspectos encontrados pela referida pesquisadora.

---

<sup>103</sup> Os professores Estevão, Luci, Margareth, Magali, Liliana e Renata não dirigem e/ou não possuem veículo. As professoras Vânia e Júlia não costumam se deslocar pela cidade durante a semana de carro, embora sejam habilitadas para dirigir e tenham veículo.

<sup>104</sup> Então eu acho que na hora que eu estiver melhor, na hora que eu tiver tempo, eu acredito que eu vou realizar este sonho, de tirar uma carteira de motorista e comprar um carro. Porque eu acho que a minha vida e a dos meus filhos vai se tornar outra vida! Porque eu vejo a gente passeando muito, mesmo, conhecendo muitos lugares diferentes, eu vejo isto! E o que eu puder fazer pra realizar este sonho, eu vou fazer. E agora assim, mais do que nunca! Eu não sei se é por causa da maturidade, se é necessidade, que a gente vai criando na vida da gente. Hoje eu acho que agora que eu estou começando a me preparar pra isso. Porque, até então, eu achava que eu não podia, que eu não era capaz, que eu não dava conta! Teve uma época que eu cheguei até a pagar umas aulas de auto-escola pra mim! Sem fazer curso nenhum, aprendi a dirigir, ver que eu não tinha medo mesmo, que eu achava que eu tinha muito medo e agora eu sei que eu tenho capacidade. Então eu acho que assim que eu tiver tempo e dinheiro, eu vou fazer isto! Que é um dos sonhos que eu tenho a realizar! Eu acho assim que não tem idade pra gente realizar nada na vida! E eu vou fazer de tudo pra realizar este sonho, que é tirar a carteira e comprar um carro! (Professora Margareth – Entrevistada em...)

Primeiramente, destacamos que, em sua pesquisa, Ferreirinho (2009) designa as caronas como “*atos de solidariedades*”, de ajuda mútua entre docentes, tal como alguns entrevistados relataram. Entretanto, também identificamos algumas práticas que deixam entrever o contrário. “*Na cidade, sobretudo na grande, os cimentos se dissolvem e mingnam as solidariedades ancestrais. Ali onde o dinheiro se torna a medida de tudo, a economicização da vida social se impõe*” (Santos, 2007, p.29, Adap.).

São as práticas do professor Laerte que os permitem mostrar que as caronas também expressam a dissolução dos atos solidários e a monetarização da vida cotidiana. Partindo da ideia de que seu carro é um “*material de trabalho*”<sup>105</sup>, o professor Laerte, por um lado, indica que esta mercadoria tem grande valor de uso, sendo de grande utilidade para a realização de seus trajetos diários para ir e/ou voltar das três escolas em que trabalha. Por outro lado, ao mencionar que, no automóvel, há um significativo investimento por sua parte, o professor enfatiza que, neste produto, há longos tempos de sua força de trabalho, que foi vendida para adquirir este bem material. Sua aquisição, sua manutenção (abastecimento, reparo de desgastes, etc) são aqui enfatizados. Neste caso, apresenta valor de troca. É como valor de troca que o carro aparece como mediação na relação do professor Laerte com outros professores quando uma carona é pedida.

O carro, neste sentido, é mercadoria que, em sua essência, configura-se como propriedade privada. Seu valor de uso, portanto, é tratado como algo que pertence exclusivamente àquele que é dono, tem a posse. Com base nesta concepção, torna-se absurdo “*dar carona de graça*”, sem receber algo em troca. Isto seria sinônimo de exploração, uma vez que, para “*caroneiro*”, o carro teria apenas valor de uso, seria apenas desfrutado sem ali haver qualquer esforço de sua parte. Haveria exploração.

Por ter o valor de troca sobressaltado, o carro permite estabelecer com outros professores relações quantitativas, ditadas pela lógica do dinheiro, do consumo. A prática da carona isenta de uma espécie de “*transação financeira*” apenas é aceita se o carro tiver seu valor de uso desfrutado somente de vez em quando. Apenas o que é esporádico é desejado para a tessitura de laços de solidariedade. Daí não há problema, “*rola*”, como diz o professor. Se a prática da carona, no entanto, anunciar seu acontecimento por um tempo prolongado, é

---

<sup>105</sup> Não! Eu, quando eu, só neste rodízio aí. Fora isto, não dou carona pra ninguém não! Muito difícil! Eu até, muitas vezes eu até fujo disto. Por quê? Ah, porque, se há uma troca, aí sim! Se não, é complicado. Por quê? Porque o carro, o meu carro, especialmente pra mim, ou talvez pode ser a situação de muitos professores, meu carro é um, eu até chamo de material de trabalho. Há um investimento ali! Então a pessoa tem que entender isto! Então quem não quiser entender, se não puder, paciência! Então é, tipo assim, isso aí é muito complicado, você ficar dando carona de graça, por exemplo. Uma vez ou outra não tem problema, rola! Outra coisa é a pessoa estar pendurando em você e aproveitando da situação, é complicado. Assim eu não deixo não! (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

preciso negociar, realizar trocas. É neste contexto que se insere o “*rodízio de carros*”<sup>106</sup>, revezamento na utilização de seus veículos por quatro professores para cumprirem o trajeto de 19 km até a escola onde lecionam à noite, localizada na periferia de Contagem. Para facilitar os deslocamentos, realizados no turno da noite, os professores se encontram em um hipermercado que funciona até as 23:00, localizado em uma *mancha* da cidade. Ali, três deles deixam seus carros no estacionamento gratuito do estabelecimento e, em apenas um veículo, se deslocam para a escola. Aqui, as relações se tornam niveladas, aplainadas, uma vez que todos estão nas mesmas condições e têm a mercadoria de troca: o automóvel. “*E isto é econômico, pra todo mundo é viável e o pessoal gosta.*” (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

Além da explicação mencionada acima, também podemos entender que o “*rodízio*” é uma *tática* dos docentes para enfrentar os longos *pórticos* juntos, compartilhando momentos de descontração e “*passagem do eu pessoal para o eu profissional*” (Pajak e Blasé, 1984), e vice-versa, ao longo do trajeto. Ainda servem para que, havendo apenas o “*motorista da semana*”, os demais descansem seus corpos, por vezes exaustos devido aos *trajetos* já percorridos ao longo do dia. Por fim, também podem ser compreendidos como práticas astuciosas que visam reduzir os gastos com o automóvel que, juntamente com a alimentação e habitação, consomem a maior parte das rendas mensais docentes.

A prática da carona, por sua vez, pode ser entre de curtas distâncias e rápidas, dificultando que estreitamento dos laços entre os professores. Entretanto, quando os trajetos são mais longos, existe a possibilidade de formação de *pedaços*. O carro, por vezes, se torna o local privilegiado das narrativas cotidianas sobre a vida pessoal: o que aconteceu a casa, os

---

<sup>106</sup> Porque hoje a gente faz um rodízio de carros, tem o rodízio. Então eu venho uma semana, já chego, eu já costume chegar e a gente vai pra Nova Contagem. Quando é assim, meu carro fica lá e aí vai revezando. Aí ele faz isto, entendeu? Na terça já a mesma coisa, só que eu venho pra cá, trabalho aqui à tarde, vou pro Extra e tal, deixo o carro lá, quando é uma vez ou outra a gente vai pra Nova Contagem, volta dez horas, segunda, terça e sexta é isto. A gente volta dez horas, pega o carro, dez e meia, mais ou menos, a gente está chegando de volta de Nova Contagem, às vinte e duas e trinta, pra chegar até lá. O deslocamento de lá até aqui e lá pras onze horas chega em casa, onze, onze e quinze no máximo. Quando era no Ovídio, saía mais ou menos dez e quarenta e onze horas estava em casa, que é mais perto, que já é aqui. Agora pegar Nova Contagem até chegar aqui... E este rodízio foi uma coisa, foi uma solução que eu encontrei. Talvez se não tivesse rodízio, eu não estava lá, nem lá não! Porque realmente combustível ia ser pesado, fora o combustível, o desgaste do carro e o desgaste da pessoa mesmo. Então o pessoal acha bacana. Hoje nós somos quatro. Então cada um faz uma semana, sustenta o combustível da semana toda, quer dizer, se eu fui nesta semana agora, eu só volto daqui a três semanas. E isto é econômico, pra todo mundo é viável e o pessoal gosta. O pessoal aceitou fazer e nós viemos fazendo, desde fevereiro que nós fazemos isto! E ajuda muito! Agora, neste meio tempo que, pra você ver, de onze e meia até uma hora e eu entro em sala de novo. Aí já é meia hora de trajeto, aí eu venho escutando uma musiquinha pra chegar, almoçar ou então almoço antes de lá, sabe? Pra daqui a pouco esperar a aula começar. E a mesma coisa depois: cinco e meia acaba, pra seis horas estar lá pra sair, pra chegar seis e meia e sete horas já estar com aluno de novo. E vinte e duas voltando e neste tempo chegar em casa, pondo uma musiquinha no rádio, ir no carro escutando uma musiquinha e chegar em casa e dormir. (Professor Laerte. Entrevistado em: 14/06/2010)

filhos, cônjuges, partilha de problemas pessoais, etc. No entanto, a professora Vânia destaca que estes são os assuntos mais comuns quando os docentes realizam o trajeto de ida para a escola. O horário também imprime suas marcas, uma vez que, na hora do almoço, fala-se também sobre alimentação e lembra-se dos afazeres domésticos, marcando novamente pelo fato de ser mulher, preocupada com o funcionamento da casa, que está sob sua responsabilidade. Na volta da escola para casa, no entanto, aspectos que não foram tratados na escola dão a tônica das conversas.

A professora Vânia destaca um aspecto peculiar aos docentes: o espaço do automóvel se transforma em sala dos professores e abriga um “*conselho de classe*”<sup>107</sup>. Neste sentido, entendemos que, especialmente entre os professores que lecionam para o Terceiro ciclo do ensino fundamental, isto revela a falta e/ou insuficiência dos tempos coletivos de reuniões, discussões, projetos, entre outros. A fragmentação na organização dos tempos escolares tem gerado, em muitos casos, a necessidade dos professores de falarem sobre seu trabalho em outros tempos e espaços de sua vida cotidiana, neste caso nos ônibus e automóveis, quando estão com professores que trabalham na mesma escola, em outras instituições de ensino, amigos, colegas, conhecidos e a família. Nestes casos, embora se possa escolher não falar de escola, é a necessidade de compartilhar que predomina, uma vez que os tempos coletivos têm auxiliado os professores em suas angústias, medos e dificuldades enfrentadas com a garotada. Entende-se que o carro, transformado em uma espécie de extensão da escola, faz ver que outros tempos e espaços da vida social docente estão sendo tomados e expropriados pela necessidade e, por vezes, pela vontade de discutir sobre seu trabalho, seu ofício como professor.<sup>108</sup>

De modo geral, tal como aponta Ferreirinho (2009, p.221), “*as relações estabelecidas na escola se prolongam para fora dela, nos percursos que os professores fazem juntas, estabelecendo outros laços de cumplicidade ou de parcerias que podem continuar dentro da escola, quando for necessário enfrentar os poderes estabelecidos ou outros grupos.*”

---

<sup>107</sup> Na volta, é um Conselhozinho de classe todo dia. Todo dia um Conselho de Classe! E na ida geralmente é família, menino, almoço, marido, é o horário. Bem, bem mais light! Mas na volta é o Conselho de Classe. Porque geralmente alguém passou uma raiva. (Professora Vânia. Entrevistada em: 18/06/2010)

<sup>108</sup> Várias foram as vezes em que me deparei com professores conversando, ao longo de poucos ou muitos minutos, sobre suas vidas na escola. Enquanto pesquisadora que se colocava, a todo o momento, também como sujeito da pesquisa, uma vez que também sou professora, peço licença para relatar um caso inusitado. Em uma manhã de inverno, mais precisamente às 06:25, ao ir com uma colega de trabalho em direção à escola utilizando o metrô, conversávamos com tanto empenho sobre nossos alunos e sobre um trabalho que faríamos na escola naquele dia que, de repente, nos vimos duas estações depois daquela em que deveríamos descer. Surpresas, afobadas e em meio a risadas, ajeitamos rapidamente nossas bolsas, repletas de livros, cadernos e materiais, descemos do metrô e corremos dentro da estação para pegarmos o próximo metrô. Meio angustiadas, chegamos ao ponto de ônibus que, felizmente, ainda não tínhamos perdido. Chegamos a tempo hábil para contar, antes de entrar para a sala de aula, o ocorrido para os demais colegas, que se divertiram com o episódio.

Passando a outros aspectos, foi possível perceber que as relações de poder existentes na escola se revelam no ato de dar carona. Em alguns casos, quando professores dão carona para seus superiores hierárquicos na escola, pode-se criar situações de constrangimento, cerceamento das falas e comentários daqueles que também compartilham a carona. Há certos assuntos sobre os quais não se comenta, determinadas fofocas e mexericos guardados para depois. Após sua descida, olhares se cruzam, comentários são feitos, risadas aparecem em suas variadas formas. Passa a predominar a liberdade de se expressar a partir de então, demonstrando a maior coesão entre o grupo, que inexistia momentos antes.

Outro ponto a ser ressaltado é a inconveniência ou a “*ingerência da face pública*”, parafraseado Mayol (2008) daqueles para quem se dá carona, tal como relata a professora Rafaela. Em seu último trajeto do dia, realizado às 22:30, é comum que a docente dê carona para a vice-diretora de sua escola. Em suas conversas, a “caroneira” se limita a determinados assuntos: “*Só tragédia, só tragédia, só tragédia! Ela só conta casos de gente que morreu, que adoeceu, que estava em doença terminal, de assalto, de tiro, dos meninos que estão todos usando droga, que a polícia pegou os meninos lá da escola, não tem nada que salva.*” Neste caso, especialmente porque se passou um dia inteiro trabalhando, resta à professora mentir, dizendo que houve alteração em seu *trajeto*, o que a impede de dar a carona. Para a professora, gera desconforto, é sinal de aborrecimento e amolação.

