



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social

ÁLIDA ANGÉLICA ALVES LEAL

**DESAFIOS COMUNS, ENFRENTAMENTOS SINGULARES:
Narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público**

Belo Horizonte/MG
Agosto de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social

**DESAFIOS COMUNS, ENFRENTAMENTOS SINGULARES:
Narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Estudante: Álida Angélica Alves Leal

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Coorientadora: Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

Belo Horizonte/MG
Agosto de 2017



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

LEAL, A. A. A. "*Desafios comuns, enfrentamentos singulares*": narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FaE/UFMG
Orientador

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – FaE/UFMG
Coorientadora

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito – UFPEL

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FaE/UFMG

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FaE/UFMG

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva - UEMG

Profa. Dra Samira Zaidan – FaE/UFMG



Dedico esta pesquisa a todos os jovens professores e a todas as jovens professoras que estão iniciando seus trabalhos na educação básica em escolas da rede pública brasileira. Aqui, vocês estão representados, de modo especial, por 25 pessoas que, ao doarem suas palavras e gestos para a pesquisa, certamente contribuíram para alargarmos nossa compreensão sobre a condição docente na contemporaneidade.

Também dedico este estudo aos garotos e às garotas que, com garra, determinação e convicção, ocuparam escolas e universidades na luta por investimentos nas áreas da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, isso após o golpe de estado sofrido no País e às sucessivas tentativas de desmonte do Estado brasileiro a partir do segundo semestre de 2016. Vocês, jovens, foram e continuam sendo fonte de inspiração pelas lições que deram a nós, professores, jovens ou não, sobre a necessidade de nos comprometermos com a realidade e os rumos de nosso país. Vocês são o sentido do nosso trabalho e o vislumbre da garantia de nossa democracia! Obrigada por ocupar, resistir e re-existir!

Agradecimentos



O inferno não são os outros, pequena Halla [Álida?]. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho [e uma mulher sozinha] é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes.

(Minhas conversas com)¹ Valter Hugo Mãe (2014, p.15)

Em conferência realizada no dia 26 de novembro de 2014, em uma Universidade situada no Estado do Paraná, Brasil, o professor Antônio Nóvoa, conhecido pesquisador português do campo da formação e da profissão docente, anunciou ao público presente que desejava lhe fazer um agradecimento. Na ocasião, sugeriu que apenas dizer “grato”, “agradecido” ou “obrigado” não parecia ser suficiente. Antes de escolher uma palavra, era preciso expor seus sentidos e significados, na tentativa de explicitar a profundidade de seus sentimentos.

Para tanto, Nóvoa retomou o Tratado da Gratidão de Santo Tomás de Aquino, no qual o autor apresenta três níveis de gratidão. O primeiro, superficial, consiste em agradecer em nível cognitivo, demonstrando reconhecimento intelectual. O segundo, intermediário, concerne ao agradecimento no sentido de dar graças a uma pessoa em função de algo que tenha feito por nós. O terceiro, mais profundo, está relacionado ao vínculo que se estabelece entre quem agradece e quem é agradecido.

A título de exemplo, o docente indicou que, em várias línguas, como no Alemão (*zu danken*) ou no Francês (*merci*), o agradecimento está associado, respectivamente, ao primeiro e segundo níveis antes citados. No entanto, Nóvoa disse que, ao que lhe consta, apenas na Língua Portuguesa o agradecimento acontece com maior densidade, ligado ao terceiro nível mencionado. Sendo assim, dizer “obrigado”, ou “obrigada”, significa ficar obrigado ou obrigada diante de quem agradecemos. Quer dizer ficar vinculado, tornar-se conectado, indicando comprometimento e a aceitação de um convite para um diálogo permanente e duradouro. Proferir um “obrigado” ou “obrigada”, portanto, significa lançar-se em um constante exercício de alteridade e trocas, dando um nó no laço que nos une ao outro, “nosso paraíso”, conforme o trecho em epígrafe.

Seguindo a indicação de Nóvoa, é nesse sentido mais profundo, portanto, que expresso o meu muito obrigada a todas as pessoas a seguir mencionadas, procurando mostrar-me comprometida com todas elas, acima de tudo, no processo de construção de relações humanas outras, mais solidárias e empenhadas na luta por igualdade e justiça social.

Ao professor *Geraldo Leão*, meu orientador. Sem sua atitude de acolhida, sensibilidade, fineza, paciência, generosidade, serenidade e acuidade intelectual, o avanço da pesquisa e da minha produção como ser humano neste processo seria impossível. À professora *Inês Teixeira*, minha coorientadora, que, nesses mais de dez anos de partilha, vem despertando em

¹ Com este comentário, entre parênteses, indico que foi realizada alguma adaptação ou intervenção, em maior ou menor escala, no texto do autor, poeta ou pensador em questão. Lanço mão, pois, da licença poética por meio da paráfrase. Escolho não obedecer algumas normas pré-estabelecidas ao criar este diálogo com linguagens outras, em especial a poesia, a fim de tornar um pouco mais leve o percurso deste estudo.

mim inúmeras inquietações, mobilizações, deslocamentos e delicadezas, nos encontros e desencontros da razão e da emoção. Meu suporte confessável. Aos dois, meu infindável apreço e minha franca admiração!

Aos professores *Álvaro Hypolito, Juarez Dayrel e Luiz Alberto*, que aceitaram compor a banca de qualificação desta pesquisa. Sinto-me honrada pelo modo generoso como acolheram minhas questões e suas diversas incompletudes, auxiliando nos encaminhamentos desta investigação. Agradeço, ainda, à estimada professora *Célia Nunes*, que novamente participa de um momento tão importante da minha vida acadêmica. Por sua delicadeza e cuidado, minha admiração. *Santuza e Samira*, suplentes da banca, meus agradecimentos e minha alegria por tê-las disponíveis para o diálogo, seja neste rito de passagem ou posteriormente.

À minha mãe, *Beatriz*, mulher batalhadora, dona de casa e costureira, que não mediu esforços para que eu alcançasse um nível de escolarização maior do que o seu “quarto ano primário”, sempre desejosa de que, um dia, eu chegasse a ser professora. Aos demais familiares – meu pai *José*, meu irmão *Alisson*, meus sogros *Méry e Sr. Amaral*, meus tios *Cleuria e Israel*, além dos sobrinhos *Ana Luíza, Bernardo, Diego, Luíza, Sarah*, do vidoiro *Theo* e do doce afilhado *Lucas* e de suas queridas famílias –, meu carinho pelas boas energias, pelo incentivo e pela compreensão das ausências.

Ao *Diogo*, cujo amor, cuidado, apoio, presença e ausência nas horas certas só expressam alguns poucos dos muitos fios com os quais é tecida sua humanidade. Obrigada por ser este amado acalento da minha existência.

Às minhas queridas amigas *Ariadia e Renata*, companhias preciosas nesta caminhada, seja por terras próximas ou mais longínquas. “*Vocês são seres que a vida não explica*” e que, mesmo com minha distância, seguem sendo a multiplicação do espelho da minha alma! (*Vinícius de Moraes*). Aos meus queridos “*Geoamigos*”, agradeço a doce companhia, mesmo que a distância, nas pessoas das amáveis *Ana Carla e Márcia*, meus apoios no curso de graduação – cada uma de um canto da periferia da metrópole, enfrentando a provação da Universidade em um tempo em que pouco se dizia e fazia pelas camadas populares nas bandas de cá!

Aos meus companheiros e companheiras com os quais convivi durante o Doutorado – *Marília, Josaniel, Ana Maria Simões, Conde, Igor Oliveira, Welessandra, Neilton e Ivan Faria*, entre outros – que, embora por entre correrias e distâncias, foram fontes de cumplicidades, afetos e trocas fundamentais nestes caminhos, por vezes excessivamente árduos.

À equipe do *JUBEMI* (Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador), por ter possibilitado momentos de aprendizagem tão fecundos, relativos à formação docente para o trabalho com as juventudes. *Bréscia, Fabiana, Natalino e Geíse*, felicidades por tê-los como companhias!

Ao *Observatório da Juventude* (OJ), da Faculdade de Educação da UFMG, pelo ensejo da participação no amplo e diversificado debate em torno do universo juvenil. De modo especial, pela oportunidade da partilha de descobertas parciais da pesquisa junto à equipe, especialmente de bolsistas. Agradeço, em especial, às queridas e argutas *Juliana Batista e Symaira Nonato*, com quem dividi algumas alegrias e inquietações ao longo do caminho.

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Condição docente* (PRODOC) da Faculdade de Educação da UFMG. Nesses seus quase vinte anos de existência, dos quais participo, ainda que de modo intermitente, desde a metade do caminho, saúdo-os por pautarem a investigação sobre o trabalho, a condição docente e a formação de professores em todos os níveis e, com isso, influenciarem minhas atenções e dedicações como pesquisadora iniciante.

À equipe de docentes, gestores e demais funcionários do Centro Pedagógico da UFMG. De modo especial, ao longo de 2014 e 2015, aos docentes do Núcleo de Geografia *Adriana Angélica Ferreira, Danielle Collucci, Ivanice Viegas, Marcos Sala e Malba Tahan*, pelo companheirismo e pela divisão ou assunção de tarefas, para que eu me dedicasse à pesquisa. Saliento os esforços no sentido de possibilitar meu afastamento durante o ano de 2015 para qualificação.

Aos meus atuais e caríssimos companheiros de trabalho da Faculdade de Educação da UFMG. Em especial, à *Maria de Fátima Almeida Martins* e ao *Charles Moreira Cunha*, do sub-setor de Geografia do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE FaE/UFMG), que compreenderam meus momentos de “presença ausente” durante o ano de 2016 e parte de 2017 e colaboraram, sobremaneira, na divisão das tantas tarefas que nos couberam neste período. O mesmo posso dizer sobre *Maria Zélia Versiani, Penha Silva, Mônica Araújo e Ana Maria Simões Coelho*, caras companheiras do PIBID Diversidade LECampo FaE/UFMG. Aos estimados colegas *Geraldo Márcio Alves dos Santos e Maria Isabel Antunes-Rocha*, que, gentilmente, aguardaram que eu finalizasse a Tese para assumir atividades administrativas na luta pela Educação do Campo na UFMG. Aos demais, agradeço, nas pessoas das queridas *Cláudia Starling e Nayara de Carie*, por me manterem atualizada quanto aos debates nos quais não estive presente, pelas constantes palavras de carinho e incentivo para prosseguimento na escrita e pelo ombro amigo na caminhada. De modo especial, reitero *Fátima e Inês*, pelo carinho e compreensão na acolhida desta nova “chegante” nas terras da Universidade. Destaco que ambas tiveram participações na minha sustentação como sujeito. Por fim, parafraseando um provérbio africano que indica ser “*necessário uma aldeia inteira para educar uma criança*”, parece-me ser mesmo “*necessário uma universidade inteira para educar e servir de suporte a um pós-graduando*”.