Por fim, enfatizamos que os momentos em que se permanece ao lado dos colegas professores as idas e/ou vindas da escola nos carros são propícios à prática da “*fofoca*”. Seja porque são mais restritos, reservados e fechados à escuta dos outros, tais espaços são propícios aos comentários que, no espaço da escola, não podem ser feitos. Neste aspecto, Elias (2000) nos ajuda a analisar o fenômeno. A fofoca refere-se às “*informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras*”. (*op.cit.*, pp. 121-122). A mesma depende das normas e crenças coletivas, além de relações sociais. Um grupo social coeso precisa de um fluxo constante de mexericos para manter o “*moinho em funcionamento*”. Nestes casos, um sistema complexo de “*centros de intriga*” se constitui de modo que a circulação de notícias seja mais constante e através de canais comunicativos considerados mais adequados. Para o professor Álvaro, quando está no carro junto com um colega que também é professor de matemática, para quem dá carona, este é um momento em que “*você vai falar da vida alheia, meter o pau no outro.*”

Alguns sujeitos, pelas relações que possuem na escola, pelo cargo que ocupa, pelos projetos que realiza, pela quantidade de escolas em que já trabalhou, por suas próprias concepções sobre assuntos os mais variados, têm um círculo mais amplo de conhecidos sobre

os quais pode comentar. A ela, sempre são oferecidas caronas. Estas pessoas sempre têm histórias engraçadas e divertidas para contar. Mudam o tom de voz, o vocabulário, sublinham aspectos, sempre evidenciando inúmeros aspectos, tal como apontou Elias (2000).

No espaço da cidade, os automóveis e nos ônibus podem se tornar estas “*centrais de fofocas*” para os professores. Nestes espaços, as “*rodas do moinho*” dos mexericos entram em ação. As notícias e comentários sobre uns e outros tornam a vida dos sujeitos mais interessante, animada e mais agitada. Em meio à repetitividade que se instala no cotidiano – acordar, tomar banho, alimentar-se, pegar os materiais, enfrentar minutos e/ou horas para chegar ao local de destino, por exemplo –, as fofocas constituem-se como elementos que trazem o algo mais para o dia a dia. Em suas diversas formas, tem considerável valor como entretenimento. Sem os “*moinhos da boataria*”, dependendo da importância que a mesma adquire nas relações entre os sujeitos, a vida pode perder seu tempero, seu gosto, seu sabor. O teor da diversão dos boatos está ligada ao enaltecimento do ego de quem conta e/ou de quem ouve. No entanto, nem sempre seu conteúdo é repleto de censura ou implicações de cunho maldoso. A compaixão e a solidariedade ao infortúnio alheio também estão presentes. (Elias, 2000),

Em grupos unidos, as fofocas correm de forma mais livre, abundando a quantidade de informações que circulam entre seus membros nos canais por eles utilizados. Em grupos onde há uma união por laços mais frouxos, o fluxo é imerso em maior indolência, são mais tênues e/ou desconexos, sendo cerceados por grande número de barreiras. As fofocas têm a função de incluir e excluir, apoiar e reprovar, atar e cortar os laços que formam as relações. Podem funcionar como instrumentos de aceitação e rejeição de extrema eficácia. Podem ser exageradas, ardilosas, implacáveis em seus objetivos centrais. Em especial, pode se tornar uma arma de uso coletivo com efeito peculiar (Elias, 2000)

Nas manchas e pórticos, ao realizarem seus trajetos para ir e/ou voltar das escolas em que trabalham, os professores realizam combinações as mais diversas de seus trajetos, imprimindo distintas “*gramáticas de significados*”. Mesmo que por entre tempos corridos, curtos, impresados entre um ponto e outro da cidade, os docentes ainda conseguem resolver seus problemas, encontrar seus familiares, bater papo com seus pares, realizar suas refeições, questionar os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais, sua relação com a escola, entre tantas outras atividades. São também momentos de conhecimento de si, das espaço-temporalidades citadinas e de diversas problemáticas urbanas contemporâneas. Ao fazerem e refazerem seus trajetos, os professores também se fazem sujeitos, autores e artífices de suas vidas individuais e coletivas, da cidade e da história.

### 3.2 - Escolari(cidades) e os jogos da conveniência

Mesmo em Raíssa, cidade triste, corre um fio invisível que liga um ser vivo a outro por um instante e a seguir se desfaz, e depois torna a estender-se entre pontos em movimento desenhando novas rápidas figuras de modo que a cada segundo a cidade infeliz contém uma cidade feliz que nem sequer sabe que existe.

Ítalo Calvino

Quando se aponta certas características das grandes cidades, parece que estamos a falar de “*Raíssa, cidade-triste*”, como nos apresenta o poeta: ruas movimentadas por onde os veículos passam velozes, multidão amorfa, contatos fugidios, indiferença etc. Uma parte da literatura que trata sobre das grandes cidades, em especial das grandes metrópoles, a exemplo dos escritos de George Simmel, destaca estes aspectos. Ressalta-se que os contatos “*inter-humanos*” metropolitanos, especialmente se realizados entre indivíduos que não compartilham os mesmos grupos e redes de sociabilidade, embora por vezes incluam tais relações, são caracterizados por sua brevidade, escassez e pela garantia do anonimato. Para o autor, as relações sociais metropolitanas são racionais, em vez de emocionais. O tipo metropolitano de homem “*reage com mais cabeça, ao invés de com o coração*” (*op.cit.*, p.13).

Embora estejam corretos estes modos de visualizar a cidade, não podem ignorar que, nesta mesma urbe indiferenciada, os fios invisíveis que costuram a cidade desenhando novas relações e alinhavam, deixando entrever entre os pontos, uma cidade que contém o porvir. “*Cidade triste*” e “*cidade feliz*” são, pois, “*cidade produto*” e “*cidade obra*”, relembrando Lefebvre (2008). Convivem, se contrapõem, se sobrepõem, tecendo mediações.

No entretecer destas redes, nos *itinerários* realizados nos espaços citadinos (Certeau, 2008), destacamos os docentes que ali circulam. São pessoas comuns que, em alguns momentos de suas vidas, encontram-se na cidade, nas ruas e em outros locais públicos, durante a semana e aos finais de semana; sozinhos ou acompanhados pelos amigos, colegas, parentes e familiares. Nestes espaços, às vezes encontram-se esporadicamente com outras pessoas, seus conhecidos de lá e de cá, do passado e do presente. Tais encontros são raros e breves e, às vezes, anônimos, tendo em vista que muitas pessoas não se reconhecem ou não querem ser reconhecidas na multidão.

No entanto, nem sempre é assim. Nos espaços públicos, por vezes, estes homens e mulheres são retirados da condição de anônimos, ou seja, “*peças sem nome*”. São vistos, nomeados, cumprimentados, reconhecidos: “*Oi, professora!*”, “*Êi, fessôra!*”, “*E aí,*

*professor!*”, “*Colé, fessô*” etc. Na cidade, diferente de algumas outras pessoas que por ela circulam, os professores são identificados por seus antigos e atuais alunos no “*meio da multidão*” aparentemente sem face. São “*figuras públicas*” que, durante algum tempo, fizeram parte da vida de todos que passaram pela escola.

Por vezes, estes encontros são sinônimos de uma “*cidade triste*”, uma vez que os laços que unem docentes e discentes que se encontram têm lastro em momentos de tensão, conflito, embate. No entanto, na maioria das vezes, como relataram nossos entrevistados, são momentos que refletem as possibilidades de uma “*cidade feliz*”.

Para pensarmos sobre os encontros dos docentes com seus antigos e atuais estudantes na cidade, propomos a utilização do termo *escolari(cidades)*. O mesmo refere-se aos momentos em que as relações de interdependência entre professores e alunos se manifestam nos “*lugares públicos*” da cidade – quaisquer lugares de livre acesso como ruas, parques, restaurantes, teatros, lojas, pistas de dança, shoppings etc (Goffman, 2010) – quando ambos se encontram em situações de *copresença*.

Nas grandes cidades, como a *escolari(cidade)* acontece na vida dos professores e professoras entrevistados? Quais os sentimentos e significados atribuídos aos encontros com seus estudantes, crianças, adolescentes jovens e adultos, alunos de ontem e de hoje?

Primeiramente, destaca-se que, por terem um grande número de alunos, chegando a mais de 700 a cada ano, como é o caso de alguns dos nossos entrevistados que têm tripla jornada de trabalho, os encontros com os estudantes nem sempre são raros, como aponta a professora Júlia: “*O que eu mais vejo ultimamente na minha vida é aluno, mas não que eu os reconheça, tá? Vou deixar bem claro! Que eu não reconheço! (risos) Mas tem sempre um aluno me chamando! "Ô dona Júlia!" E estão dando tchau! No supermercado,[...] tem sempre um aluno, sempre alguém que me conhece.*” (Professora Júlia. Entrevistada em: 25/05/2010)

A maioria dos professores entrevistados relatou morar longe da escola, o que ficou evidente nas discussões realizadas no capítulo anterior. Neste sentido, pode-se dizer que o encontro entre docentes e discentes não acontece com frequência nos bairros e regiões onde professores, além de trabalhar, também moram.

Nas grandes cidades, destaca-se que os professores geralmente vêm seus alunos, antigos e atuais, nas grandes *manchas* citadinas e, por vezes, ao parar em pontos de comércio localizados nos *pórticos* por onde circulam. Os shoppings e as grandes avenidas, especialmente as que servem como centros comerciais, são os lugares públicos privilegiados para que estes encontros esporádicos aconteçam. Especialmente no caso dos docentes que

lecionam nas periferias dos grandes centros, o encontro nos shoppings é mais comum porque são locais onde os estudantes sempre estão porque tais locais são seus *pedaços*: vão passear com os amigos, namorados, fazer compras, se divertir nas casas noturnas, entre outras atividades, como destaca o professor João:

No shopping é um negócio meio complicado. Eu costumo dizer que eu não ando com metro sem alguém me cumprimentar, porque são esses meninos é que gostam de shopping. Gostam de ficar ali passeando. Normalmente eu conheço e eles cumprimentam. (Professor João. Entrevistado em: 21/05/2010)

Aluno, no shopping acaba encontra muito aluno e ex-aluno. Mas assim, eu encontro, cumprimento, tal e vou embora. [...] Geralmente eles me vêm primeiro, porque eu custo, são muitos alunos. Até você olhar na multidão e conseguir enxergar um aluno... Eles me encontram primeiro, eles me adoram: “*Ei fessora, tudo bom? E aí onde você está dando aula? Num sei o que*”. Aí despeço e vou embora, tudo tranqüilo. (Professora Magali. Entrevistada em: 08/06/2010)

Ah, normalmente eu encontro alunos, ex-alunos e pessoas conhecidas da cidade no shopping. Ah, os alunos a gente cumprimenta, dá uma abraço e tal e continua o passeio. [...] Fico satisfeito de encontrá-los porque são ex-alunos, alunos que nós tivemos a oportunidade de trabalhar dois ou três anos juntos. A gente fica satisfeito de encontrar. (Professor Sílvio. Entrevistado em: 13/06/2010)

Tendo em vista os shoppings foram apontados por alguns professores como um espaço privilegiado para estes encontros, a professora Rafaela destaca que, pelo fato de seus alunos da escola pública morarem em áreas segregadas da cidade, eles não frequentam os shoppings. Nestes locais, ela relata encontrar estudantes da escola particular onde leciona:

Eu encontro com aluno em shopping. (...) Bom, eu encontro com alunos normalmente lá, no shopping eu encontro muito com aluno, no supermercado eu encontro muito com aluno, mas com os alunos do Santo Agostinho. Porque os alunos da escola pública, das que eu já trabalhei, eu acho que eles não frequentam muito estes lugares. Uma vez eu encontrei com um aluno daqui do Dom Bosco, que é ali atrás do Hospital Santa Rita, é uma vila, chama Vila Dom Bosco, é uma favela que tem lá e eu trabalhava numa escola ali. Estes alunos, por exemplo, eles são excluídos de tudo! Eles não têm acesso a nada! Então com este tipo de aluno eu nunca encontrei em lugar nenhum! (Professora Rafaela. Entrevistada em: 11/08/2010)

Estes centros de compras, diversões e diversos outros serviços também podem ser compreendidos como o que Caldeira (2003) designa de “*enclaves fortificados*”, ou seja, espaços fechados, privatizados e monitorados voltados para residência, consumo, lazer e trabalho. Ao lado de condomínios fechados de classes mais altas, conjuntos de escritórios, prédios de

apartamentos, hospitais, centros de lazer, parques temáticos, entre outros, os *shoppings* são espaços adaptados, capazes de promover modificações na morfologia da cidade, seu padrão de segregação socioespacial, além de possibilitar alterações no caráter do espaço público, antes aptos a promover a interação pública entre classes distintas.

Características dos enclaves fortificados como a demarcação física, o isolamento, o fato de valorizar o que é restrito e privado, desvalorizando o que é público e aberto no espaço citadino, além da promoção da separação em detrimento do lugar da vida, aspectos que constituem uma das principais dimensões dos modos como a vida urbana contemporânea, são fatores que impedem o acontecimento da escolari(cidade), conforme relata a docente. As maneiras de viver, consumir e usufruir um pouco de lazer, ao cultivar relacionamentos de negação e ruptura com o resto da cidade, ao mudarem consideravelmente, são sentidas percebidas pela professora pela ausência dos estudantes mais pobres e pela presença dos estudantes com maior valor aquisitivo nestes espaços.

Entendemos que a efetivação de um tipo de escolari(cidade) em detrimento de outro revela a ausência do que Caldeira (2003) considera ser um “*espaço público moderno e democrático*”. A supressão do encontro com aqueles que são “*excluídos de tudo*” é um sinal de que um ideal de cidade aberta, que proporciona a interação entre as pessoas, a aceitação das diferenças sociais e a negociação de encontros anônimos encontra-se distante.

Passando a outros elementos, para entender como as escolari(cidades) se processam em grandes cidades, é preciso destacar que, ao pensarmos no “*burburinho das ruas das grandes cidades*”, é necessário ver que cada pessoa que compõe este turbilhão faz parte de um determinado lugar, ocupando uma determinada função, e que, apesar de toda sua liberdade individual de movimento, há uma ordem oculta e relativamente imperceptível que une estes indivíduos, destaca Elias (1994). “*Como resultado de sua função, cada uma dessas pessoas tem ou teve uma renda, alta ou baixa, de que vive ou viveu; e, ao passar pela rua, essa função e essa renda, mais evidentes ou mais ocultas, passam com ela*” (op.cit, p.21). Por nascimento, cada indivíduo está inserido num complexo funcional estruturalmente bem definido. Sua liberdade é limitada pelas funções preexistentes, uma vez que a história e o “*passado está diretamente presente em cada uma das pessoas que se movem apressadamente no bulício da cidade.*” (op.cit. p.21)

Ao circular pela cidade, o professor leva consigo sua história, seus sonhos, seus limites, sua carreira, o que gosta, o que ganha, o que gasta, o que tem e o que lhe falta. Também carrega seus pertencimentos aos mais variados grupos sociais, desde a família, a escola, até a mundialidade, como aponta Lefebvre (2008). Leva sua casa na marmita, através do alimento

preparado na noite anterior, sua relação com a família, seus livros, suas atividades que ainda estão por fazer. Carrega suas preocupações enquanto docente, as lutas construídas ao longo da vida e da profissão, bem como as dores e as delícias de ser professor.

Elias (1994) salienta que, cada pessoa, embora esteja em meio a uma multidão de seres desconhecidos e aparentemente desvinculados no espaço da rua, está ligada a outras por “*laços invisíveis*”, sejam eles de trabalho, propriedade, instintos, emoções, entre outros. Estes laços unem os indivíduos em um tecido, uma rede de dependências cuja ruptura não é simples.

Uma vez que estão nos lugares públicos, professores e alunos não mais estão ligados por laços institucionais. Seria de se esperar que, ali, ambos estivessem despojados de suas funções e papéis. Entretanto, não é isto o que, muitas vezes, acontece com os professores. Devido às concepções que os professores têm sobre seu trabalho, à função que desempenham e ao seu papel como docentes, estes sujeitos, quando estão nos lugares públicos, por vezes realizam uma elevada regulação de suas condutas e paixões. Controlam seus comportamentos, evitam certas práticas, etc.

Sendo assim, ao circularem pelos lugares públicos da grande cidade, os docentes se mostram que, devido a esta elevada integração social que une docente e discente, há uma tensão maior para uma regulação constante e diferenciada e para um maior “*autocontrole*”, ou seja, o controle individual, a “*autolimitação*”, a “*autocoerção*” frente a coerções externas. As regulações das condutas e paixões são realizadas de acordo com as normas sociais, dependem da pressão interna e variam conforme a função e a posição do indivíduo nas cadeias de interdependência das quais fazem parte. A este autocontrole realizado em grupos quando estão em um lugar público, Mayol (2004) dá o nome de “*conveniência*”.

Destacamos que, embora ele tenha utilizado o conceito para investigação das práticas culturais de usuários da cidade no espaço de seu bairro<sup>109</sup>, sua adaptação é possível porque, no cerne de suas investigações, estava o desejo de compreender “*matéria objetiva do bairro*” como uma “*terra eleita de uma encenação da vida cotidiana*” entre aqueles que estavam ali reunidos por laços de proximidade. O conceito, pois, aqui está sendo utilizado para analisar momentos de encontro entre docentes e discentes, sujeitos que, em determinados espaços da vida social, tem intrincadas ocupam posições e exercem funções que tecem entre si alto grau

---

<sup>109</sup> O autor define os conceitos utilizados da seguinte maneira: prática cultural é “*a combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos (menu gastronômico) ou ideológicos (religiosos, políticos), ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural, da mesma maneira que a enunciação traduz na palavra fragmentos de discurso.*” Já a ideia de “prático” refere-se “*àquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente.*” (*op.cit.*, pp. 39-40)

de interdependência. O bairro, portanto, é substituído pela idéia de “*lugar público*”, sugerido por Goffman (2010), embora também o abarque. Também são feitas pequenas adaptações para que não haja tratamento de situações incongruentes com a realidade aqui analisada.

Em termos gerais, a organização da vida cotidiana, para Mayol (2004), está articulada em torno de dois sistemas. Um diz respeito aos “*comportamentos*” que, traduzidos no vestuário, nos códigos de cortesia (cumprimentos, despedidas etc), no ritmo do caminhar, nos modos de valorizar ou evitar aquele espaço público, tornam-se visíveis no espaço social da rua.

O outro consiste nos “*benefícios simbólicos*” esperados diante da maneira como se porta no lugar público. Tais benesses, embora aparentemente simples, apresentam enorme complexidade. Eles aparecem de maneira parcial e fragmentada, seja através do modo de andar, seja pelo modo de “*consumir*” o espaço, de maneira mais ampla. Sua elucidação também é possível por intermédio do chamado “*discurso de sentido*”, ou seja, dos relatos dos usuários sobre suas práticas. Para o autor, sua elucidação depende menos da maneira como é descrita do que da forma como é interpretada. É a visão do outro que conta.

Mayol (2004) sugere que, para analisar a regulação e a articulação os sistemas de comportamentos e benefícios simbólicos, pode-se utilizar o conceito de “*conveniência*”:

Compromisso pelo qual cada pessoa, renunciando à anarquia das pulsões individuais, contribui com sua cota para a vida coletiva, com o fito de retirar daí benefícios simbólicos necessariamente protelados. Por esse “*preço a pagar*” (saber “*comportar*”, ser “*conveniente*”), o usuário se torna parceiro de um contrato social que ele se obriga a respeitar para que seja possível a vida cotidiana. (op.cit., p.39)

Em outros termos, a conveniência é entendida como o “*gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua*” (op.cit., p.49). Ela é, ao mesmo tempo, o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de permanente submissão a esta lógica. Ela exige que supressão de qualquer discordância no “*jogo dos comportamentos*” e qualquer “*ruptura qualitativa na percepção do meio social*”. Isto pode gerar comportamentos estereotipados cujo objetivo consiste em possibilitar o reconhecimento dentro dos padrões estabelecidos.

Enquanto norma, a conveniência tem mais poder para reprimir o que não convém, o que não está adequado. Ela age no sentido de filtrar, coibir ou extirpar os sinais de comportamento ilegíveis, inaceitáveis, intoleráveis. Ela está intimamente ligada aos processos educativos de quaisquer que sejam os grupos sociais. Ela encarrega-se de ditar as regras do

uso social, da apropriação do espaço do outro e de si mesmo como ser público, figura pública, como é o caso dos professores.

A conveniência impõe aos comportamentos uma “*justificação ética*”. A mesma, passível de ser medida intuitivamente, distribui as condutas em torno de um eixo que organiza juízos de valor. Por um lado, a qualidade da relação humana vem marcada por um “*saber viver com*”. Por outro lado, o contato ou não contato com o outro – simbolizado nas escolari(cidades) docentes pelo “*aluno*” – agrega-se a uma apreciação ou fruição desta relação.

O “*eixo ético*” gira em torno do ponto de neutralidade social no qual as diferenças dos comportamentos individuais são eliminadas ao extremo. Sendo assim, é preciso que as atitudes daqueles que passam não manifestem muitas informações e que fiquem o mais próximo possível dos estereótipos admitidos. Assim é possível manter a “*integridade simbólica*” perante os outros e si mesmo. Sua não manutenção pode gerar comentários, burburinhos, fofocas, materializadas por termos como “*é uma piranha*”, “*ele não presta*”, “*ela não é confiável*” (Mayol, 2004).

Destaca-se que, do ponto de vista do sujeito, a conveniência está ancorada em uma espécie de “*legislação interna*” passível de ser resumida na expressão: “*o que vão pensar ou dizer sobre mim?*” O nível de conveniência é proporcional à indiferenciação na manifestação corporal das atitudes. Sobre tal assunto, a professora Sandrafaz o seguinte relato:

Eu até estava rindo hoje porque um professor virou e falou que eu sou uma pessoa identificada em qualquer lugar! É que minha irmã colocou uma Penélope no meu carro, [...]. Aí ele passou aqui ontem, viu o meu carro do lado de fora. E ele: “*Uai, Sandra! Você ficou até mais tarde na escola?*”. Eu falei: “*Como é que você sabe?*” E ele: “*Seu carro!*”. E eu: “*Ah bom!*” Eu tenho que tirar esta Penélope de lá porque vai que eu estou fazendo coisa errada? (risos). [...] Vai que eu entro num motel e o pessoal: “*Olha, a Sandra está entrando num Motel!*” (risos). [...] Eu já encontrei alunos aqui. Já encontrei em posto de gasolina, já encontrei saindo à noite também, dançando. Foi engraçado! Aí está lá: “*E aê, fessôra! Hoje você está dançando, né? Vamos lá!*” (risos). Porque eu dava aula pra ensino médio. Então vira e mexe você saía e encontrava! Por isto que eu morro de rir, e de rir deles também, a questão do adesivo. Porque pensa bem se encontro, entendeu? E você chega lá, a menina do motel é uma aluna. Ou então bater o olho e: “*Ah, a professora está entrando lá!*” (risos). Eu acho engraçadíssimo! [...] Mas, assim, você evita! É bom evitar no sentido assim, principalmente quando é menor. Quando você lida às vezes com um maior, é, eu acho mais tranquilo porque você brinca e tudo mais. Se o menino por acaso ele viu, não, realmente eu estava indo com meu namorado, eu não vou mentir! Jamais você vai me pegar mentindo deste jeito! Eu vou falar: eu realmente estava, estava com meu namorado, né? Perigoso até falar assim: “*Ah, era meu aniversário, era isto!*” E aí, parou! [...] Aí você tenta sair de todas as formas assim pra não constranger [...] É neste jogo de cintura às

vezes com menino que, menor, neste sentido, entendeu? [...] Então às vezes, assim, no sentido de preservar na escola com outros assuntos. Eu tento me preservar neste sentido também. (Professora Sandra. Entrevistada em: 29/06/2010)

Nas cidades, mesmo que envoltos por setas iluminadas que convidam ao seu desfrute, muitos estão localizados em cantos escondidos, secretos e sutis, lugares apenas de passagem de automóveis e sem grande movimento de pedestres, como vias expressas, grandes avenidas e ou rodovias, distantes das grandes manchas urbanas e da possibilidade de partilha com os olhares e comentários públicos. São, ainda, lugares comandados pela lógica capitalista, o que faz com que esta prática biológica e cultural signifique gastos para aqueles que se direcionam para tais estabelecimentos, comprometendo parte da renda mensal.

No caso de alguns professores entrevistados, estes foram lugares por vezes falados nas entrelinhas, especialmente porque a sociedade vive, desde o século XVIII, em uma fase de repressão sexual. Muitas vezes, como aponta pesquisa realizada por Barp (2008), muitos educadores têm sérias dificuldades em falar a respeito de manifestações da sua sexualidade, ou seja, de uma dimensão do ser humano que abarca o gênero, a identidade e a orientação sexual, o erotismo, o envolvimento emocional, o amor e a reprodução. Ignorar, ocultar e reprimir são as respostas mais habituais dos profissionais da educação sobre o assunto, um dos temas transversais constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Isto se confirma, também, na relação do professor com a cidade.

A ida a espaços reservados e/ou de certas exhibições em público de carinho e afeto com seus pares amorosos como beijos, por exemplo, quando ocorrem, são por vezes silenciados, escondidos e/ou realizados com cautela. Isto se deve ao fato das manifestações da sexualidade serem socialmente consideradas um “*tabu*”, ou seja, uma “*coisa errada*”, proibida, pecaminosa, vergonhosa, que deve ser velada perante a sociedade. Alguns docentes sentem que, no espaço da cidade, até mesmo indícios de que estas ações ocorrem devem ser ocultadas, especialmente porque estudantes e dos pais podem estar presentes e isto pode causar constrangimentos e possibilitar que as condutas na vida profissional sejam confundidas com as da vida pessoal. Neste sentido, os docentes preferem se preservar. No caso de casais ainda em formação e que não possuem laços conjugais legais e/ou religiosos, especialmente, isto se agrava, tendo em vista que os ditames religiosos também influenciam os modos com a sexualidade é vivida pelos sujeitos.

Nos lugares públicos, o contato com o outro se efetiva de forma aleatória, sem combinação prévia, mas marcados pelos deslocamentos exigidos pelas necessidades da vida

cotidiana. “*Esse aspecto aleatório do seu conteúdo leva o usuário a se manter como que ‘na defesa’, no interior dos códigos sociais precisos, todos centrados em torno do fato do reconhecimento, nesta espécie de coletividade indecisa [...] que é o bairro.*” (op.cit., p. 46).

No caso dos professores, Vânia destaca:

Porque o professor ele se obriga a uma determinada postura. Uma vez, o Sarney falou sobre a liturgia do cargo. Existem professores que tem. Eles têm uma certa, alguma coisa em torno deles que faz com que eles não possam ter determinados comportamentos. Então, por exemplo, o seu aluno ele nunca espera encontrar você, a professora, de short fazendo compras! O seu aluno ele jamais espera encontrar você com uma turma sentada na porta de algum bar, mesmo que você não esteja bebendo. Então você não fica muito, não é uma situação muito confortável não, eu prefiro não. Entendeu? Inclusive eu já tive várias oportunidades de trabalhar no bairro e preferi trabalhar pegando dois ônibus. (Professora Vânia. Entrevistada em: 18/06/2010)

O território público, neste caso o bairro, impõe certo “*know-how da coexistência indecidível e inevitável*”. Uma vez que é preciso tecer a convivência com estes contornos, torna-se necessário equilibrar a proximidade infligida pelos contornos públicos dos lugares e a devida distância para resguardar a vida privada. Por isto, a professora evita trabalhar no bairro, para que possa manter as dimensões da casa e da rua, especialmente no que se refere às (escolari)cidades, devidamente separados em sua vida cotidiana.