À *Cláudia*, que cuidou da minha casa com tanto carinho. Às queridas *Ludmila, Luziane e Poliane*, fisioterapeutas que cuidaram da minha coluna desde que hérnias de disco por lá apareceram, trazendo dores e aprendizados sobre a necessidade do cuidado com meu corpo.

A muitos dos meus estudantes, crianças, jovens e adultos, especialmente do CP/UFMG e da FaE/UFMG, com os quais convivi desde 2013, quando iniciei o Doutorado. Várias foram as vezes em que tentei disfarçar minha atribulação e o cansaço, em função da dupla jornada por entre a docência e a pesquisa, quando estávamos juntos em processos de ensino-aprendizagem, que tanto prezo. Seja elaborando um projeto para a Feira de Ciências no ensino fundamental (*Vitória*), seja apresentando *banners* em uma Conferência Internacional (*Andréia e Dona Lúcia*), seja na correção da monografia de final de curso (*Hueidla, LECampo*), seja tirando as mais variadas dúvidas sobre as provas de final de semestre (*Marina, Pedagogia*), seja saindo às pressas para levar alimentos para a OcupaFaE ou para falar na Rádio Crua (*Anna Carolina, Luana Sabrina e Roberta, Pedagogia*), seja escrevendo artigo a muitas mãos sobre experiências vividas no PIBID na Educação do Campo (*Jeane e Iolanda, LECampo*), dialogando sobre os dilemas do mercado de trabalho para a docência (*Glenda, Licenciatura em Geografia, que aqui representa sua turma*) ou conversando até tarde via *WhatsApp*,

pensando em estratégias para mobilização de jovens nas ocupações de escolas lá de Almenara, MG (*Maricarla, LECampo*), vocês não deixaram eu me esquecer de que o compromisso e a dedicação são fundamentais para sermos, orgulhosamente e antes de quaisquer outras coisas, professores e professoras.

Aos *profissionais auxiliares* que, de algum modo, me ajudaram com o tratamento de dados desta pesquisa, em especial à *ABG Consultoria* (que auxiliou com tratamentos estatísticos do Censo Escolar/2013 – infelizmente pouco utilizado na versão final da Tese, porém crucial no processo de construção da metodologia da pesquisa). Também agradeço aos estimados *Públio Athayde* e *Julliana Cutollo* pela revisão de parte dos escritos. Um carinho especial para Livia Torres, para que, mesmo trilhando outros caminhos, não se esqueça de que sempre será professora.

A todos os *trabalhadores e trabalhadoras* da FaE/UFMG que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta tese, agradeço na pessoa de *Rose Madeira*, que representa a gentileza e o profissionalismo da maior parte do conjunto de Técnico-Administrativos desta Faculdade; agradeço, nas pessoas de Adriana e Daniela, as “meninas do xerox”, que, sorridentes, sempre me perguntavam se eu estava acabando a tese, ao imprimir meus constantes e volumosos escritos. Agradeço, ainda, àqueles que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social o seu comprometimento e zelo com a produção acadêmica em Educação. Agradeço, de modo particular, a sensibilidade traduzida na dilatação do prazo para defesa desta e de outras pesquisas, em função do reconhecimento da participação legítima de estudantes pós-graduandos na luta por direitos básicos da população brasileira e contra a PEC 55/2016, a MP 746 (Medida Provisória do Ensino Médio) e o projeto de Lei Escola Sem Partido, isto na ocasião da ocupação desta Faculdade (21/10 a 19/12/2016) e da greve docente (16/11 a 15/12/2016), além da compreensão de uma fatalidade ocorrida em minha casa, quando um incêndio acidental destruiu parte de meu quarto de estudos, comprometendo o andamento da pesquisa.

A todas as pessoas que passaram por mim, nesses quatro anos, e não tiveram seus nomes citados, mas que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento desta investigação, por meio de uma palavra, um cuidado, um gesto fraterno ou compreendendo minha ausência.

Agradeço à população brasileira, especialmente das camadas mais pobres, que, por meio do pagamento de seus impostos, investiu em meus estudos ao longo de toda minha vida escolar, especialmente neste período do Doutorado.

Por fim, agradecimentos especiais são aqui dirigidos a *trabalhadores e trabalhadoras* das escolas investigadas nesta pesquisa, que me atenderam e acolheram, de modo solidário, dando condições para que o processo de coleta de dados fosse possível. De modo especial, reitero os agradecimentos aos jovens professores e professoras que toparam o diálogo, partilhando suas vivências, dores, alegrias, reflexões, intimidades. Vocês foram e seguem sendo essenciais! Meu profundo respeito a vocês!

A todos e todas, meu carinhoso e sincero **muito obrigada!**

RESUMO

Esta pesquisa abordou as experiências de jovens professores iniciantes de escolas do ensino médio público de uma região de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo geral é identificar quais desafios comuns se apresentam mais agudos para eles e compreender como esses indivíduos os enfrentam. Consideraram-se jovens os sujeitos com até 29 anos de idade e docentes iniciantes aqueles com até cinco anos de exercício da profissão. O percurso metodológico desta investigação foi organizado em três fases, a saber: levantamento de dados estatísticos sobre professores do ensino médio da rede pública (PNAD/2013, Censo Escolar/2013, SEE/2015); aplicação de questionários; e realização de entrevistas narrativas com 25 jovens professores iniciantes. O material empírico foi analisado a partir de algumas categorias analíticas da Sociologia do Indivíduo (Martuccelli, 2007, 2010; Araújo e Martuccelli, 2012; Martuccelli e Singly, 2012), da Sociologia da Experiência (Dubet, 1994, 1998), e da Sociologia da Educação (Fanfani, 2005). O estudo revelou, entre outros aspectos, a existência de marcas da jovialidade na docência no ensino médio público brasileiro que dizem respeito às seguintes dimensões: distribuição territorial, aspectos etários, iniciação à docência, escolaridade, gênero, situação de trabalho, renda e condição na família. Ademais, foram identificados dois desafios comuns mais agudos enfrentados pelos jovens professores iniciantes pesquisados, quais sejam: a entrada e a sobrevivência no mercado de trabalho e, ainda, as relações de convivência com os jovens estudantes e com os colegas de trabalho, denominados “desafios inaugurais da iniciação à docência por jovens”. Esses desafios se conectam, se desdobram, se atravessam e estão perpassados por vários outros desafios, sendo enfrentados de modos singulares pelos indivíduos.

Palavras-chave: Jovens professores iniciantes. Trabalho docente. Profissão docente.

ABSTRACT

This study focused on the experience of young beginner teachers at public high schools in the Belo Horizonte area, generally aiming at identifying which common challenges are the most acute for them and to understand how these individuals face them. Subjects up to the age of 29 were considered as young, and beginner teachers were those subjects with 5 years or less of teaching experience. This investigation's methodological course was organized in three phases, involving the collection of statistical data about teachers in the public high-school system (PNAD/2013, School Census /2013, SEE/2015), the application of questionnaires and narrative interviews with 25 young beginner teachers who taught in public schools of said educational modality in a Belo Horizonte, Minas Gerais regional. The empirical material was analyzed from a few analytical categories of the Sociology of the Individual (Martuccelli, 2007, 2010; Araújo and Martuccelli, 2012; Martuccelli and Singly, 2012), of the Sociology of Experience (Dubet, 1994, 1998), and of Sociology of Education (Fanfani, 2005). The study revealed, among other aspects, the existence of joviality marks among Brazilian public high-school teachers, which relate to the following dimensions: territorial distribution, aspects of age, initiation to teaching, schooling, gender, working conditions, income and family conditions. Furthermore, two more acute common challenges faced by young beginner teachers that were studied were identified, which were: the entry and survival in the job market and also, the relationships with young students and co-workers, called "inaugural challenges of young teachers". They connect, strive, go through and are overcome by various other challenges being uniquely faced by the individuals.

Keywords: Young beginner teachers; Teaching; Teaching profession.

RÉSUMÉ

En partant d'expériences vécues par de jeunes professeurs en début de carrière au sein d'établissements publics d'enseignement secondaire de la ville de Belo Horizonte, cette étude a pour objectif général d'identifier les défis communs les plus aigus pour ces professionnels et de comprendre comment ceux-ci les relèvent. Nous avons considéré comme jeunes les individus jusqu'à 29 (vingt-neuf) ans et comme professeurs débutants ceux ayant au maximum 5 (cinq) ans d'expérience dans la profession. Le parcours méthodologique de cette recherche a été organisé en trois phases, comprenant le prélèvement de données statistiques concernant les professeurs du réseau public d'enseignement secondaire (PNAD/2013, Recensement scolaire/2013, SEE/2015), l'application de questionnaires et la réalisation d'entretiens avec 25 (vingt-cinq) jeunes professeurs débutants en exercice dans des écoles publiques d'enseignement secondaire, situées à Belo Horizonte, dans l'État de Minas Gerais. Le matériel empirique a été analysé à partir de certaines catégories analytiques de la Sociologie de l'individu (Martuccelli, 2007, 2010 ; Araújo et Martuccelli, 2012 ; Martuccelli et Singly, 2012), de la Sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 1998) et de la Sociologie de l'éducation (Fanfani, 2005). L'étude a révélé, entre autres aspects, l'existence de signes d'enjouement dans l'exercice du professorat au sein de l'enseignement secondaire public brésilien, ayant trait aux dimensions suivantes : distribution territoriale, âge, initiation au professorat, scolarité, genre, conditions de travail, revenus et situation familiale. En outre, deux défis communs parmi les plus aigus et auxquels doivent faire face les jeunes professeurs débutants interrogés ont été identifiés, à savoir : l'entrée et la permanence sur le marché de travail, ainsi que les relations de convivialité avec les jeunes étudiants et les collègues de travail. Ces challenges ont été désignés comme les « défis inauguraux pour l'initiation des jeunes professionnels au professorat ». Les défis susvisés sont en connexion, se déploient, s'entrecroisent et sont influencés par plusieurs autres défis, et leur affrontement a lieu de manières singulières par les individus.