No sistema de relações imposto, é preciso se manter nem longe demais, nem demasiadamente perto, nem aqui, nem acolá. Somente assim é possível ser agraciado simbolicamente, sem nada perder. Ao estar no bairro, o professor é obrigado a considerar seu meio, as pessoas que ali vivem, as regras que ali presidem. O autor esclarece que ser “*obrigado*”, etimologicamente, quer dizer criar laços e vínculos e gerenciá-los. Praticar o bairro é uma “*convenção coletiva tácita*” que, apesar de não estar escrita, é passível de leitura por todos através dos códigos de comportamento e linguagem. Atos de submissão e transgressão são destacados, comentados. Subordinar-se às normas significa a manifestação de um contrato cuja contrapartida positiva é a coexistência de indivíduos relativamente ligados em um mesmo território. Infringir as regras, ao contrário, tem um peso muito elevado. Sua ocorrência pode gerar o que chama de um “*jogo da exclusão social*”.

Neste sentido, impõem-se questões as mais diversas, a saber: como e em que momento falar ou agir sem que isto possa parecer inconveniente? Como proceder para não ultrapassar os papéis permitidos pela conveniência? Quais os sinais adequados para a construção do reconhecimento no papel que ocupo no palco em que me encontro? No caso dos docentes, isto

se agrava, uma vez que o ato de sair à rua significa correr o risco de ser reconhecido, apontado com o dedo, analisado pelo estudante que pode confundir os papéis sociais ocupados na escola e nos lugares públicos. A professora Vânia destaca:

Em sala de aula, você assume determinadas posturas que na rua é outra coisa! Você sai diferente na rua! Do jeito que eu converso aqui dentro, eu não converso na minha casa, é diferente. Em cada ambiente. Não é que é uma pessoa, não é máscara! É porque você exerce uma função diferente! Por exemplo, na escola, na sala de aula eu exerço uma função de comando. Eu tenho, né, que tomar conta, que cuidar da disciplina, e em outros lugares eu não tenho responsabilidade com isto! Então logicamente eles associam. Sabe? Eu sempre explico pra eles, mas ainda fica aquela coisa chata! (risos) (...) Eu sei porque uma vez eu (...) estava indo na lotérica, uma tarde, sol quente, de tarde, tomando sorvete, de short, e tudo, aí: " É professora!". Sabe? E olhando assim, foi realmente constrangedor. Então eu prefiro, eu não gosto de trabalhar perto de casa não! Engraçado que o meu marido, mesmo não sendo professor, ele sempre falou isto, que não gosta de trabalhar perto de casa. (...) É porque santo de casa não faz milagre. Não é aquela pessoa que está lá na feira, fazendo feira ou no supermercado, não vai olhar pra ela com os mesmos olhos em uma reunião se ela for a professora do seu filho. Não tem esse tratamento, infelizmente! (Professora Vânia. Entrevistada em: 18/06/2010)

Parafraseando Mayol (2004), podemos afirmar que os modos como a comunicação é tecida por alguns professores e em determinados espaços é fortemente controlada pelas conveniências. Elas organizam a vida política da rua. Os sujeitos que tecem estas redes relacionais públicas, ao não poderem controlá-las totalmente, são intimados pela teia de sinais que os convidam a serem convenientes: os professores, ao exibirem seus corpos em lugares públicos, podem ser sinais de comentários e/ou repressão de seus atos, sendo a justificação ética o fato de que aquele sujeito ocupa o papel e a função de professor e que, portanto, servir de exemplo para os alunos. Na cadeia e nos jogos da interdependência, as funções que o professor exerce na escola são, muitas vezes, também cobradas nos lugares públicos.

O *“trabalho social dos sinais da conveniência”* de que fala Mayol (2004) também diz muito sobre as relações vividas no espaço público. Embora os sinais corporais sejam apenas esboços, toques e fragmentos de linguagem marcados pela incompletude, são fundamentais na compreensão do que é ser conveniente. Os *“estereótipos da conveniência”* referem-se a uma manipulação da distância social que se manifesta na busca do tenso equilíbrio entre não ser totalmente impessoal e, ao mesmo tempo, não cair em uma familiaridade extremamente íntima.

Estas conveniências se mostram fortes nos lugares públicos porque a ligação entre professores e alunos é de difícil rompimento. Nesta relação, há um elevado grau de coesão,

como nos falava Elias (1994). Isto se dá porque é a relação entre ambos é que funda a “*condição docente*”, estando no “*coração da docência*” (Teixeira, 2007) e, porque não, também no cerne do que é ser discente. Uma função não existe sem a outra. Uma contextura de interdependências. Por estarem nelas entrelaçados, em tecidos, redes e tramas de relações móveis, elásticas e flexíveis, docentes e discentes, mesmo que não possuam mais a ligação institucional que os unia, têm suas relações rompidas somente até onde a estrutura de dependências permita. Os laços que os unem, mesmo passados anos e anos que alunos e professores não se vêem, são rapidamente lembrados.

Grande parte dos professores entrevistados sente-se responsável por aquilo que o estudante é e/ou se tornou anos depois de ter “*passado por suas mãos*”. Retomando as colocações de Hargreaves (1998), nestes momentos, os sentimentos de proximidade e distanciamento se revelam no espaço da cidade, produzindo novos sentimentos, significados e sentidos.

Para aqueles alunos que os professores, nos encontros, identificam como resultados do “sucesso escolar”, os sentimentos são de orgulho, satisfação, dever cumprido, como comentam os professores Juliana e Jaime:

Então vira e mexe eu encontro com ex-alunos. Eu já encontrei com uma ex-aluna minha que está formando em Direito, já fez a prova da OAB, aluna que está formando em História, sabe? Muito legal! Acho que a melhor parte é esta, você ver os alunos dando certo (risos). É a melhor parte! Ver os alunos dando certo! Estes que estão indo pra frente, que estão com a vida melhor que a gente ainda, é muito legal! E quando é aluno de EJA então, você fica muito mais satisfeita porque é uma luta muito árdua pra esse pessoal da EJA. Quando a gente encontra esse pessoal da EJA dando certo assim, mas é uma euforia! Tem casos que a gente chora, sabe, quando encontra com eles! Tem casos que comovem a gente! (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Sinto-me orgulhoso porque você ter uma pessoa que te reconhece o seu trabalho. É muito bacana, isto é muito bom, sabe? Ainda mais na área que eu gosto muito que é redação, ou às vezes você escuta uma pessoa falar de você. “*Ah, o professor Jaime? Ele disse isso!*”. Fala uma qualidade da gente. Eu acho isto bacana. Muito proveitoso! (risos) (Professor Jaime. Entrevistado em: 03/06/2010)

Por outro lado, para aqueles alunos que os professores, nos encontros, identificam como resultados do “*fracasso escolar*”, os sentimentos são de impotência, frustração e de que a escola nada representou em suas vidas. As “*geografias emocionais*”, em alguns destes casos, no entanto, continuam sendo marcadas pela proximidade, uma vez que o diálogo ali se faz

presente. Sente-se o respeito pela figura do professor, a consideração, como relata a professora Juliana:

Agora, tem aluno que é frentista no posto que eu abasteço, tem aluno que ele gera problema na escola e a gente vê zanzando pela rua sempre, arrumando confusão com uma turminha meio da pesada. Esses a gente fica meio frustrada por não ter conseguido alguma coisa, ter feito alguma coisa, se é que a gente não fez nada, não é? Sempre a gente faz alguma coisa! [...] Uma vez na troca de óleo ele estava lá tentando pegar um bico lá com o cara, a gente ficou conversando um tempo, eu vi que ele estava bem inchado, sabe? Ele já está com a fisionomia bem distorcida, a gente fica com dó. Mas você não tem muito o que fazer, você tenta levantar a auto-estima deles. Conversa, você sabe que é uma pessoa que está à margem da sociedade, uma pessoa que não tem um comportamento muito adequado. Mas nem por isto você pode discriminar! Mas é uma sensação ruim quando você vê que não deu certo. Mas ao mesmo tempo é bom quando você vê o respeito que tem por você, a consideração, te chama, quer conversar, sabe? E te abraça na hora de ir embora, é uma sensação legal esta! Você está dando conforto pra alguém, não é? Ou se você fez bem pra ele em algum momento da vida. Porque tem esta consideração. Agora, outros que eu vejo, eu vejo sempre na rua jogando futebol, igual os meninos do Leonardo Sadra, eu vejo na rua jogando futebol e a gente vê também que a escola não mudou em nada a vida deles, nada, nada! (Professora Juliana. Entrevistada em: 15/06/2010)

Seja no espaço do bairro, seja nas *manchas*, as escolari(cidades) geralmente se instauram como o novo. Em geral, nestes momentos, a rua é resignificada como lugar de “*circulação de afetos*” (Silva, 2008). Tais encontros transformam a rua em festa. Relembra histórias, momentos de alegria e descontração vividos juntos nos espaços escolares. Trocam conselhos, confidências, e-mails. A rua também exerce sua “*função lúdica*”, uma vez que o encontro provoca apertos de mão, abraços, risadas, cumprimentos, sinônimo de um bem querer mútuo. Ali, a surpresa pela fisionomia que mudou, pelos modos como as vidas foram produzidas na cidade (trabalho, mudanças, filhos, etc) desde que o convívio diário teve fim, marcado pela formatura, pela saída da escola etc, são expressões da *cidade-obra*, produzida e apropriada pelos sujeitos. Nas conversas, compartilha-se histórias, memórias, lembranças de um passado comum. No momento do encontro, por entre o mútuo reconhecimento, professores e alunos se tornam protagonistas no “*teatro espontâneo*” da cidade. Como apontou o professor João: “*eles me cumprimentam, fazem festa e eu gosto disso. Não é só o glamour não! É a minha vida*”.

Por fim, trazemos a idéia de “*prática significativa*”, tomada de empréstimo por Mayol (2004) das elaborações de Júlia Kristeva (1969). Destacamos que, nas escolari(cidades), há constituição e travessia de um sistema de sinais que coincidem com momentos de ruptura,

renovação e revolução vividos por um sujeito. São itinerários de aberturas, de descobertas e de anúncio do novo. Elas se ocupam de imprimir sentido ao trabalho docente, uma vez que, ao ver os estudantes do passado, especialmente aqueles que “*deram certo*”, como aponta a professora Juliana, o docente professor associa o fato com o desempenho de seu ofício. Sente que seu trabalho teve bons frutos, foi fecundo, compensando todos os seus esforços. Nesta relação, o professor vê um sentido para o seu trabalho, para que ele continue acontecendo. Neste sentido, as escolari(cidades) trazem frescor para a profissão docente, renovando suas esperanças, sonhos e projetos.

Nas escolari(cidades), não se sabe se alunos continuam sendo alunos e professores continuam ocupando o mesmo lugar, embora sejam assim chamados, cumprimentados, gritados no meio da rua. É uma situação aleatória, sem combinação prévia, uma obra dos “*fiões invisíveis*” que ligam os sujeitos na/com a cidade. Elas fazem com que com que o professor, mesmo vivendo “*idades tristes*”, saiba que, a qualquer momento, vai surgir um ou outro estudante trazendo boas novas da “*cidade feliz*”.

Partimos do pressuposto de que, nas relações, sujeitos e cidades se fazem, se desfazem, se refazem e se pluralizam. Para entender como se processa uma relação específica, dos professores e de grandes cidades nas quais moram, trabalham, se divertem etc, propusemos a utilização de uma metáfora: as *geo-grafias* docentes em grandes cidades, que aos poucos também foi ganhando um estatuto teórico-analítico.

Neste sentido, as *geo-grafias* docentes passaram a designar as práticas espaciais materiais, aos espaços percebidos e aos espaços imaginados de sujeitos-professores em seus tempos cotidianos fora dos espaços escolares. Envolve distintos modos de perceber, de se apropriar e de sentir o espaço. Estão expressão em sentimentos, sentidos e significados manifestados e/ou relatados pelos sujeitos ao usarem, se deslocarem e frequentarem os variados espaços, aqui em especial os de grandes cidades.

Para que fosse possível estudar estas “*geo-grafias*” docentes em grandes cidades, este estudo as observou, partimos de algumas categorias de análise que serviram como chaves de leitura dos relatos docentes, coletados por meio de entrevistas. As “*geo-grafias*” docentes foram desdobradas em vigas estruturadoras, quais sejam: a oposição entre *a casa e a rua* (Da Matta, 1997; Magnani, 1998), *o pedaço* (Magnani, 1998), *o trajeto, a mancha e o pórtico* (Magnani, 1998), além das ideias de *conveniências* (Mayol, 2008) e de *familiari(cidades) e escolari(cidades)*, estas últimas criadas durante a pesquisa para designar os espaços intermediários entre a casa e o pedaço, no caso da primeira, e para dizer dos encontros dos estudantes e professores fora dos espaços escolares, nos espaços públicos para a última.

As manchas, os pedaços e os pórticos, através dos trajetos, dialogam entre si. São as práticas dos sujeitos que por ela passam e que nela tecem suas redes. São os sujeitos que, ao frequentarem ou simplesmente passarem por determinados espaços, constroem distintos sentidos e significados, gerando diferentes modos de uso e apropriação da cidade. As mediações, aqui entendidas como as relações sociais ora próximas, ora distantes, têm a capacidade de ditar os modos como a cidade é apropriada pelos sujeitos. De maneira mais ampla, podemos afirmar que determinadas interposições fazem com que os pedaços, as manchas, os trajetos e os pórticos, cada um a sua maneira, ganhem novos sentidos e significados, adquirindo importância mais ou menos acentuada na trama cotidiana da vida dos sujeitos citadinos, aqui, os professores.