Mots-clés : Jeunes professeurs débutants. Professorat. Profession d'enseignant.

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – Distribuição etária de professores E. M. rede pública Brasil/2013	87
GRÁFICO 2 – Idade de iniciação à docência de professores E.M. rede pública Brasil/2013	87
GRÁFICO 3 – Idade de iniciação à docência – Grupo de jovens E.M. rede pública Brasil/2013	88
GRÁFICO 4 – Idade de iniciação à docência – Grupo de não jovens E.M. rede pública Brasil/2013	88
GRÁFICO 5 – Curso Superior (em curso/cursado) pelos jovens docentes iniciantes entrevistados.....	99
GRÁFICO 6 – Disciplinas lecionadas pelos jovens docentes iniciantes entrevistados	100
QUADRO 1 – Turnos trabalhados e escolas – professora Daiane.....	106
QUADRO 2 – Turnos trabalhados e escolas – professor Lanzinha.....	106
QUADRO 3 – Turnos trabalhados e escolas – professor João	107
QUADRO 4 – Docentes jovens iniciantes entrevistados, vinculados ao ensino médio, e algumas características de seu perfil	114
FIGURA 1 – Esquema das fases de coleta de dados da pesquisa.....	53
MAPA 1 – Distribuição dos jovens docentes principiantes por regional administrativa de Belo Horizonte/MG.....	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Entrecruzamento de dados sobre os jovens docentes iniciantes em escolas públicas estaduais de ensino médio na regional Gama em fontes distintas (SEE/MG e escolas da Regional pesquisas)	66
TABELA 2 – Déficit de professores com formação específica nas disciplinas obrigatórias do ensino médio, na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2012)	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
COEP/UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
E.E.	Escola Estadual
E.M.	Escola Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUBEMI	Curso de atualização Juventude Brasileira e Ensino médio Inovador
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECAMPO/FaE/UFMG	Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OJ	Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG
PEAS	Programa Educacional de Atenção ao Jovem
PEP	Programa de Educação Profissional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOC	Grupo de Estudos sobre Profissão e Condição Docente
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
RME/BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SindUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
WEI	Programa Mundial de Indicadores Educacionais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
INTRODUÇÃO	33
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
1.1 “Pernas pés passos longos”	57
1.2 “Sinais d alerta de sorte”.....	60
1.3 “Nascer dos dias forte”	61
2 RETRATOS, EM ALGUNS ÂNGULOS, DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO	83
2.1 Marcas da jovialidade na docência no ensino médio na rede pública brasileira	86
2.1.1 <i>Síntese</i>	93
2.2 Sobre jovens docentes iniciantes entrevistados em BH/MG: um panorama a partir das marcas da jovialidade na docência no ensino médio público	94
2.2.1 <i>Síntese</i>	109
3 PROVOCAÇÕES E SUPORTES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E DESCOBERTAS	115
3.1 Desvelando as noções de provação e suporte	120
4 O DESAFIO DA ENTRADA E DA SOBREVIVÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO	137
4.1 Desvelando a provação da entrada e sobrevivência no mercado de trabalho	139
4.2 Trabalho e individuação no contexto latino-americano	140
4.3 Juventude, mundo do trabalho e trabalho docente: algumas pistas	146
4.4 Trabalho docente na rede pública estadual mineira: contextualizações	151
4.5 Enfrentando o desafio de ingressar e sobreviver no mercado de trabalho: o lugar da docência em percursos e perspectivas laborais juvenis	162
4.5.1 <i>Primeiro grupo: jovens licenciados, licenciandos e ex-licenciandos. A docência por entre escolhas, hesitações, provisoriiedades, ambiguidades, recusas e possibilidades</i>	163
4.5.2 <i>Segundo grupo: jovens bacharéis, bacharelados e tecnólogos. A docência como trabalho possível e (in)desejado no enfrentamento da precariedade laboral ou do desemprego em outras áreas</i>	233
4.6 Síntese	257

4.6.1	<i>Salário docente: desafio comum, percepções e enfrentamentos singulares – pinceladas</i>	259
4.6.2	<i>Vínculos laborais docentes: alguns sentidos e significados</i>	261
4.6.3	<i>Para onde caminham os jovens docentes iniciantes em seus percursos laborais?</i>	265
5	O DESAFIO DAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA COM OS JOVENS ESTUDANTES E COM OS COLEGAS DE TRABALHO	271
5.1	Do papel à experiência: aproximações	272
5.2	A dimensão do respeito nas relações sociais	276
5.3	Enfrentando a provação das relações de convivência com jovens estudantes	282
5.3.1	<i>A construção da autoridade docente</i>	287
5.3.2	<i>A chegada na sala de aula</i>	296
5.3.3	<i>Traços, recursos e estilos pessoais</i>	303
5.3.4	<i>Obrigações docentes e anseios pessoais de jovens professores iniciantes</i>	320
5.3.5	<i>Proximidade relacional: a “gestão dos afetos”</i>	328
5.3.5.1.	As redes sociais.....	333
5.3.5.2.	Proximidade físico-corporal.....	336
5.3.5.3.	Estudantes como suportes	340
5.3.5.4.	“Frustração ativa”	342
5.4	Enfrentando a provação das relações de convivência com os colegas de trabalho	349
5.4.1	<i>A provação e seus anúncios: a chegada na escola</i>	349
5.4.2	<i>Tão jovem ou “tão novinho”, “tão novinha”... Por que não vai fazer outra coisa da vida? Se ficar, será que vai dar conta?</i>	354
5.4.3	<i>Embates, ameaças, conflitos: a chegada do novo</i>	361
5.5	Situando as tensões nos regimes de interação	374
5.6	Síntese	378
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	381
	REFERÊNCIAS	391
	ANEXOS	403
	I –TERMO DE ANUÊNCIA	403
	II –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	405
	III – QUESTIONÁRIO	407

APRESENTAÇÃO

Paixão é uma infinidade de ilusões que serve de analgésico para a alma. As paixões são como ventanias que enfurnam as velas dos navios, fazendo-os navegar; outras vezes podem fazê-los naufragar, mas se não fossem elas, não haveria viagens nem aventuras nem novas descobertas.

Voltaire

Em seu texto intitulado *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Bondía (2002, p. 19) explora algumas possibilidades de se pensar “o que poderia ser a experiência e o sujeito da experiência”. O autor sugere que este último pode ser definido como um “território de passagem”, “um lugar de chegada” e um “espaço do acontecer”, que vive por entre a travessia e o perigo, a abertura e a exposição, a receptividade e a transformação. Tomando como base as discussões feitas por Heidegger (1987), para quem fazer uma experiência com algo significa que isto “nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”, Bondía (2002, p. 19) indica que o sujeito da experiência se apresenta como um sujeito exposto, à mostra, apaixonado, como uma “superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. É um sujeito “alcançado, tombado, derrubado”, “sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”, que nem sempre permanece de pé, seguro de si e autodeterminado, definido por seus sucessos, poderes e vontades enquanto experiência. É um sujeito para o qual as coisas não apenas passam, acontecem e tocam, e sim o atravessam, o atingem, e nele encontram morada, tornando-o abrigo para movimentos do mundo.

No contexto particular deste estudo, saliento² que outros termos talvez até servissem para que eu pudesse apresentar as páginas que a partir daqui se desdobram. Entretanto, destaco que é a partir de uma leitura da minha própria pessoa como um possível *sujeito da experiência* que apresento este estudo, intitulado: *Desafios comuns, enfrentamentos singulares: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público*. Antes de qualquer outra colocação, destaco que esta pesquisa traz consigo não apenas a exposição de determinado tema no campo das Ciências Sociais. Ela carrega consigo uma pequena amostra do meu ser, ou seja, da autora, e contém um pouco das minhas preocupações, alegrias, e dos meus percalços e porvires, todos construídos ao longo da minha trajetória escolar/de vida,

² Por vezes, utilizarei a primeira pessoa do singular para indicar minhas compreensões neste trabalho. Em outros momentos, a primeira pessoa do plural será utilizada para indicar concordância com autores mencionados e/ou para indicar ser esta uma concordância com o orientador e a coorientadora desta pesquisa.

sobretudo a partir do momento em que me tornei professora. Cada vez mais, percebo a mim mesma como uma pessoa sujeita da/na/à experiência, um indivíduo em permanente exposição.

É nesse sentido que destaco que este estudo foi completamente entrecortado por minhas experiências enquanto jovem professora principiante e/ou ingressante em distintas modalidades de ensino, temática que assume centralidade nesta pesquisa. Peço licença para contar um pouco desta história, que entendo ter me constituído como uma pessoa apaixonada pela temática que escolho desenvolver – paixão esta entendida como um “analgésico para a alma” e também como um “naufrágio”, capaz de mover para aventuras e desventuras, tal como já nos falava o pensador em epígrafe.



É de longa data minha relação de proximidade com a área da Educação. Tornar-me professora é uma experiência que venho construindo desde a infância, quando, aos 7 anos de idade e iniciando o ensino fundamental, já dava aulas particulares para vizinhos, colegas e amigos. Essa prática começou como um favor e, aos poucos, foi se transformando em uma possibilidade de troca: inicialmente, envolvia materiais escolares; posteriormente, passou-se para valores monetários previamente acordados.

Estudante de escola pública durante toda a educação básica, muitas vezes, fui escolhida como representante de turma e monitora de algumas disciplinas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Participava de reuniões pedagógicas, cuidava da turma na ausência de professores, fazia acompanhamento de colegas cujos comportamentos eram considerados inadequados, enfim, desenvolvia algumas tarefas que, cada vez mais, me aproximavam do ofício do magistério.

Sendo assim, constituindo-me como professora por entre os espaços privados e públicos – minha casa, a casa de vizinhos e a escola –, fui passando pelo processo que Diniz-Pereira (2008) designa como “formação ambiental”: um período em que tive contato com diferentes professores, fui construindo minha experiência escolar como estudante e, de modo particular, fui me aproximando do fazer docente. Desde cedo, interessou-me entender como os outros aprendiam, quais eram suas dificuldades, como lidavam com seus problemas pessoais e quais eram os reflexos disso em seus processos de ensino-aprendizagem. Chamava-me a atenção também o modo como os professores agiam, ensinavam e como lidavam com sujeitos tão diversos, crianças e adolescentes. Eu sempre ouvia que “parecia que eu levava jeito para a docência”, palavras que se juntaram às práticas antes mencionadas e ajudaram a conformar um projeto de futuro, desde muito cedo, voltado para esse ofício.

Filha de pai caminhoneiro e mãe costureira – ambos instruídos até a quarta série do então ensino primário e migrantes do Sertão de Minas Gerais, de onde vieram no início da década de 1980 para “tentar a vida” em Contagem, município situado na periferia da capital –, enfrentei dificuldades assim que finalizei os anos iniciais do ensino fundamental. Meu pai insistia que não era necessário que eu continuasse os estudos. Não sonhava que eu tivesse uma escolarização para além daquela que ele mesmo teve acesso, julgando-a suficiente, especialmente para sua filha mulher. Esta não era, no entanto, a visão de minha mãe, que trabalhou dia e noite nas costuras a fim de comprar os livros didáticos dos quais eu precisava para seguir em frente. A partir daí, vi crescer em mim, desde que ingressei na quinta série do ensino fundamental, o gosto pela escola e a reafirmação da perspectiva de cursar o Magistério, durante o então chamado segundo grau, para seguir fazendo aquilo que todo mundo via que eu amava fazer: lecionar!

Eis que chega o ano de 1997, quando eu completaria 15 anos e, enfim, iria para o segundo grau, atual ensino médio. Em função de mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano anterior à minha formatura (Lei 9394/96), meu ingresso no referido curso foi impossibilitado.

Poucas informações e poucos esclarecimentos sobre o assunto possuíamos na época, tanto minha mãe como eu. Isto causou muitas dúvidas, muitas angústias, muitas tristezas e muito sofrimento. Lembro-me dos lamentos e medos da minha mãe, recordados recentemente via telefone, em função destes escritos para a tese. Ela dizia: – *Ai meu Deus! A menina não pode mais fazer o Magistério. Que atraso ter que fazer este tal de Científico para só depois fazer o curso que ela quer, para trabalhar. Vai demorar tanto, coitada... Será que vai conseguir fazer o curso depois, para ser professora? Será que ele vai existir? Se não, será que ela vai conseguir passar e estudar de graça na faculdade? Eu não tenho condições de pagar.*

Carregada de temores e se vendo obrigada a pagar os livros didáticos, o transporte e algum lanche no meio das manhãs, fui cursar o ensino médio em uma escola estadual longe de casa, uma vez que crescia o número de estudantes secundaristas pelo país vinculados a essa modalidade de ensino na esfera governamental³. Passados cinco anos e superadas algumas aflições – em uma maratona composta, às vezes de modo concomitante, por ensino médio regular, aulas particulares e Curso Técnico em uma escola federal, seguida por estágio supervisionado e efetivação em um emprego com carteira assinada, além de um ano de

³ Conforme a LDB 9394/96, as esferas estaduais passaram a ser responsáveis pela oferta do ensino Médio no país.

cursinho preparatório pré-vestibular –, eis que outras possibilidades e desafios passaram a ser por mim vividos. No ano de 2003, fui aprovada para cursar Administração na PUC Minas e Geografia na UFMG, aos 20 anos de idade. Sem titubear, a escolha foi feita: era chegado o momento de fazer o tão esperado “curso para ser professora”. Essa era uma vitória contada por minha mãe, com muito orgulho, para muitas de suas freguesas, em seu quartinho de costura: – *Ela passou na federal e vai se formar pra ser professora! Quer coisa mais chique, ensinar as pessoas? Se não fosse o professor, não tinha médico, não tinha advogado, não tinha profissão nenhuma...*

Já em meados da graduação, especialmente depois do pedido de demissão de uma empresa de telemarketing, vi a esperança da minha reinserção no mercado de trabalho, como professora da educação básica, encontrar-se com o desejo de cursar a pós-graduação. Tal sonho foi impulsionado pelo fato de, já no último ano do curso, eu ter me tornado Bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFMG. Foi em 2006 que iniciei meus estudos sobre um tema que passou a me instigar, encantar e angustiar cada vez mais: a condição docente. Estas duas aspirações – ser professora e prosseguir com minha formação na pós-graduação – foram sendo realizadas conjuntamente, entrecortadas por tensões e conflitos diversos que, por vezes, nem gosto de recordar. A título de exemplo, destaco que tentei ingressar na rede pública estadual como docente contratada temporariamente, uma experiência fracassada e frustrante. Também realizei concursos públicos vários, desde 2007, quando finalizei a graduação. Para além daqueles destinados ao exercício do magistério, tentei processos seletivos na área do direito e até mesmo para a Fundação Zoobotânica de Belo Horizonte e para o Ministério da Agricultura e Pecuária, a fim de tentar superar o desafio do desemprego. Foram momentos de muito sofrimento e angústia. Mesmo reconhecendo a importância e a relevância do trabalho desenvolvido pelas referidas instituições, questionava-me: como eu, que havia me preparado para trabalhar com a formação humana, poderia me direcionar para profissões cujo foco era a lida com o mundo animal

Passado o tempo, e de modo gradual, parte de meus desejos foram transformados em realizações, sendo a docência a maior delas, somada a pretensões outras, de naturezas distintas, continuamente superpostas e renovadas ao longo do caminho: sair da casa dos meus pais, ter minha casa, enfim, ir fazendo minha passagem da vida juvenil para a vida adulta. Nesse percurso, destaco que fui professora iniciante em várias modalidades de ensino, seja lecionando para crianças de 9 anos de idade ou para senhoras que estavam prestes a completar seus 90 anos, nos territórios do ensino fundamental, do ensino médio regular e da EJA (Educação de Jovens e Adultos), além do ensino superior, presencial e a distância –

graduação, atualização, cursos livres e pós-graduação *lato sensu*. A cada nova entrada em sala de aula para partilhar conhecimento com sujeitos os mais diversos, eis que novas questões surgiam: será que vou dar conta de ficar nesta escola por tanto tempo, sendo tão longe da minha casa? Será que vou dar conta de continuar dando aula para este grupo tão desafiador? Será que a reestruturação do sistema de ensino neste município vai tirar o meu emprego público, obrigando-me a pedir exoneração? Será que tamanha precariedade salarial vai me possibilitar ter a independência que tanto quero sem que, para isto, eu precise me render a extenuantes e longas jornadas de trabalho, tal como fazem alguns colegas?

Foram essas e outras tantas questões cotidianas que passaram a me ocupar e se tornaram indagações cada vez mais robustas, sobre as quais passei a me interessar, cada vez mais, também no plano acadêmico. Algumas dessas perguntas culminaram nos desenhos dos meus projetos de Mestrado e Doutorado. Meus objetos de estudo na pós-graduação *stricto sensu* estão ali, situados no coração da minha experiência como pessoa e como docente, ofício que, neste momento de defesa da tese de Doutorado, exerço há exata uma década. Foi no município de Ribeirão das Neves, periferia da região Metropolitana de Belo Horizonte que, em uma manhã fria do mês de agosto de 2007, aos 24 anos, pisei em sala de aula pela primeira vez como professora, fui logo surpreendida por um assobio que dizia “*fiu fiu*”, vindo de um estudante logo repreendido pela Diretora, que lá estava para me apresentar a todos...

Com relação a esta tese, de modo especial, minha trajetória de vida como jovem, toda perpassada pela docência, iluminou tanto a construção inicial da proposta de investigação como seu desenvolvimento. Vários foram os momentos em que me vi diante da necessidade de estancar a escrita sobre as experiências dos jovens professores que entrevistei para rememorar minhas próprias experiências. Inexauríveis e dolorosas foram essas paradas, ora longas, ora bastante breves, que simbolizaram, talvez, o que de mais belo eu aprendi com esta investigação: a necessidade do constante exercício de alteridade.

Ademais, menciono duas experiências que, mais recentemente, também imprimiram suas marcas, de modos os mais distintos, nos rumos que a proposta de pesquisa de Doutorado foi tomando. Uma delas foi a aprovação em um concurso público de provas e títulos para o cargo efetivo de professora no Colégio de Aplicação da UFMG, o Centro Pedagógico. Nesse estabelecimento de ensino, passei a atuar a partir do início do segundo ano do Doutorado (janeiro/2014), em turmas do ensino fundamental (segundo ciclo), especialmente com crianças de 9 e 10 anos de idade, sendo que fiquei efetivamente afastada durante dez meses (abril/2015 a janeiro/2016) para dedicação à pesquisa de Doutorado. A outra experiência também consistiu na aprovação em concurso público, desta vez, já no

terceiro ano do Doutorado (abril/2015), para o cargo de professora assistente efetiva no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG, cujas atividades assumi em fevereiro/2016. Mesmo lecionando desde julho/2007, sinto que estes foram e estão sendo importantes recomeços em meu percurso na docência. Considero que implicaram (e implicam) em novas aprendizagens e novos investimentos – do corpo, em sua dimensão físico-biológica, intelectual, emocional.

Retornando à “escolha” do tema da pesquisa (que também me escolheu), saliento que este passou a ser vislumbrado a partir das minhas lembranças acerca das participações em pesquisas sobre “gerações de professoras”, ainda na Iniciação Científica⁴. A ideia foi se consolidando ao longo do Mestrado, embora tal estudo não tenha versado especificamente sobre essa temática. No entanto, saliento que, devido à escassez de trabalhos sobre as práticas espaciais cotidianas dos professores em grandes centros urbanos, temática discutida na dissertação (LEAL, 2011), resvalei para a leitura de pesquisas sobre a relação de jovens com a cidade, temática pela qual passei a me interessar desde então.

No mais, faz-se necessário enfatizar que, desde minha chegada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), em 2005, para cursar disciplinas que compunham a grade do curso de Licenciatura em Geografia (UFMG, 2003-2006), acompanho o PRODOC (Grupo de Estudos sobre Profissão e Condição docente). Ora participando de maneira mais intensiva e presencial, ora apenas acompanhando as discussões virtualmente, sempre me interessei pelas investigações realizadas pelo grupo, em especial por aquelas que versam sobre “vidas de professores”. Juntamente com alguns integrantes do referido grupo, comungo da ideia de que é preciso compreender o professor para além da sala de aula e do mero exercício de um papel ou uma função, indagando de forma mais ampla sobre seus modos de ser e estar no tempo-espaço-mundo, suas experiências. Nessas convivências na Faculdade de Educação, também comecei a me aproximar, mesmo que de modo mais tímido, do OJ (Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG⁵), grupo do qual

⁴ 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”, financiadas 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.

⁵ O Observatório da Juventude é um programa de ensino, extensão e pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG. Desenvolve atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens na RMBH, além de promover a capacitação de jovens, educadores e estudantes da graduação interessados na problemática juvenil. Orienta-se por quatro eixos centrais: condição juvenil; políticas públicas e ações sociais; práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade; e construção de metodologias de trabalho com jovens.

sempre quis participar de maneira mais orgânica, em função do meu crescente interesse pelos estudos sobre a temática das juventudes.