As mediações, aqui entendidas como as relações sociais ora próximas, ora distantes, têm a capacidade de ditar os modos como a cidade é apropriada pelos sujeitos. De maneira mais ampla, podemos afirmar que determinadas interposições fazem com que os a casa e a rua, os pedaços, as manchas, os trajetos, os pórticos, as familiari(cidades) e as escolari(cidades), cada um a sua maneira, ganhem novos sentidos e significados, adquirindo importância mais ou menos acentuada na trama cotidiana da vida dos sujeitos citadinos.

No caso das pesquisas cujo tema central é a questão urbana e os espaços citadinos, o autor destaca que, ao olharmos determinadas partes da cidade, temos diante de nossos olhos as edificações, os viadutos, as praças, as ruas e avenidas com seus usos e sentidos habituais. No entanto, não mais que de repente, estes locais se modificam consideravelmente, ganhando novos sentidos. Tendo como base os sujeitos professores, podemos indicar que uma larga avenida, habitualmente lócus privilegiado da passagem de automóveis, ganha faixas, bandeiras e um carro de som, transformando-se em um palco no qual professores clamam por melhorias na educação através de uma passeata. Um ponto de ônibus, local marcado pela impessoalidade e pela espera, transforma-se no cenário propício ao abraço entre velhos conhecidos, quicá de ex-alunos e professores. A esquina transfigura-se em um ponto de espera no qual, diariamente, um docente pega carona com outro para se dirigir para o trabalho. Na avenida, no ponto de ônibus e/ou na esquina, como em tantos outros locais espalhados pela cidade, são as práticas sociais que conferem significado ou ressignificam os espaços. Um local marcado pela impessoalidade se transforma em um centro de confluência de vínculos. Uma paisagem aparentemente inerte se põe em movimento, atraindo luz e som para iluminá-la e colori-la. Em suma, os espaços têm seus significados modificados conforme as práticas sociais que o (re)constroem, trazendo novos sentidos. A lógica da (re)significação, nos termos de Magnani, opera com muitos eixos, quais sejam: casa/rua; masculino/feminino; sagrado/profano; público/privado; trabalho/lazer; entre outros. Tais oposições, longe de polarizar e/ou trazer um entendimento unívoco sobre a realidade observada, dialeticamente permitem a compreensão dos múltiplos sentidos dos espaços.

Dentre outras, as categorias criadas por Magnani (1998), ao descreverem distintos modos de uso e apropriação espacial, funcionaram como chaves para leitura, orientação e entendimento para estudos sobre a cidade e possibilitam novas criações, apontamentos de metáforas – familiari(cidades), escolari(cidades) –, permitindo matizar para olhar, “*de perto e de dentro*” aqueles sujeitos. A compreensão de cada categoria possibilitou compreender a dinâmica das práticas ali presentes ou ausentes, suas marcas simbólicas, a organização do espaço, entre outros.

Destacamos que, diante destas e outras descobertas, ainda restam-nos algumas questões: de modo geral, com base no que os professores entrevistados nos relataram e a partir das análises que realizamos, algo faz com que seja possível afirmar que, nos grandes centros, haja *geo-grafias* docentes específicas?

Responder esta pergunta apenas torna-se possível porque Pinheiro (2005) também teve uma curiosidade semelhante à nossa: pesquisar as relações tecidas entre professoras de cidades pequenas. Partindo de autores ora semelhantes aos que aqui utilizamos, ora distintos, a autora nos fornece um importante contraponto que sustenta nossa idéia de que professores, seja na cidade, seja com a cidade, tecem relações que se igualam às de seus contemporâneos, mas também apresentam especificidades: eles são professores, figuras públicas conhecidas e reconhecidas onde passam. Ela também nos permite dizer que as *geo-grafias* docentes apresentam semelhanças e diferenças quando comparamos cidades pequenas e cidades grandes.

Ao pensarmos nas grandes cidades e pequenas cidades, retomando o que nos mostra Elias (1994), é necessário ver que cada pessoa que compõe esta rarefeita ou densa ocupação espacial faz parte de um determinado lugar, ocupa uma determinada função, e que, apesar de toda sua liberdade individual de movimento, produz e é produzida por uma ordem oculta e relativamente imperceptível que une estes indivíduos: são os “*fios invisíveis*” costurados pelas relações de interdependência entre a sociedade e o espaço ao longo da história.

Ao estar em sua própria casa, ao circular pela cidade, sozinho ou ao lado de sua família, amigos, colegas ou entre conhecidos e desconhecidos em lugares públicos, o professor carrega consigo sua história, seus sonhos, seus limites, sua carreira, o que gosta, o que ganha, o que gasta, o que tem e o que lhe falta. Também carrega a leitura que, todos os dias, faz de sua própria vida, dos grupos a que pertence, da cidade, do mundo que todo dia ajuda a produzir, sendo por ele também construído.

As professoras entrevistadas por Pinheiro (2005) dispõem de muita proximidade seus alunos e alunas, com suas famílias e também com as relações que atravessam estas vidas e as conectam a outras. As cidades pequenas apresentam um elevado grau de coesão social, sendo que as redes que unem as pessoas são marcadas por laços de proximidade, familiaridade, vizinhança, parentesco, compadrio. Isto pode gerar fofocas, intrigas, mexericos os mais diversos. Nelas, dependendo de sua extensão territorial, sempre se está nos “*lugares públicos*” onde todos se encontram para práticas de lazer, de consumo: a praça central, a mercearia, o banco. Sentar-se no banco da praça, estar no ponto de ônibus, por exemplo, não significa estar

anônimo. É sempre lugar de ver e ser visto. Os jogos da conveniência ali estão sempre presentes.

Já nas grandes cidades, devido à sua extensão territorial, os encontros com alunos e alunas são esporádicos, embora marcados por muita emoção, lembranças, alegrias, tristezas e trocas de afetos. Entretanto, quando ocorrem, se dão em “*lugares públicos*”, em especial nas manchas da cidade, para onde a população das periferias das grandes cidades se direciona para desfrutar dos serviços inexistentes em suas regiões, segregadas sócio-espacialmente, e onde os jovens constituem seus pedaços. As vidas das pessoas se conectam em pequenos pontos, nos entrecruzamentos de trajetos de ida e vinda pela cidade. Na grande cidade, há um pequeno grau de coesão social. Sendo assim, a fofoca entre os docentes e as pessoas que conhecem não é generalizada, mas acontece em lugares específicos: os carros e os bares, sendo no último caso mediada por relações de consumo. Idas à casa de professores, embora aconteçam, são mais raras, devido à casa ser considerada o espaço privado, de vivência do tempo individual, de privacidade. Em geral, os professores moram longe da escola, o que fica claro ao observar os longos trajetos que percorrem dentro de uma mesma cidade e entre cidades diferentes. Não precisam, pois, mobilizar os jogos da conveniência a todo momento, são mais fáceis de serem evitados. Ao estar na cidade, os docentes privilegiam, especialmente nos tempos livres, compartilhar os espaços públicos ao lado da família, com quem se passa pouco tempo durante a semana devido às longas jornadas de trabalho.

Passando a outros apontamentos, cabe salientar que, nesta investigação, realizamos o que Lefebvre (2008, p.50) aponta ser uma “*descrição fenomenológica*”, que se ocupa de estudar os laços entre os cidadãos e os espaços da urbe, as disparidades no espaço, além dos “*fluxos e os horizontes da vida urbana*”. Neste sentido, o estudo privilegiou a utilização de métodos descritivos. Isto pode ser visto claramente através da escolha das categorias eleitas para auxiliar na leitura dos dados coletados, em especial as propostas por Magnani (1998). Chamadas por Minayo (2004) de “*categorias empíricas*”, elas são construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo, sendo possível que as mesmas também sejam edificadas a partir da coleta dos dados empíricos. São capazes de apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica porque foram a ela direcionadas ou dela emergiram em conjunto com os estudos teóricos.

Lefebvre (2008) afirma que o “*fenômeno urbano depende, primeiro, dos métodos descritivos, eles próprios variados*” (*op.cit.*, p.49, grifo nosso). O autor prossegue: “*esses métodos evidenciam alguns aspectos e traçados do fenômeno urbano, sobretudo sua enormidade e complexidade.*” (*op.cit.*, p.50) Ainda enfatiza: “*Metodologicamente é mesmo*

*recomendado abordar o fenômeno urbano pelas propriedades formais do espaço antes de estudar as contradições do espaço e os seus conteúdos, ou seja, de empregar o método dialético” (op.cit., p.52).*

No entanto, Lefebvre (2008) faz uma crítica em relação às descrições empírica e fenomenológica serem adotadas como método investigativo exclusivo. O autor indica que, a partir de certo ponto, mesmo a descrição mais apurada não é mais suficiente. Ela não permite ir mais longe, alcançando determinadas relações sociais (produção e troca, mercado, etc). Atinge um limite. Neste sentido, o autor sugere ser “*preciso passar da fenomenologia à análise, bem como da lógica à dialética” (op.cit., p.51).*

Enfatizamos que, por ter privilegiado os métodos descritivos, nosso estudo possui limitações como aquelas apontadas pelo autor. No entanto, desde o início da investigação, nossa proposta consistiu em *explorar* o que chamamos de “*geo-grafias*” docentes em grandes cidades, na tentativa de realizar primeiras aproximações com a temática. Isto se deve à pequena quantidade de estudos que contenham descrições acerca das relações dos sujeitos socioculturais professores com as cidades. Quando existem, a maioria limita-se a considerar, na pessoa do professor, apenas seu lado profissional, à exceção de trabalhos como o de Pinheiro (2005) e Ferreirinho (2009). Neste sentido, na investigação que agora termina, consideramos que não seria possível passar da descrição à análise como proposto por Lefebvre (2008). Isto aconteceu, especialmente, pelo longo processo de busca de categorias empíricas adequadas à investigação, realizadas a partir de leituras e do mergulho em uma grande quantidade de dados coletados em campo, o que demanda longos tempos.

Neste sentido, consideramos que este estudo, por apresentar as insuficiências apontadas por Lefebvre (2008), constitui-se apenas como uma primeira fase de exploração descritiva da temática em questão. Novos estudos podem, a partir de elementos aqui apontados e descritos, ir ao encontro das relações sociais e dos contornos sócio-históricos que engendram as *geo-grafias* docentes em grandes cidades. Estas são as principais questões a se analisar e debater, como também é necessário perguntar por que isso se passa com os professores da Educação Básica no Brasil, por que existem tais problemas, por que são tantas suas dificuldades e pífias suas condições laborais, com repercussões em sua qualidade de vida. Trata-se, como sabemos, de perguntas cujo entendimento exige que recorramos não somente à história dos professores e da docência da Educação Básica no Brasil, como também à questões relativas à totalidade sócio-histórica da formação social brasileira. E neste quadro, inserir a temática das políticas públicas e dos direitos sociais no país, como também a problemática do trabalho e dos trabalhadores, entre eles os da Educação Básica. As várias

categorias e de trabalhadores no Brasil têm vivido os mesmos infortúnios, dificuldades e precarização do trabalho. Este seria um outro plano analítico, necessário e desejável, colocado como um fundo para se compreender as vidas dos professores nas grandes cidades.

Neste sentido, apresentamos alguns pontos que julgamos importantes. Primeiramente, destacamos a importância que a casa possui na vida dos sujeitos professores e os vários momentos em que a mesma, através das familiari(cidades) se estende para os lugares públicos. “*Isso significa a privatização da vida pública? Ou a publicização da vida privada?*”, (Ferreira e Marques, 2000). Enfatizamos também que, ao investigar os pedaços docentes, especialmente aqueles realizados nas manchas urbanas, os preconceitos relatados em relação àquelas pessoas oriundas de espaços segregados sócio-espacialmente na cidade mostraram-se muito fortes, o que nos deixa entrever a dificuldade de construção do que Caldeira (2003) considera um “*espaço público moderno e democrático*”. Como pensar a contradição na vida dos professores que lecionam nas periferias dos grandes centros urbanos e, ao mesmo tempo, evitam conviver com estas pessoas nos lugares públicos da cidade? O que dizer das visões que os professores têm sobre estas pessoas “*excluídas de tudo*”, como diz a professora Rafaela, quando estão dentro e fora da escola? Como isto se processa em suas vidas pessoal, familiar e profissional?

Destacamos, ainda, a dicotomia entre a cidade-obra e a cidade-produto na vida dos professores. Para Lefebvre (1974), na cidade-objeto, o recorrente se apodera da unicidade. Nela, o artificial e o sofisticado preponderam sobre o espontâneo e o apropriado. O produto prevalece sobre a obra. As cidades-produto são homogêneas, passíveis de serem trocadas, compradas, vendidas. São quantificáveis, podendo ser negociadas financeiramente. Nelas, o caráter visual dissimula a competição. A espetacularização do espaço urbano permite a simulação da diversidade, produzindo simulacros de cidades-obra. Esta é, muitas vezes, a cidade vivida pelo professor em suas labutas diárias. A cidade-obra, que tem algo de insubstituível e de único, marcada pelo espontâneo, pela festa, pelo lúdico, pela possibilidade do porvir, está pouco presente na vida dos docentes. Ela acontece apenas em pequenos pedaços de tempo e em momentos em que é possível pensar que outras possibilidades existem. Muitas vezes, ela aparece como negação na vida de alguns docentes por suas precárias condições de trabalho.

Passando a outros aspectos, damos passagem a mais um docente, que destacou um aspecto referente à pesquisa:

Eu tinha que ter a oportunidade de falar tudo isto que eu falei pra você nesta entrevista. Porque o professor não só dá aula! Tentam subtrair da gente a sensação que a gente tem do mundo. Porque toda celebridade vai pra televisão aí, fala um monte de bobagem e fica todo mundo olhando. A gente, todo professor, a gente devia ser ícone para estes meninos. Mostrar pra eles que não é um fardo tão pesado. Eu acho que uma pesquisa assim mostra que não é um fardo tão pesado, não é? Eu acho que a gente tem como virar celebridade pra esta moçada! E a gente tem que virar celebridade porque, aí, a gente vai poder fazer mais coisas boas pra Educação. (Professor Fábio. Entrevistado em: 16/06/2010)

Percebemos que a pesquisa cumpriu um objetivo que tem se tornado central nas pesquisas sobre a docência, tanto no Brasil como em outros países: trazer o professor para o centro das discussões. Os docentes, conforme Fábio, sentem a necessidade de serem vistos como sujeitos socioculturais da vida e da história. Têm sentimentos, sensações, vivências que vão além da sala de aula: se expandem para a cidade. Para o professor, a pesquisa se constituiu como uma possibilidade de mostrar “*a sensação que sujeitos professores têm do mundo*”.