Nesta proposta de investigação de Doutorado, portanto, minhas construções teórico-metodológicas permitem conciliar o interesse pelos dois grupos e seus modos de ler o mundo a partir do campo da Educação. Esta investigação me permitiu (e espero que isso perdure) estar “lá e cá”, em um espaço-tempo de fronteiras, nesse lugar de “natureza plástica de mistura”, retomando a epígrafe deste capítulo, território no qual me sinto insegura e, ao mesmo tempo, confiante na possibilidade da construção de interfaces outras, alhures.

Em suma, com o passar do tempo, especialmente depois de algumas importantes experiências que vivi, foi sendo consolidada em mim a máxima de que não somos nós que escolhemos o tema da pesquisa, mas ele que, de alguma maneira, “nos escolhe”, por entre os contextos e as circunstâncias que vivemos, conforme ouvi tantas vezes em aulas sobre metodologia de pesquisa. É nossa própria realidade, vista, revista, repensada, refletida e entrecruzada com outras histórias e outros estudos, que nos impele a novas indagações. É isso que acontece com esta pesquisa. Ao versar sobre jovens que vivenciam inúmeros desafios ao iniciarem a docência lecionando também para jovens, cujas idades são próximas às suas, também digo sobre mim, a autora deste trabalho, que um dia também percorreu esses territórios e vivenciou experiências, semelhantes ou não, às dos sujeitos aqui pesquisados.

Por esses e outros motivos, de ordem pessoal, social e acadêmica, que, nesta pesquisa, decidi abordar experiências de jovens professores iniciantes em escolas do ensino médio público de uma região de Belo Horizonte, tendo como objetivo geral identificar quais desafios comuns se apresentam mais agudos para eles e compreender como estes indivíduos os enfrentam. A investigação foi desenvolvida entre os meses de março de 2013 e julho de 2017. A reescrita do projeto foi realizada particularmente durante o primeiro e o segundo ano do doutorado, seguida de pesquisa de campo, desenvolvida durante o segundo semestre de 2015, ou seja, no terceiro ano, acompanhada pela escrita do relatório final. O que apresento neste estudo provém, pois, desse percurso, sendo que a construção do problema de pesquisa, um breve esboço da metodologia e o modo com o estudo está organizado serão apresentados logo a seguir. Passemos, pois, a essa parte dos escritos!

INTRODUÇÃO

A concepção de interface [...] implica compreender a linha como simulação ou camuflagem. A linha é o esconderijo da faixa, da zona, do espaço de transição que, a qualquer instante, pode se expandir pelos domínios em um ato de subversão dos poderes. A transição entre propriedades, a interface, com toda a sua natureza plástica de mistura, nesse caso estaria insinuando como opção de poder para muito além das linhas ou dos contornos que representa. A interface deixa para trás o seu símbolo, sinal impreciso ou insuficiente: o muro, a muralha, a linha de contorno, o limite; e busca na exterioridade da linha o seu significado real de mistura, de interpenetração. A interface não busca a precisão, mas o vago. Para tal movimento, existe uma expressão pouco utilizada que dele se aproxima: fronteira-zona, significando o limite representado por um espaço vazio e impreciso.

Hissa (2006, p. 41)

A ciência convencional cria, desenvolve, impõe e delimita muros, limites, fronteiras. Na clausura erguida pelo conhecimento científico moderno tradicional, uma preocupante linha divisória se destaca: a que aparta, divide e separa bruscamente o mundo real do mundo da representação. Do lado oposto dessa ciência que tolhe e separa, vislumbram-se construções científicas que permitem imaginar trilhas investigativas outras, localizadas em uma faixa, um espaço de transição, de mistura e de inter-relações. Nessa “interface”, situa-se a pesquisa aqui apresentada. Subverter linhas, poderes e domínios que, atualmente, demarcam investigações acerca das temáticas *Juventude e Iniciação à docência* é o que impulsionou esta investigação.

Considero que estudos sobre sujeitos que levam consigo uma dupla condição – a de serem *docentes em princípio de carreira* e, também, a de serem *jovens* – encontram-se no que Hissa (2006) denominou “fronteira-zona”, conforme explicitado em epígrafe. Em outras palavras, entendo que as vivências, as experiências, as concepções e os modos de viver, ser e estar no mundo de jovens professores iniciantes, especialmente daqueles que trabalham com outros jovens, seus estudantes, situam-se, atualmente, num espaço investigativo “vazio e impreciso”, ainda carente de problematizações.

A este respeito, notei que em diversos trabalhos sobre professores⁶ iniciantes, dentre os quais aponto como exemplo a pesquisa intitulada *Retrato do professor enquanto jovem*,

⁶ Nesta tese, fiz a opção pela não utilização do que alguns autores denominam de linguagem não sexista, mantendo somente a variável masculina. Tal escolha está calcada nos mesmos motivos apontados por Alves (2013, p.17), qual seja: o de que “não há nessa escolha qualquer manifestação de resistência ao uso não sexista da linguagem ou mesmo desconsideração à importância política e às lutas e conquistas históricas que essa demarcação simboliza. A opção se deve, sobretudo, para simplificar o trabalho de escrita”.

realizada por Cavaco (1990), o termo “jovem” é utilizado estritamente como sinônimo de iniciação à docência, referindo-se aos primeiros anos da profissão. Ser um jovem professor ou uma jovem professora indica, pois, que aquele indivíduo está iniciando seus trabalhos e inaugurando a construção de sua experiência como docente. Nessas investigações, ser jovem, portanto, diz respeito ao tempo de exercício na carreira do magistério – medido em dias, meses e anos –, expresso em vivências da docência, especialmente dentro de sala de aula. Neste caso, ser “jovem” na profissão significa exercê-la há pouco tempo – até três anos, conforme Marcelo (1999) e Huberman (1992); até quatro anos, de acordo com Cavaco (1990); ou até cinco anos, consenso entre autores como Veenman (1995), Lima (*et al.*, 2007) e Zanchet, Fagundes e Facin (2012).

Em uma simples consulta ao dicionário, entretanto, é possível perceber que o significado do termo “jovem” não se restringe apenas ao que é novo ou recente, mas também diz respeito “à juventude ou a quem está na juventude”, “quem tem pouca idade; que ainda não é adulto”. Nesse caso, tendo em vista que parte das pesquisas sobre iniciação à docência utiliza a palavra “jovem” para designar tempo de trabalho de professores, destaca-se que tal uso pode estar levando a outra interpretação, por vezes incorreta, qual seja: a de que docentes iniciantes são, também, pessoas de pouca idade, ou seja, jovens, no sentido etário. Com isso, entendo que algumas discussões e problematizações não estejam sendo devidamente realizadas, residindo aí uma das questões sobre a qual me debruço na elaboração desta tese, com o desejo de contribuir com a iniciação do debate desta problemática.

Sendo assim, saliento que, nesta investigação, principiei os trabalhos partindo do pressuposto de que era necessário problematizar a definição do termo “jovem” em pesquisas sobre a iniciação à docência. Considero que a significação usualmente utilizada sobre o que é ser jovem em algumas investigações no campo das pesquisas sobre formação de professores, trabalho e condição docentes está encobrindo a compreensão mais ampla da temática, por não dialogar com outros campos do conhecimento, tal como a Sociologia da Juventude, por exemplo. Em outros termos, compreendi que a definição de “jovens” nessas investigações parece estar impedindo certas compreensões sobre esses indivíduos, o que, conseqüentemente, impacta a exploração da capacidade heurística da categoria analítica “juventude” nessas pesquisas.

Com isso, restrições à ampliação da discussão sobre questões outras, ainda veladas, que envolvem a relação entre condição juvenil e condição docente, por exemplo, estão sendo continuamente construídas de modo naturalizado. Isso nos impede de avançar na discussão de uma temática central no campo dos estudos da Educação na contemporaneidade,

particularmente no Brasil, qual seja: a iniciação à docência de jovens – moças e rapazes daqui e dali, do campo e da cidade, que, advindos ou não de cursos de Licenciatura, desejosos ou não de construir seus percursos laborais pelos caminhos da docência, se encontram em salas de aula localizadas nos mais diversos cantos do país, lecionando para crianças, adolescentes, adultos e idosos, suas companhias do dia a dia. Entendo, portanto, que o uso limitado e restrito do termo “jovem” está abreviando a possibilidade, nos estudos sobre iniciação à docência, de “descoberta de novas concepções e soluções e a invenção de novas proposições, como também o próprio processo de elaboração do pensamento: sua constituição, sua disposição, seu inter-relacionamento, sua metodologia, seu valor de verdade etc.” (GARCIA, 2008, p. 4).

Explicando um pouco mais minhas desconfianças e propostas de problematização, destaco que, em vários estudos sobre o principiar da docência, não observei um esforço no sentido de desnaturalizar, problematizar e atribuir significados outros aos termos “jovem/jovens”, “juventude/ juventudes” e “condição juvenil”, tal como formulam autores da Sociologia da Juventude, a exemplo de Pais (1993). Para esse campo do conhecimento, como analisa Weisheimer (*et al.*, 2013), a juventude consiste em uma construção social, cultural e histórica bastante complexa, sendo que cada sociedade, em distintos períodos históricos, a ela atribuiu (e segue atribuindo) determinadas noções, significados e papéis sociais. Enquanto categoria de análise sociológica necessária ao estudo dos fenômenos juvenis, indica o autor: “seu significado é necessariamente relacional, de tal modo que sempre somos jovens ou velhos em relação a alguém” (p. 25).

O debate sobre jovens e juventudes assumiu distintas configurações que orientam variadas maneiras de pensar a temática ao longo do tempo. Sposito (2009) salienta que o tema praticamente não despertou o interesse das Ciências Humanas, no Brasil, no período que se estende do final dos anos 1960 até meados da década de 1980. Para a autora, parece que os jovens, logo após os chamados “Anos Rebeldes”, tornaram-se invisíveis, tanto como atores sociais quanto como tema capaz de suscitar reflexões teóricas mais acuradas. Nesse período, com relação às pesquisas na área de Educação, a autora sublinha ter predominado a ênfase nos processos sociais macroestruturais, seja porque a categoria “classe social”, em especial, passou a ser privilegiada na análise da escola, seja porque a Ciência Política enfatizou o “Estado” na análise do processo educacional (p.96-97). No final da década de 1980, inicialmente pela mídia, em seguida pelas investigações das Ciências Sociais, o jovem reapareceu, após um momento de silêncios, quiçá de silenciamentos.

Nesse contexto, definir quais sujeitos habitam os “tempos juvenis” passou a ser uma preocupação cada vez mais pungente, sendo que a categorização pelo recorte de idade passou a ser um dos critérios utilizados (CARRANO, 2009, p. 2). A definição da juventude por idade funda-se no aspecto da maturidade biológica, e sua delimitação tem sido fundamental para as políticas públicas e os levantamentos demográficos. Entretanto, a noção de juventude não pode ser definida conforme um único aspecto ou característica, como idade, por exemplo, tal como defendem Margulis e Urresti (1996). É preciso que, para além dos critérios biológicos, aspectos de âmbito social também sejam considerados. Em outros termos, compreender os jovens apenas pelo fator idade seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades (CARRANO, 2009).

Sendo assim, é necessário ampliar a noção de juventude, fazendo-a resvalar para além da concepção puramente cronológica. Para Margulis e Urresti (1996), é preciso incorporar, na análise, a diferenciação social e a cultura, a fim de superar a consideração de juventude como mera categorização etária. Nesse sentido, é preciso compreender a juventude como uma invenção social, uma construção sócio-histórica na qual se entrecruzam posições sociais dos sujeitos e de grupos aos quais pertencem, representações sociais, culturas juvenis, experiências e práticas construídas por jovens, como analisa Leão (2011).

Dayrell (2006, p. 5), por exemplo, indica ser a juventude:

Uma categoria socialmente construída, que ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, que se transforma na medida das mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história.

Por ser marcada pela diversidade, argumenta Weisheimer (2013), já não é possível pensarmos na existência de uma “juventude” como categoria unívoca, sendo mais adequado pensarmos em “juventudes”, no plural, que dizem respeito a realidades múltiplas, que constituem distintas identidades e experiências juvenis entre grupos sociais diferentes. Embora não discordando da referida colocação, mas ponderando-a, Dayrell (2006, p. 5) acredita que “na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem de acordo com um determinado contexto sociocultural em que se inserem”. São, pois, “indivíduos concretos que vivem processos de socialização específicos. Constituem-se em sujeitos históricos cujas trajetórias implicam a transição da condição social de criança à vida adulta” (WEISHEIMER, 2013, p. 25).

Tendo em conta a existência de limites nas definições de juventude, alguns estudos têm privilegiado o uso de *condição juvenil* como uma categoria mais apropriada para a abordagem da temática. Conforme Dayrell (2007), esta é constituída por duas dimensões, quais sejam: o modo como a sociedade constitui uma multiplicidade de representações sociais associadas à juventude, incluindo a análise de sua (citando Pierre Bourdieu) “posição num espaço de relações sociais” e a maneira como tal condição é vivida e experimentada por jovens, conforme suas diferenças sociais – classe, etnia, gênero, identidades religiosas, pertencimento territorial, entre outras –, a chamada “situação juvenil”. Dayrell (2007, p. 1.108) explica que o primeiro termo se refere:

à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve.

É neste sentido que o autor indica ser preciso pensar as múltiplas dimensões da condição juvenil. Há que se considerar, inicialmente, o “lugar social dos jovens na contemporaneidade” (op.cit.,p.1.108), considerando que tal aspecto determina, em parte, limites e possibilidades nos modos de se situar perante a vida. Para um jovem, ser de camada popular no Brasil, por exemplo, interfere diretamente em sua trajetória de vida, impondo-lhe desafios vários e diferenciando-o de grupos outros, especialmente das camadas sociais mais privilegiadas.

Outra dimensão central diz respeito ao mundo do trabalho. Para Dayrell (2007), a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela *moratória em relação ao trabalho*. O trabalho faz parte da vivência da condição juvenil de muitos jovens, trazendo-lhes possibilidade de sobrevivência e recursos para o lazer, namoro ou consumo, sendo, muitas vezes, concomitante com os estudos. Observa-se, ainda, que mudanças no mundo do trabalho no Brasil vêm alterando a inserção juvenil no mercado, mediante o aumento das taxas de desemprego, o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, demarcando suas experiências e seu campo de possibilidades.

Para o autor, outra dimensão diz respeito às *culturas juvenis*, práticas que possibilitam a demarcação de identidades entre os jovens, diferenciando-os das crianças e dos adultos, e, ainda, expressando adesão a determinado estilo. Referem-se a modos de vida e

práticas específicas – como música, dança, vídeo, corpo e visual, entre outras –, dimensões simbólicas que expressam certos significados e valores, tanto no âmbito das instituições quanto no âmbito da própria vida cotidiana, constituindo novas territorialidades juvenis.

Aliada a essas expressões culturais, a *sociabilidade* também se constitui como uma dimensão de fundamental importância para a compreensão da condição juvenil. Dayrell (2007) indica que a “turma de amizade” é uma referência na trajetória juvenil que permite a fixação de similitudes e os afastamentos na dinâmica das relações com o outro. Responde às necessidades de comunicação, aos laços de solidariedade, à autonomia, às trocas afetivas e, também, podem expressar conflitos, delinquências e violências.

As *vivências espaço-temporais* e suas ressignificações pelos jovens também constituem outra dimensão central, conforme o referido autor. Citando Pais (1993), Dayrell indica que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, também possui uma configuração espacial. Os jovens atribuem sentidos aos espaços em que vivem transfigurando-os em lugar, em território vivido. A periferia, por exemplo, é considerada um lugar de interações afetivas e simbólicas para muito jovens; um local privilegiado de manifestações da cultura juvenil e de tessitura de laços de sociabilidade. Outros espaços da cidade também passam a ganhar diferentes sentidos e a serem apropriados e reinventados, tornando-se palco para a circulação da juventude.

Os jovens também vivem os *tempos* de maneiras particulares. Imprimem novas ritmicidades às atividades cotidianas, marcadas por novas lógicas. Ao analisar a sociedade contemporânea e parte de suas transformações, seja no âmbito das relações afetivas, seja no que tange às relações de trabalho, Pais (2003 *apud* Dayrell, 2007, p. 1.113) indica que é possível considerar que muitos jovens hoje integram a chamada “geração ioiô”. Vivem uma vida inconstante, marcada pelo ir e vir, o estar lá e cá, por entre improvisos, rupturas, desvios, transitoriedades, incertezas. Nesse processo, impera a lógica da reversibilidade e da improvisação, a fim de superar a monotonia imposta pela rotina. Conforme aponta Dayrell (2007, p. 1.113), “para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer”. Nesse contexto, as trajetórias de vida juvenis rumo à vida adulta tendem a ser individualizadas, conformadas por diversos percursos, em formato ziguezague, conjugando possibilidades, obrigatoriedades e desejos nas encruzilhadas do presente e do futuro. Atualmente, nota-se, por exemplo, o “adiamento da idade média de transposição à vida adulta”, com “o prolongamento da escolarização, a postergação da entrada na vida ativa,

o adiamento na formação de um novo casal e a permanência na casa dos pais” (LEÃO, 2010, p. 2).

Pensando nos contornos e traçados das discussões sobre as noções de “juventudes” – especialmente por considerar que a categoria não pode ser abordada de maneira naturalizada, como uma palavra desprovida de sentidos socialmente construídos – e em sua potencial fecundidade para pesquisas relativas às “condições docentes”, especialmente dos chamados “professores principiantes”, indico que nem sempre a condição juvenil e a condição de iniciação à docência são vividas de modo concomitante na vida de professores. Por um lado, um indivíduo pode ser um jovem professor, mas não ser iniciante na profissão. Por outro lado, um indivíduo pode ser iniciante na profissão e não estar mais vivenciando vários aspectos da condição juvenil, seja porque os marcos cronológicos aqui adotados como critérios já não permitem classificá-lo como jovem, seja porque o próprio indivíduo já se considera totalmente adulto, por variados motivos. Sendo assim, é preciso distinguir o que é ser jovem docente e ser professor principiante.

Por um lado, a denominação *professor iniciante* refere-se às vivências e experiências da condição docente em um momento específico, da entrada na profissão, de ingresso nesse “estado” do processo de construção sócio-histórica do ofício docente, em suas dimensões objetivas e subjetivas (FANFANI, 2010), ou, em outras palavras, de inauguração de uma situação na qual determinado sujeito se torna professor, um processo de permanente reconstrução (TEIXEIRA, 2007). Por outro lado, a denominação *jovem professor* remete às vivências e experiências da condição juvenil – uma maneira de ser e estar perante a vida e a sociedade, como formula Dayrell (2006).

Diante de tais discussões, algumas indagações iniciais começaram a ser delineadas nesta pesquisa, quais sejam: como jovens professores iniciantes estão vivendo a condição docente? Que juventudes docentes são essas? O que é ser professor de jovens sendo, também, jovem? Em que medida a proximidade etária promove aproximações e distanciamentos entre docentes e seus jovens discentes? Quais são os contornos e traçados, os desafios e as possibilidades das interfaces das condições docentes e juvenis para esses jovens professores? E se esta experiência ocorre em um contexto no qual, além de jovem, o professor também está iniciando a carreira docente, “momento ímpar de sua identidade com a profissão”? (HYPOLITO e ILHA, 2014, p. 100).

Tendo essas e outras indagações em vista, o objetivo geral desta pesquisa consiste em: **identificar quais desafios comuns se apresentam mais agudos para jovens⁷ docentes iniciantes⁸ no ensino médio público e compreender como estes indivíduos enfrentam tais desafios, analisando dimensões, fatores, circunstâncias, dinâmicas e processos sócio-históricos em que se inscrevem e que circunscrevem tais experiências.**

A partir desse objetivo geral, desdobraram-se alguns escopos específicos: a) traçar e analisar um perfil socioeconômico e cultural comparativo de professores jovens e não jovens que lecionam em escolas do ensino médio público no Brasil (com base em dados da PNAD/2013), buscando identificar possíveis especificidades relativas ao grupo de docentes mais jovens nesta modalidade de ensino; b) traçar e analisar alguns aspectos que compõem o perfil socioeconômico e cultural de jovens professores que lecionam para outros jovens, tomando como base dados coletados junto a jovens docentes iniciantes no ensino médio público estadual de uma região administrativa específica de Belo Horizonte (2015), c) identificar quais os desafios comuns mais agudos experienciados por estes jovens, e d) descrever, analisar e compreender como esses indivíduos enfrentaram os desafios comuns elencados, analisando dimensões, fatores, circunstâncias, dinâmicas e processos sócio-históricos em que se inscreveram e que circunscreveram tais experiências.