Estes sujeitos querem ser vistos como sujeitos socioculturais que transitam por entre outros tempos e espaços da vida social. Em sua vida pessoal, também realizam outras atividades, também circulam pela cidade para além dos trajetos por vezes enfadonhos que ligam a casa e a escola. Tal como seus contemporâneos, têm uma relação com a casa, têm seus amigos e com eles desfrutam alguns “*pedaços da cidade*”, praticam as familiari(cidades), tudo isto mais ou menos facilitado, mais ou menos cerceado, mais ou menos possibilitado por suas condições de vida, de trabalho, de deslocamento, de consumo, etc. É na relação com a cidade que o professor deixa entrever que quer ser “*celebridade*”, que deseja estar no centro das atenções, ser ouvido, reconhecido para que, assim, possa atuar com mais empenho pela Educação.

Como ressaltou Pesavento (2007) a cidade é sensibilidade, é um fenômeno cultural diante do qual uma postura sensível do urbano possibilita uma pedagogia pautada em sentimentos, afetos e emoções dados viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar propicia. Essa dimensão da sensibilidade imprime à pedagogia a condição de atribuir sentidos e significados ao espaço e ao tempo urbano e de apreender seus referenciais visíveis e vividos. Essa pedagogia do sensível é também imaginária, pois é construída pelo pensamento que identifica, classifica e qualifica o traçado, a forma, o volume, as práticas e os atores desse espaço urbano.

Parafrazeando Arroyo (1997) e Pesavento (2007), destacamos ter sido a pesquisa uma demonstração de que é preciso atentar para a “*pedagogia da cidade sensível*” na vida dos

sujeitos socioculturais professores. Neste sentido, destacamos uma colocação de Merleau-Ponty (2004, p.324), na qual se inspirou Michel de Certeau (2008, p.202) em parte de sua obra sobre as “*práticas urbanas*”: “*existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas*”.

Também nos movemos por esta formulação ao afirmar que, embora inscritas e escritas em padrões, regularidades e continuidades de processos sócio-históricos produzidos por longas cadeias de gerações humanas, existem tantas cidades quantas experiências cidadinas diferentes. Embora compartilhem o espaço das cidades onde moram, se divertem, trabalham e fazem as mais diversas atividades, para cada um dos sujeitos socioculturais professores que entrevistamos, a urbe tem um “*sentido*”, nos modos como dizia Dilthey (1986). Cada relato que nos foi dado de presente pelos professores demonstra que sua relação com a cidade resulta de um conjunto de significações que se fixam no encadeamento de circunstâncias inter-relacionadas no dia, a semana, no mês, durante a vida cotidiana.

Com suas vivências, suas percepções e seus sonhos, estes homens e mulheres vivem um jogo de combinações possíveis de sentimentos e significados atribuídos à própria casa, às familiari(cidades), aos pedaços, às manchas, aos trajetos, aos pátios, e às escolari(cidades). São significados que vão se consolidando, no fluir da existência, a partir da significação de momentos interconectados, de práticas espaciais traçadas, trançadas, destroçadas.

O “*sentido da cidade*” para cada um dos docentes é resultado de nexos de significação que ganham vivacidade quando envolvem as relações que os mesmos estabelecem com os amigos, com a família, com os colegas de trabalho, com os alunos do passado e do presente, isto quando estão reunidos e/ou se encontram nos/com os espaços citadinos.

Todo sentido o é para o sujeito, uma vez que denota aquilo que lhe acontece, derivado de sua capacidade de atribuir significados e conectá-los entre si no fluir da vida. É fruto de suas ações e desejos, projetos e sonhos. Daí podemos conjeturar que, por entre diferentes sentimentos e significados da casa, da rua, dos pedaços, das manchas, dos pátios, das familiari(cidades) e das escolari(cidades), temos “*cada professor com sua cidade*”<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Parafraseamos o título do filme “*Cada um com seu cinema*”, que consiste em uma coletânea com 33 curtas-metragens, de três minutos cada, assinados por grandes cineastas de todas as partes do mundo como Alejandro González Iñárritu, Walter Salles, Lars Von Trier, David Cronenberg e autores alternativos de prestígio como Atom Egoyan, Wong Kar-Wai, entre outros. Estes cineastas celebram, cada uma à sua maneira peculiar, o ato de ir ao cinema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; Gewandsznajder, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BHABHA, Homi K. Locais da cultura. In: \_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005. Introdução, pp.19-42.

BOURDIEU, Pierre. *Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004. (em colaboração com Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron.)

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 9. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1975 1488 p

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. 2. ed. São Paulo: EDUSP: Ed. 34, 2003. 399p.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 150 p.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. FAVERO, Osmar; UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade*. 1999 450f

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 14. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 351p

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio. *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 205 p

DUARTE, Tatiana. *Problema também atinge a RMC*. Disponível em: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=861574&tit=Problema-tambem-atinge-a-RMC>, Acesso em: 12 jun. 2009

ELIAS, N. *Sobre seres humanos e suas emoções: um ensaio processual-sociológico*. In: FEATHERSTONE, M.; HEPWORTH, M.; TURNER, B.S. editors. Publicado pela primeira vez na Revista: Theory, Culture and Society, 4, 1987. Trad.: Ademir Gerbara, 2009 (mimeo)

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANFANI, Emilio Tenti. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. 1ª ed. Buenos Aires: siglo XXI Editores Argentina, 2007.

\_\_\_\_\_. *La condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. – 1ª Ed. Buenos Aires: Siglo XII Editores Argentina, 2005.

FERREIRA, HAMILTON MOREIRA; COSTA, GERALDO MAGELA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *A inserção de Contagem no contexto urbano da RMBH*

[manuscrito]: *reflexões sobre as transformações sócio-espaciais recentes*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. 130 p.

HALBWACHS, Maurice. *A expressão das emoções e a sociedade*. Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. RBSE - Revista Brasileira de Sociologia da Emoção. v. 8, n.22, pp. 201 a 218, Abril de 2009.

FILHO, Oswaldo Bueno Amorim; CARTER, Harold; KOHLSDORF, Maria Elaine. *Percepção ambiental: contexto teórico e aplicações do tema urbano*. Belo Horizonte: 1987. 42p.

FORTE, Marcos. *O uso de questionários em trabalhos científicos*. Disponível em: <http://telemedicina.unifesp.br/set/cursos/2007-05-07-metodos/2007-06-11-%20O%20uso%20de%20question%C3%A1rios%20em%20trabalhos%20cient%C3%ADficos%20-%20M%20arcos%20Forte.doc> , Acesso em: 01 jul. 2009

FUNEC (Fundação de Ensino de Contagem). *Pré-diagnóstico FUNEC 2007*. Prefeitura Municipal de Contagem, Secretaria Municipal de Educação, Fundação de Ensino de Contagem. Março de 2008, 156 p. (mimeo)

GADOTTI, Moacir *et al.* (Orgs.) *Cidade Educadora - Princípios e Experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 224p

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. – Brasília: O Instituto, 1999. 150 p. tab. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf>, Acesso em: 15 Abr. 2009

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. *As Ciências Sociais das Emoções: um balanço*. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, GREM/UFPB, João Pessoa, v. 5, n. 14/15, p. 128-146, 2006.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre narrativa e identidade*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIRUCRS, 2004.

LE VEN, Michel Marie. *Afeto e Política - Metodologia Qualitativa: História Oral e Sociologia Clínica*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008. 228p.

LEFEBVRE, H. *O direito à Cidade*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Documentos, 1969.

\_\_\_\_\_. **A revolução urbana**. Trad. Sérgio Martins e revisão técnica de Margarida Maria de Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 178 p.

\_\_\_\_\_. *Espaço e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 190 p.

\_\_\_\_\_. *La production de l'espace*. 4e ed. Paris: Anthropos, 2000. 461 p. Trad.: Grupo de Estudos “ *A impossibilidade do urbano na Metrópole*”. Coord.: Prof. Sr. Sérgio M. M. Martins, IGC/UFMG. (mimeo)

MATTAR, F. N. (1994) *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execu o e análise*, 2a. ed. São Paulo: Atlas, 2v., v.2.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história critica*. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2005. 138p.

MUMFORD, Lewis. *A cidade na história*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965. 2v.

OIE (Organización de Estados Iberoamericanos). *Brasil - Pesquisadora sugere que governos cuidem mais do professor*. 25 fev. 2008. [http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2077&debut\\_5ultimasOEI=35](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2077&debut_5ultimasOEI=35), Acesso em: 18 jul.2008.

PMC (Prefeitura Municipal de Contagem). *Atlas Escolar, Histórico, Cultural e Geográfico do município: Contagem - MG, 2009*. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/comunicacao/arquivos/arquivos/atlascontagem.pdf>, Acesso em: 25 jun. 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. *Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/escola/modules/noticias/article.php?storyid=316>, Acesso em: 18 jul. 2008.

SARLO, Beatriz. Conflitos e representa es culturais. São Paulo: Cebrap, Novos Estudos, n  75, julho 2006, p. 81-91. Disponível em: [http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/conflitos\\_e\\_representacoes.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/conflitos_e_representacoes.pdf), Acesso em: 20. jun. 2009

SILVA, Carlos Bauer da (Coord.) *Ser professor na metrópole*. Disponível em: [http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/ser\\_professor\\_na\\_metro\\_pole.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/ser_professor_na_metro_pole.pdf) , Acesso em: 11 jun. 2009

SILVA, Regina Helena Alves da. *Cartografias urbanas: lugares, espaços e fluxos comunicativos*. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14401-02.pdf> , Acesso em: 01 abr. 2011

SILVA, Rooseman de Oliveira. LAPA, Tomás de Albuquerque. *Formas de uso e apropria o do espaço urbano coletivo: o caso do bairro Jardins em Aracaju-SE*. Disserta o de Mestrado (Programa de Pós-gradua o em Desenvolvimento Urbano da Universidade Federal de Pernambuco MDU/UFPE), 2003.

SIMAS, Anna e DUARTE, Tatiana. *Professores rejeitam aulas em escolas da periferia*. Disponível em: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=861573&tit=Professores-rejeitam-aulas-em-escolas-da-periferia> , Acesso em: 12 jun. 2009

SIMMEL, Georg. **A Metrópole e a Vida Mental**. In: VELHO, Otávio. **O Fenômeno Urbano**. São Paulo: Editora Guanabara, 1987. pp. 11-25

SOARES, Magda. *Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1657/1405>, Acesso em: 15 Abr. 2009

SOUZA, Carlos Bauer de. *Ser professor na metrópole*. Disponível em: [http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/ser\\_professor\\_na\\_metro\\_pole.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/ser_professor_na_metro_pole.pdf), Acesso em: 05 mai. 2009

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008 288 p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Os professores como sujeitos sócio-culturais*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>, Acesso em: 15 Abr. 2009

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; GONZÁLEZ ARROYO, MIGUEL; BARBOSA, LIGIA MARIA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Tempos enredados teias da condição de professor*. 1998 enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

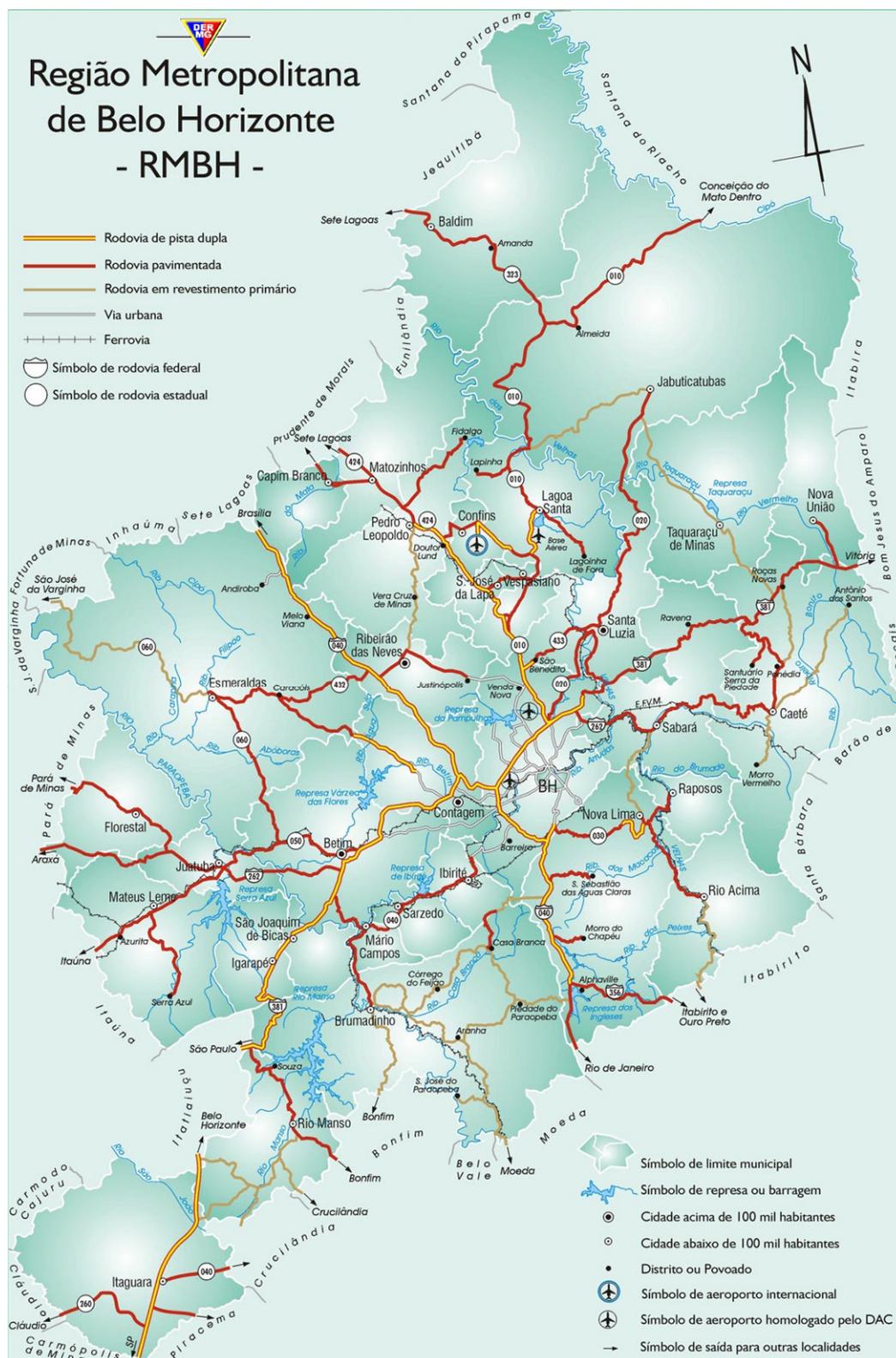
TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980. 288p

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://www1.ideavalley.com.br/ibopec/folder/flip/flip.php?ID=5#>, Acesso em: 26 jul. 2008

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). *83% dos alunos têm professor insatisfeito, afirma a Unesco*. Disponível em: <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?id=5003>, Acesso em: 15 ago. 2008.

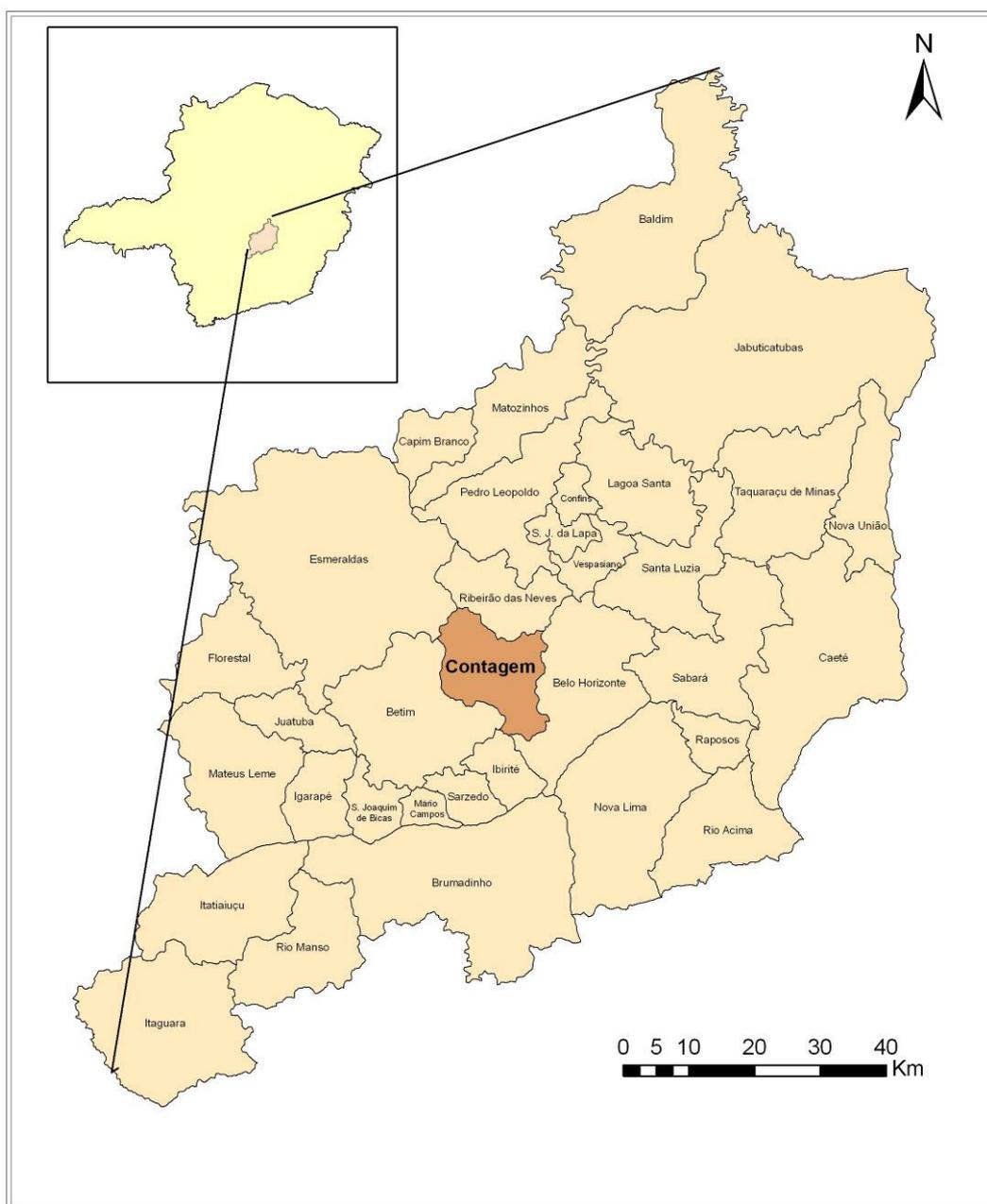
VALLADARES, Lícia. *Os dez mandamentos da observação participante*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol. 22, n.63. São Paulo, Fevereiro de 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092007000100012&script=sci_arttext), Acesso em: 29 jun. 2009

## Anexo 01



Disponível em: <http://www.mapas-mg.com/mapas/regiao-metropolitana.jpg>. Acesso em: 10 de agosto de 2011

## Contagem no Contexto na RMBH



Contagem no contexto da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)  
Elaboração: Diogo Amaral  
Maio/ 2010

Anexo 03

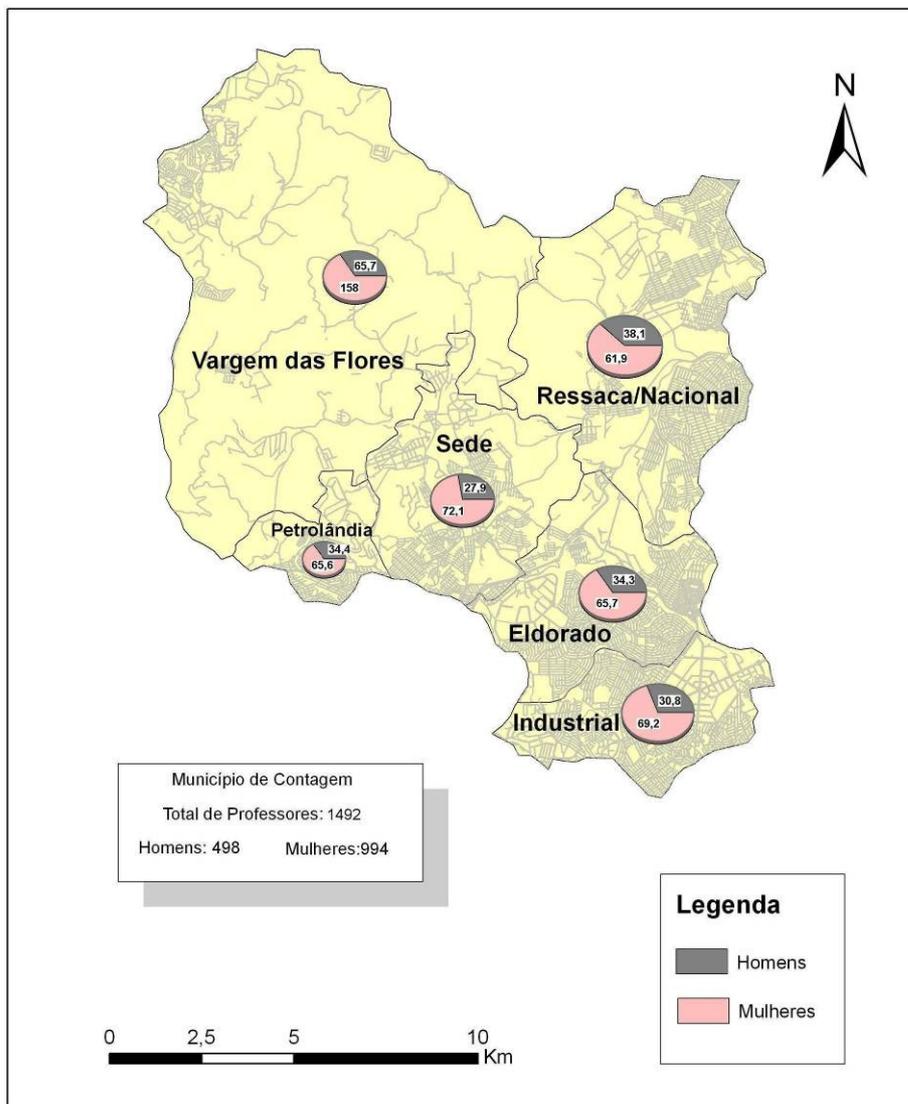
Contagem: Regiões Administrativas



Fonte: PMC (2009, p. 43)<sup>111</sup>

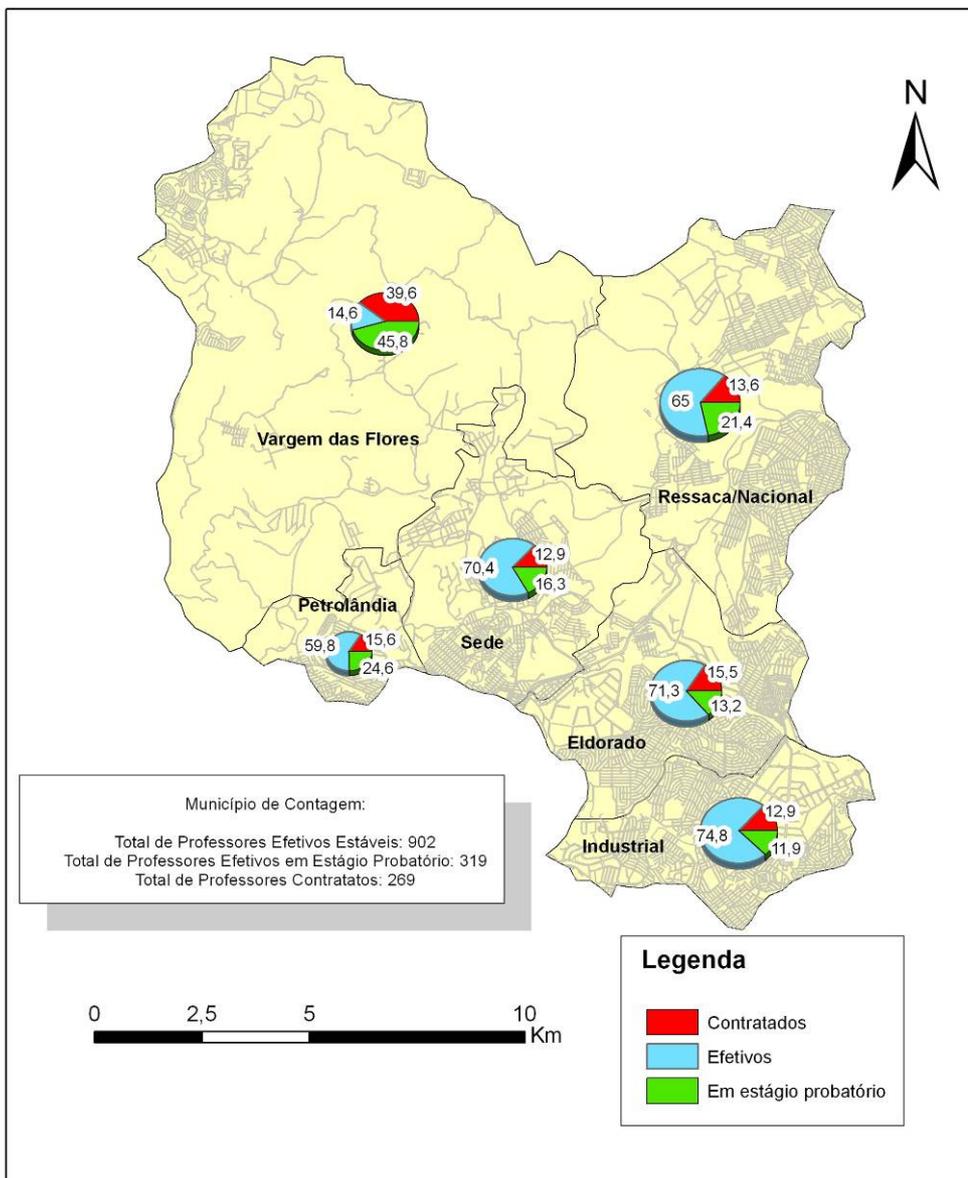
<sup>111</sup> Mapa sem escala, projeção, coordenadas cartográficas e profissional/empresa responsável por sua elaboração.