Retomando a epígrafe que abre este capítulo e reiterando meu pressuposto relativo à situação do objeto da pesquisa por entre distintos campos do conhecimento e temáticas, parti de alguns entrecruzamentos possíveis para a construção dos objetivos específicos desta investigação. Compreendi que possibilidades de descrição, análise e compreensão das questões antes apontadas estavam situadas em dois cruzamentos centrais, quais sejam: a) discussão sobre juventudes e iniciação à docência e b) discussão sobre proximidade geracional na relação docente-discente.

Tal intento de pesquisa emaranhou-se na hipótese inicial de que a condição juvenil, por ser uma construção social, imprime certas marcas na condição docente. Em outros termos, considere a possibilidade de que aspectos da condição juvenil estivessem entrecortando a condição docente de variadas formas; um atravessamento que poderia estampar fortes marcas nas formas de viver e construir o exercício da profissão. Considerei que, nas maneiras dinâmicas, híbridas, móveis e tensas de jovens professores iniciantes construir seus percursos, suas experiências e suas perspectivas relativas ao mundo do

⁷ Jovens professores são aqui considerados os indivíduos que possuem até 29 anos de idade, conforme discussão a ser realizada no próximo capítulo.

⁸ Professores iniciantes são aqui considerados, especialmente na primeira e segunda etapa da pesquisa, aqueles sujeitos que possuem até cinco anos de magistério, conforme discussão a ser realizada no próximo capítulo.

trabalho, eles também construíam, mobilizavam e desconstruíam parte de sua experiência juvenil, sendo que ambas se entrecruzavam, se articulavam, se encobriam e se desarticulavam constantemente. A depender de determinados elementos, dimensões, fatores e circunstâncias, acreditava-se, inicialmente, que estes professores e professoras jovens, ao adentrarem na docência, poderiam estar encobrendo e revelando aspectos relacionados aos modos como viviam sua condição juvenil diante do outro, seu jovem discente, de maneiras diversas e por razões variadas.

Ademais, por viverem nos entremeios da condição docente e juvenil, o que também implica considerar aspectos relacionados à chamada “transição para o mundo adulto” (PAIS, 1993), a elevada vulnerabilidade no mercado de trabalho para jovens (MARTUCCELLI e ARAÚJO, 2012) e a crescente demanda por horizontalização das relações interpessoais demandada pela juventude (MARTUCCELLI, 2014), entre outros aspectos, também considere a hipótese de que boa parte das experiências de jovens docentes iniciantes estivessem situadas em alguns “entre-lugares” simbólicos marcantes na vida social da contemporaneidade (BHABHA, 1998). Minha desconfiança era de que algumas experiências desses indivíduos estivessem sendo constituídas como territórios híbridos e intervalares, permeados pela “emergência de interstícios” (BHABHA, 1998, p.20). Em outros termos, experiências de jovens professores iniciantes seriam espaços formados por entre tensas intercessões e interfaces, permeadas pelo *estar lá e estar cá*, ser isto e ser aquilo, ter isto e ter aquilo: ser jovem e ser professor, ser professor e ser estudante, ser um professor mais rígido e ser um docente mais aberto, ser um jovem professor mais próximo ou mais distante dos estudantes, ser mais ou menos engajado, ser simpático ou indiferente aos processos educativos voltados para jovens estudantes, entre tantos outros aspectos.



Passando a outras questões, saliento que os motivos que justificam a realização da pesquisa aqui apresentada são diversos. Em termos mais amplos, destaca-se uma preocupação central: a função social da pesquisa e seu compromisso com problemas da sociedade brasileira em uma perspectiva democrática. Por um lado, de acordo com Souza (2012), a profissão docente hoje vive uma crise sem precedentes. O baixo valor social do diploma de professor, ligado aos bens econômicos (salário) e aos bens simbólicos (prestígio), assim como aos altos índices de adoecimento e às situações de violências físicas e/ou simbólicas, são problemas que urgem debates, indagações e pesquisas. Por outro lado, a juventude tem feito seus trânsitos para a vida adulta em uma “sociedade produtora de riscos” (CARRANO, 2009, p. 2),

marcada por processos que vão desde a ameaça ambiental até o tráfico de drogas, passando por campos de possibilidades que se ampliam para receber “apostas diante do futuro”. Nesse sentido, faz-se imperioso investigar sujeitos que adentram na docência na condição de jovens, e nesse contexto de instabilidades, tornando-se responsáveis pela condução de processos de ensino-aprendizagem de jovens outros, seus estudantes, especialmente devido aos problemas que para eles se colocam, demandando que se vislumbrem alternativas para sua superação.

Dando prosseguimento e pontuando outras questões, algumas discussões teóricas de fundo que compuseram minha dissertação de Mestrado também motivam esta pesquisa. Naquela investigação, parti do pressuposto de que “o professor é um sujeito sociocultural e parte desse sujeito é o professor” (TEIXEIRA, 1996, p. 181). Os docentes não devem ser considerados apenas profissionais, como se apenas cumprissem determinado papel social (concepção parcelar), e sim sujeitos que também vivem outros espaços e tempos da vida social, tendo outras identidades e pertencimentos que vão além da docência (concepção ampliada). Nesse sentido, pensando na pesquisa que aqui se apresenta e parafraseando Leão (2011, p. 101), entendo ser preciso pensar que, “para além de professores, os indivíduos que aqui pesquisamos são jovens!”.

Nesse sentido, pensar o professor a partir da categoria “sujeito sociocultural” implica considerar, por exemplo, que a juventude é uma de suas dimensões constitutivas centrais. Seus modos de vida, suas vivências plurais de espaços e tempos sociais, suas memórias, sua existência corpórea, seus laços sociais, seu mundo simbólico, suas ações, seus desejos e seus projetos são totalmente atravessados pelo fato de terem 20, 23 ou 26 anos de idade, ou seja, pelas pequenas diferenças etárias em relação aos estudantes de ensino médio, por exemplo.

Passando a outros apontamentos, mesmo sendo de grande relevância, reiteramos que, no campo das Ciências Humanas, são tímidas as investigações em que a temática “jovens professores” assume centralidade, especialmente considerando a “juventude” uma categoria analítica a ser tensionada e problematizada para se pensar os docentes. Em estado da arte sobre a temática juventude, Sposito (2009, p. 25) aponta que, na área de Educação, por exemplo, os cinco temas mais estudados na pós-graduação são, respectivamente: “Juventude e escola”, “Jovens universitários”, “Adolescentes em processo de exclusão social”, “Jovens, sexualidade e gênero” e “Jovens, escola e trabalho”. De modo mais dilatado, observa-se que parte das investigações no campo da Educação, ao versar sobre juventudes, privilegia a compreensão do sujeito na condição de aluno/estudante.

É curioso observar que, em algumas dessas investigações, predomina uma concepção “adultocêntrica” sobre a figura do professor. Pode-se conjecturar que tal entendimento advenha de certas concepções de educação, a exemplo de Durkheim (2002): “a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta”. Unicamente por estarem ocupando o papel de docentes, esses já pertenceriam à “geração adulta”? Perspectivando desse modo, não estaríamos encobrimo ou retirando desses jovens docentes elementos fundantes de sua identidade? Em nossas análises, a condição docente estaria suplantando e/ou suprimindo sua condição juvenil?

Destaca-se, ainda, que estudos no campo da Educação têm, com certa frequência, convidado docentes a relatar suas percepções e a opinar sobre os comportamentos dos jovens com os quais convivem devido à profissão, ou seja, os alunos. Isso tem acontecido especialmente com aqueles que lecionam para o ensino médio (regular e EJA), além do ensino superior. Investigações dessa natureza têm enfatizado que as escolas são instituições nas quais “relações entre jovens e adultos” acontecem (CARRANO, 2005, p. 161). Os jovens geralmente são entendidos como sinônimos de “estudantes”, representantes de uma “cultura juvenil na escola” (p. 154). Os professores e demais profissionais do ambiente escolar são apontados, por sua vez, como adultos. Percebe-se que há certa naturalização da ideia de que professores são adultos e estudantes são jovens, podendo haver entre ambos, portanto, conflitos intergeracionais e tensões marcantes.

Diante de tal cenário, cabe, pois, indagar: por que a ideia de “cultura juvenil” está ancorada apenas nas identidades discentes? Não urge desnaturalizar a ideia de correspondência estrita e apriorística entre juventude/estudante, uma vez que, na escola, também há jovens professores? Em que medida é possível pensar que, na escola, para além da convivência intergeracional, também existem convivências intrageracionais ou proximidade geracional entre docentes e discentes? Nesse sentido, compreendo que a incorporação de questões que envolvem o campo de estudos da juventude às investigações sobre docentes pode contribuir para aclarar questões vinculadas às relações entre docentes/discentes, por exemplo. Suscitar que o jovem professor relate sobre sua condição juvenil pode ser uma importante inflexão no campo de estudos sobre a juventude e a docência, em suas inter-relações, por exemplo.

Passando a outros apontamentos, saliento que, no processo de delineamento teórico-conceitual desta pesquisa, mostrou-se basilar o investimento na análise de estudos do tipo “estado da arte” acerca da iniciação à docência como campo de pesquisa, especialmente em nosso país. Aqueles escolhidos para diálogo nesta tese foram realizados entre 1995 e 2012

por Mariano (2006), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012) e Perrelli (2013). Da mesma forma, também se mostrou relevante a atualização dos dados por meio de uma investigação sistematizada no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que, atualmente, apenas disponibiliza dados referentes aos anos de 2011 e 2012) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, compreendendo o período entre 2011 a 2014¹⁰.

Considero que isso permitiu conhecer um pouco mais sobre lacunas, silenciamentos, tendências e visibilidades apresentadas acerca da temática a partir deste conjunto de investigações, realizadas nas duas últimas décadas, aspecto que propiciou alguns avanços na pesquisa em questão. Em outras palavras, nesses estudos, algumas características mais amplas puderam ser observadas no que tange ao tratamento da temática, o que auxiliou tanto na construção do objeto de pesquisa como no delineamento de caminhos metodológicos e analíticos adotados.