### Contagem: Distribuição dos docentes quanto ao sexo (em %)



Contagem: Distribuição dos docentes quanto ao sexo (em %)  
 Tratamento de dados: Álida A. Leal.  
 Elaboração: Diogo Amaral  
 Maio/ 2010

## Contagem: situação funcional dos professores (em %)



Contagem: Situação funcional dos professores (em %)  
 Tratamento de dados: Áilda A. Leal.  
 Elaboração: Diogo Amaral  
 Maio/2010

Anexo 06



Imagem 1 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço Popular – Escadaria da Igreja de São Gonçalo, Centro de Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 2 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço Popular – Escadaria da Igreja de São Gonçalo, Centro de Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 3 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço Popular – Escadaria da Igreja de São Gonçalo, Centro de Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 4 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço Popular – Escadaria da Igreja de São Gonçalo, Centro de Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 5 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço Popular – Escadaria da Igreja de São Gonçalo, Centro de Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 6 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço Popular – Escadaria da Igreja de São Gonçalo, Centro de Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álda Angélica Alves Leal



Imagem 7 – Passeata de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem, juntamente com  
trabalhadores da área da saúde pública municipal  
Local: Proximidades do Espaço Popular – Rua em frente à escadaria da Igreja de São Gonçalo, Centro  
de Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álda Angélica Alves Leal



Imagem 8 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Praça Iria Diniz e espaço da Feira de Artesanato, Bairro Eldorado, Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álda Angélica Alves Leal



Imagem 9 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço coberto da Feira de Arte e Artesanato do Eldorado, atrás da Praça Iria Diniz, Bairro Eldorado, Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álda Angélica Alves Leal



Imagem 10 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço coberto da Feira de Arte e Artesanato do Eldorado, atrás da Praça Iria Diniz, Bairro Eldorado, Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 11 – Assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem  
Local: Espaço coberto da Feira de Arte e Artesanato do Eldorado, atrás da Praça Iria Diniz, Bairro Eldorado, Contagem (MG)  
14 de maio de 2010  
Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 12 – Passeata na Avenida João César de Oliveira, logo após a assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem no espaço coberto da Feira de Arte e Artesanato do Eldorado, atrás da Praça Iria Diniz, Bairro Eldorado, Contagem (MG)

14 de maio de 2010

Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 13 – Passeata na Avenida João César de Oliveira, logo após a assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem no espaço coberto da Feira de Arte e Artesanato do Eldorado, atrás da Praça Iria Diniz, Bairro Eldorado, Contagem (MG)

14 de maio de 2010

Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 14 – Passeata na Avenida João César de Oliveira, logo após a assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem no espaço coberto da Feira de Arte e Artesanato do Eldorado, atrás da Praça Iria Diniz, Bairro Eldorado, Contagem (MG)

14 de maio de 2010

Tirada por: Álida Angélica Alves Leal



Imagem 15 – Passeata na Avenida João César de Oliveira, logo após a assembléia de trabalhadores da Educação da Rede Pública de Contagem no espaço coberto da Feira de Arte e Artesanato do Eldorado, atrás da Praça Iria Diniz, Bairro Eldorado, Contagem (MG)

14 de maio de 2010

Tirada por: Álida Angélica Alves Leal

## CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado/a \_\_\_\_\_,  
Diretor/a da Escola Municipal \_\_\_\_\_

Nós, Inês Assunção de Castro Teixeira e Álida Angélica Alves Leal, que estamos realizando a pesquisa “*Passos de professores em rastros de grandes cidades: explorando geografias docentes*”, vimos solicitar sua autorização para a coleta de dados com professores do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental desta escola. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da referida pesquisa científica.

Contagem \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2010

\_\_\_\_\_  
Prof. Inês Assunção de Castro Teixeira  
(Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Álida Angélica Alves Leal  
(Mestranda)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

As pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Inês Assunção de Castro Teixeira (professora orientadora) e Álda Angélica Alves Leal (Mestranda), têm o prazer de convidá-lo/a a participar da pesquisa “*Passos de professores em rastros de grandes cidades: explorando geo-grafias docentes*”, que será realizada com professores/as que trabalham em escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Contagem (terceiro ciclo).

Gostaria de contar com você como participante desta pesquisa, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre os sujeitos-professores que trabalham em grandes centros urbanos, a fim de entendermos um pouco mais sobre nós mesmos e nosso ofício.

A pesquisa tem como objetivo principal **identificar, descrever e analisar as geo-grafias docentes, ou seja, as práticas espaciais materiais de sujeitos professores em grandes cidades durante seus tempos cotidianos, buscando compreender os sentimentos, os sentidos e os significados a elas associados e atribuídos**. Tal pesquisa justifica-se, entre outros motivos, pelo fato das vidas os sujeitos-docentes estarem, cada vez mais, sendo marcadas pela crescente complexidade e intensificação das transformações nos modos de vida urbanos e citadinos contemporâneos. Com o estudo dessa temática, ainda incipiente e lacunar nas pesquisas sobre professores no campo educacional no Brasil, espero contribuir para nossos sentimentos, impressões e emoções sejam compreendidos e considerados nas discussões sobre a complexidade das condições de vida e trabalho docente, especialmente em grandes cidades.

Esta investigação será realizada em duas etapas. Na primeira, serão aplicados questionários para professores e professoras que trabalham na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Contagem (terceiro ciclo e ensino médio). Na segunda etapa, entrevistas semi-estruturadas e observações do tipo participante serão utilizadas para auxiliar na coleta de dados. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência.

Com relação aos dados fornecidos pelos questionados e/ou entrevistados, sua identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais. Quando apresentado no relatório final da pesquisa, seu nome será fictício. Com relação às entrevistas, todas serão gravadas e posteriormente transcritas e enviadas a você para leitura dos dados coletados. Enquanto participante, você é livre para suprimir palavras, trechos da entrevista e/ou toda a entrevista, caso não queira que a mesma seja utilizada na pesquisa. Você dispõe de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir antes e durante o andamento da pesquisa com os responsáveis, listados ao final deste documento. Todos os dados serão mantidos em sigilo e sua identidade não será revelada publicamente em nenhuma hipótese. Somente a pesquisadora responsável e a mestranda envolvida neste estudo terão acesso a estas informações, que serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Vale ressaltar que você não terá nenhum custo com a pesquisa. Lembramos, também, que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes.

Caso concorde em participar da pesquisa, favor preencher seu nome e assinar abaixo:

Nome:

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Aluna pesquisadora:** Álda Angélica Alves Leal (31) 8741-6152

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Av. Presidente Carlos Luz, 4664 – Pampulha – Belo Horizonte – MG. (31) 3409-6169

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Pesquisadora Responsável:** Prof<sup>a</sup>. Inês Assunção de Castro Teixeira (31) 3409-6169

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Av. Presidente Carlos Luz, 4664 – Pampulha – Belo Horizonte – MG

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP)**

Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG, CEP: 31270-901. Tel.: (31) 3409 4592

**BLOCO 1 – LOCAIS FREQUENTADOS NA CIDADE DURANTE A SEMANA/ FINAIS DE SEMANA / RECESSOS E FERIADOS**

Bairro em que mora: \_\_\_\_\_  
Tempo: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_  
Tempo: \_\_\_\_\_  
Escola/s: \_\_\_\_\_  
Bairro/s: \_\_\_\_\_

**A – SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

- 1) Onde vai
- 2) Localização
- 3) Meio de transporte
- 4) Frequência
- 5) Com quem vai
- 6) Quem encontra
- 7) O que faz
- 8) Como se sente

**B – DESEJOS E FRUSTRAÇÕES**

- 1) Lugares que gostaria de ir com mais frequência e não vai
- 2) Dificuldades
- 3) Como se sente

**C – IDA AOS LUGARES E VIDA DE PROFESSOR**

- 1) Influências
- 2) Dificuldades
- 3) Como se sente

**BLOCO 2 – CIDADE E ESCOLA**

**A – DESLOCAMENTOS**

- 1) Horários
- 2) Meio de transporte
- 3) O que faz
- 4) Com quem
- 5) Dificuldades
- 6) Como se sente
- 7) Forma de pagamento
- 8) O que achou da mudança na forma de pagamento

**B – SÁBADOS**

- 1) Frequência
- 2) Como se sente

**C – COINCIDÊNCIAS**

- 1) O que faz quando ida a algum lugar coincide com horário da/s escola/s
  - 1.1) Quais lugares
  - 1.2) Como se sente

**D – NA/S ESCOLA/S**

- 1) “Escolha” da/s escola/s
- 2) Como se sente
- 3) Mudaria de escola
  - 3.1) Qual/ quais ou localização
  - 3.2) Por quê

**BLOCO 3 – OUTROS LUGARES**

- 1) Casa de parentes/familiares, amigos/colegas e vizinhos
- 2) Espaços de cuidados com a saúde
- 3) Espaços de cuidados pessoais com o corpo
- 4) Espaços de compras, assuntos financeiros e serviços
- 5) Espaços de consumo cultural e lazer
- 6) Espaços de consumo gastronômico
- 7) Espaços de festas, shows e passeios noturnos
- 8) Espaços para cursos, palestras, estudos
- 9) Espaços de reuniões religiosas, artísticas, políticas/sindicais
- 10) Espaços destinados a manifestações e reuniões relacionadas ao trabalho

**BLOCO 04 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

**1) Local de nascimento:**

1.1) Cidade: \_\_\_\_\_ 1.2) Estado: \_\_\_\_\_

**2) Sexo** ( ) Feminino ( ) Masculino**3) Idade**

a. ( ) Menos de 25 anos  
 b. ( ) De 26 a 30 anos  
 c. ( ) De 31 a 35 anos  
 d. ( ) De 36 a 40anos

e. ( ) De 41 a 45 anos  
 f. ( ) De 46 a 50 anos  
 g. ( ) De 51 a 55 anos  
 h. ( ) Mais de 55 anos

**4) Pertencimento étnico. Qual é a sua cor?**

a. ( ) Amarelo /a  
 b. ( ) Branco /a  
 c. ( ) Indígena

d. ( ) Pardo /a  
 e. ( ) Preto /a  
 f. ( ) Não desejo me declarar

**5) Religião**

5.1) Você se considera praticante de alguma(s) religião (ões)? ( ) Sim ( ) Não

5.2) Em caso afirmativo, qual (is) a(s) sua(s) religião (ões) ? \_\_\_\_\_

**6) Estado civil**

a. ( ) Casado/a ou vive com companheiro  
 b. ( ) Desquitado/a, divorciado/a, separado/a  
 c. ( ) Solteiro/a

d. ( ) Solteiro/a, mas tenho namorado/a ou noivo/a  
 e. ( ) Viúvo/a  
 f. ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**7) Em relação ao MARIDO/ESPOSA, NOIVO/A, NAMORADO/A ou COMPANHEIRO/A com quem está atualmente, responda:**

Idade: \_\_\_\_\_

Ocupação profissional: \_\_\_\_\_

Grau de instrução: \_\_\_\_\_

**8) Você possui filhos?** a. ( ) Sim. Vá para a pergunta 8.1 b. ( ) Não. Vá para a pergunta 9**8.1) Se possui filhos, responda:**

a) Quantos filhos: \_\_\_\_\_

b) Idade de cada filho: \_\_\_\_\_

c) Os filhos moram com você? a. ( ) Sim b. ( ) Não

**9) Situação da residência**

a. ( ) Alugada  
 b. ( ) Cedida/ Emprestada  
 c. ( ) Própria – financiada

d. ( ) Própria – financiada  
 e. ( ) Outras. Especifique: \_\_\_\_\_

**10) Dados dos moradores da residência****10.1) Quem são as pessoas que moram na mesma casa que você?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10.2) Você possui empregada/diarista em casa?** ( ) Sim ( ) Não

**9) Aspectos acadêmico-escolares**

Níveis	Curso	Instituição	Bairro	Cidade 1 – Contagem 2 – BH 3 – Outras (especificar)	Modalidade P – Presencia l D – À Distância
1. Ensino Superior – Graduação					
2. Ensino Superior - Pós-graduação	Lato Sensu – Especialização				
	Scrito Sensu- Mestrado				
	Scrito Sensu- Doutorado				

**10) Você está fazendo algum curso atualmente? Especifique:**

Níveis	Curso	Instituição	Bairro	Cidade 1 – Contagem 2 – BH 3 – Outras (especificar)	Modalidade P – Presenci al D – À Distância

**11) Tempo de magistério**

11.2) Tempo de magistério total (anos/ meses): \_\_\_\_\_

11.3) Tempo de magistério em Contagem (anos/ meses): \_\_\_\_\_

**12) Situação atual de trabalho NA/S ESCOLA/S**

Nome (s) da (s) escola (s) em que trabalha	Rede de Ensino 1 - Pública Municipal 2 - Pública Estadual 3 - Pública Federal 4 - Particular	Bairro em que está localizada	Cidade 1 - Contagem 2 - BH 3 - Outras (especificar)	Há quanto tempo trabalha nesta escola (anos e meses)	Vínculo funcional 1 - Concurso estável 2 - Concurso em estágio probatório 3 - Contratado 4 - Outros	Turnos 1 - Manhã 2 - Tarde 3 - Noite	Nº de dias trabalhados	Cargo/ Função 1 - Professor/a 2 - Pedagogo/a 3 - Secretaria 4 - Direção 5 - Outros (especificar)	Disciplina/ Área de atividade	Nº de turmas	Jornada de trabalho semanal (horas e minutos)	Salário/ Renda

**13) Você possui outra/s atividade/s remunerada/s além do magistério?**

- ( ) Sim. Vá para a questão 13.1  
( ) Eventualmente. Vá para a questão 13.1  
( ) Não. Vá para a questão 14

**13.1) Situação atual de trabalho remunerado não escolar**

Ocupação	Bairro	Cidade 1 – Contagem 2 – BH 3 – Outras (especificar)	Turno 1 – Manhã 2 – Tarde 3 – Noite	Nº de dias trabalha- dos	Jornada de trabalho semanal (em horas e minutos)	Salário/renda

**14) Somando o seu salário/renda com o das demais pessoas que moram com você, qual é a sua renda FAMILIAR mensal?** R\$ \_\_\_\_\_

**15) Gasto dos rendimentos**

**15.1) Quais são as 03 (três) atividades com as quais você gasta a maior parte dos seus rendimentos PESSOAIS mensais?**

- 1) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_

**15.1) Quais são as 03 (três) atividades com as quais você e sua família gastam a maior parte dos seus rendimentos FAMILIARES mensais?**

- 1) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_

Entrevistador/a: _____
Data de preenchimento: ____ / ____ / 2010
Local onde você estava quando preencheu: _____
Horário de início: _____ Horário de término: _____