Trilhando tais percursos, compreendi que, atualmente, a iniciação à docência tem sido bastante estudada no campo da formação de professores, tanto no Brasil como em outros países. No entanto, embora hoje possamos dizer sobre a existência de grande número de investigações, foi possível observar que a incipiência da pesquisa sobre iniciação à carreira de professor no Brasil somente deixou de ser apontada nas investigações especializadas quando programas institucionais voltados para a indução à docência começaram a ser lançados e, em seguida, investigados no país. Isto aconteceu após 2008 e, em muitos casos, com pesquisas sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID¹¹). Isto fez com que houvesse um sensível aumento de estudos sobre a formação inicial a partir desse período. Parece-me que esse foi um ponto de inflexão importante nas investigações, uma vez que a temática

⁹ Está vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (TBICT), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), que congrega 101 Instituições de Ensino Superior.

¹⁰ Para este levantamento, montei um banco de dados via Excel, contendo os seguintes dados sobre as pesquisas: título, autor, orientador, ano, tipo de estudo (mestrado ou doutorado), instituição, tema central/objetivo da investigação, metodologia/instrumentos, aporte teórico, tipo/abordagem da pesquisa, sujeitos investigados (quantidade, características, critérios adotados), modalidade de ensino, rede de ensino e descobertas da pesquisa.

¹¹ Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Embora ele não esteja inserido no âmbito dos programas de inserção à docência, tais como considerados na literatura, isto é, aqueles destinados aos professores já licenciados e em seus primeiros anos de atuação nas escolas como docentes, é uma iniciativa que vem se apresentando como possibilidade na aproximação e identificação do futuro docente com seu campo de trabalho, e favorecendo a aproximação entre universidade e escola, além de propiciar oportunidades de desenvolvimento profissional ainda no período de formação inicial (CORRÊA e PORTELLA, 2012, p. 234). Vinculado à CAPES (2007), o Programa é tomado como um dos signos de uma experiência de inserção profissional, de identificação com a docência no processo de construção da vida profissional de licenciandos de Instituições de Ensino Superior, além de se apresentar como um dos caminhos possíveis para a redução da evasão de docentes em início de carreira.

passou a despertar ainda mais o interesse dos pesquisadores do campo da formação de professores a partir desse momento¹².

A título de exemplo, Corrêa e Portella (2012) se depararam com o estudo de Cunha (2010, p. 4), que analisou os anais do *II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (2010¹³). Neste, o autor apontou a expressiva quantidade de relatos de experiências sobre o acompanhamento e a formação de professores iniciantes a partir do referido período. Para ele, isso evidenciou ser o processo de inserção profissional um desafio institucional das políticas públicas, não uma responsabilidade individual. Nesse sentido, analisou que o investimento institucional – que envolve o acompanhamento por tutores e mentores, além da oferta de oficinas, cursos e incentivo à formação de grupos cooperativos, entre outros – começou, portanto, a aparecer como uma ação que vem sendo paulatinamente reconhecida, no Brasil e em outros países.

Quanto aos outros aspectos mais enfatizados nas pesquisas ao longo das últimas duas décadas, Mariano (2006), por exemplo, constatou que, entre 1995 e 2005, discussões sobre a socialização profissional, os saberes docentes e os sentimentos de sobrevivência e descoberta marcam fortemente o início de carreira. Nesse contexto, o autor destacou que o “sentimento de choque da realidade” foi um aspecto presente em várias investigações, assim como a heterogeneidade dos saberes docentes, oriundos da “família, escolarização prévia, formação inicial, experiência”. Neste sentido, “percepções, sentimentos e dilemas, bem como a caracterização das dificuldades que os novatos enfrentam”, ganharam destaque (p. 121).

Papi e Martins (2010), por sua vez, ao investigarem diferentes fontes entre os anos 2000 e 2007¹⁴, assim como Corrêa e Portella (2012), que se debruçaram sobre as mesmas fontes entre 2008 e 2010¹⁵, notaram que a maioria das pesquisas analisava o docente enfatizando sua formação inicial, a formação docente em período de iniciação, sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades

¹² Esclareço que, ao realizar a pesquisa com o termo “iniciação à docência” nas bases por mim investigadas, referentes ao período 2011-2015, a maioria dos trabalhos encontrados dizia respeito a programas de indução à docência, com destaque para o PIBID. Em outros termos, eram pesquisas que privilegiavam as conexões entre universidade e escola básica, voltadas para a análise da formação inicial de licenciandos – estudantes ainda vinculados a cursos de graduação. Nesse sentido, uma tendência parece se apresentar, conforme já observado em Corrêa e Portella (2012): programas dessa natureza, ao funcionarem como um novo apoio no processo de formação inicial de professores e indução à iniciação docente, passaram a capturar os interesses de pesquisadores sobre a temática. Nesse sentido, questiono: é possível que a área, vista de maneira mais ampla, esteja privilegiando o estudo de tais programas em detrimento de pesquisas sobre professores que iniciam suas carreiras sem qualquer apoio e/ou acompanhamento institucional? Estaria a área apoiada na crença de que já acumula vasto saber sobre esses indivíduos, a ponto de compreender que os avanços investigativos estão situados estritamente em programas ou políticas de indução e/ou suporte à docência? É uma desconfiança.

¹³ Buenos Aires, Argentina, 24 a 26 de fevereiro

¹⁴ Reuniões da ANPEd (2005-2007) e pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES (2000-2007).

¹⁵ ANPEd (2008-2011) e banco de teses da CAPES (2008-2010).

encontradas no exercício da profissão, reforçando descobertas de pesquisa apontadas por Mariano (2006). Ressalta-se que a figura ou a pessoa do professor parecia assumir centralidade nesses estudos. Em tais pesquisas, também se notava um grande foco nos problemas vividos nessa fase do magistério.

Quanto aos aspectos ainda silenciados ou pouco enfatizados nas pesquisas, a começar pelas indicações de Mariano (2006), pode-se ressaltar: as relações entre a formação inicial e o momento de inserção profissional; as formas de aprendizagem desenvolvidas pelo professor novato; as políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional; questões relativas à diversidade/diferença; pluralidade cultural e multiculturalismo; análise da prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos e a relação existente entre o professor iniciante e os seus modelos de atuação profissional; além da discussão acerca do modelo de professor como um intelectual crítico.

Papi e Martins (2000) também destacaram a inexistência de ações voltadas à formação continuada desses professores, ressaltando a existência de poucas pesquisas sobre tal assunto. Ainda observaram a ausência de investigações do tipo pesquisa-ação e estudos cujos sujeitos eram considerados bem-sucedidos em suas ações. Ressaltaram, ademais, que estudos sobre o “desenvolvimento profissional” de professores iniciantes eram escassos no Brasil, mesmo sendo este um conceito por elas considerado de grande relevância para a área de formação docente. Indicaram, também, que a formação do professor iniciante parecia ser uma das alternativas possíveis para minimizar as dificuldades enfrentadas nos conflitos que surgem na relação com os alunos (CORSI, 2005; MARIANO, 2005); perante o domínio do conteúdo (CORSI, 2005; MARIANO, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006); diante o desejo de desistência da carreira, desencadeado pelas adversidades vivenciadas (NONO e MIZUKAMI, 2006); e devido à falta de apoio nas escolas (CORSI, 2005), entre outros aspectos que resultam em tensões.

Corrêa e Portella (2012) pontuam a escassez de pesquisas em instituições privadas, aspecto que consideram ser um importante contraponto para as análises realizadas sobre a escola pública. Ademais, tal como Mariano (2005), as autoras também indicam que uma aposta fecunda nas investigações consistiria no investimento em pesquisas cuja abordagem sobre a docência fosse realizada de modo positivo, aspecto ainda raro nas investigações. Em outros termos, indicam que aspectos negativos sobre esse período, ou sobre o que chamamos de “mal-estar docente” – sentimento de isolamento, solidão e insegurança, bem como as dificuldades e dilemas encontrados pelos profissionais, entre outros – têm sido privilegiados em detrimento daqueles que a literatura comumente designa por “bem-estar

docente”. Nesse sentido, acreditam que a realização de trabalhos como o de Papi (2011), que investigou docentes iniciantes “bem-sucedidos”, bem como de outras pesquisas que versam sobre propostas que visam a facilitar a inserção e o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, podem ser vislumbradas como promissoras por aqueles que estudam tal temática.

Passando à investigação por mim realizada no período entre 2011 e 2015, saliento ter observado que os problemas, as dificuldades e os conflitos vividos por professores em início de carreira, quando mencionados, não apareceram como prevaletentes na construção dos objetos de análise das pesquisas encontradas, diferente do que Perrelli (2013) havia identificado em seu estudo. Neste sentido, observei que alguns temas passaram a ganhar lugar nas investigações: a associação da discussão sobre as dificuldades enfrentadas por docentes iniciantes aos saberes produzidos a partir da experiência, às estratégias profissionais de superação e às ações de apoio das escolas. Cabe ainda destacar que, diferentemente do ocorrido em levantamentos anteriores, notei a existência de pesquisas que faziam análises comparativas das fases da carreira docente, visando compreender o que unia e separava grupos distintos, quais sejam: docentes iniciantes e docentes experientes.

Voltando aos trabalhos antes analisados, uma constatação comum a todos eles remeteu ao fato de que a educação básica concentrava o maior número de pesquisas. A título de exemplo, é interessante observar que, em seus estudos, Mariano (2006) não encontrou um quadro que pudesse delimitar de que forma professores iniciantes de diferentes modalidades de ensino apareciam nas pesquisas, aspecto reiterado pelos demais autores com os quais dialogamos nesta parte do trabalho. Parece que boa parte das investigações tratava o grupo de docentes novatos como um bloco relativamente homogêneo, inexistindo algumas preocupações relativas à sua caracterização de modo mais detalhado. Nesse sentido, observam-se dificuldades de compreensão de especificidades da atuação de docentes principiantes em diferentes modalidades de ensino, isso em função de tal aspecto não ser evidenciado nas pesquisas – questão que, nesta tese, também se busca elucidar.

A esse respeito, explico que, quando o projeto de Doutorado foi apresentado à Linha de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em qual se insere, o objetivo era investigar jovens docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal escolha estava baseada em pesquisas que indicam que os professores mais jovens se concentram nessas modalidades de ensino (SINISCALCO, 2003; FANFANI, 2005; INEP, 2009; GATTI e BARRETO, 2009). No entanto, ao me deparar com a pesquisa de Perrelli (2013), percebi que já havia grande número de investigações sobre tal temática nessa modalidade de ensino. A autora constatou que eram raros os trabalhos que investigaram docentes dos anos finais do ensino

fundamental e, mais ainda, do ensino médio. Tendo esta e outras questões em vista – tal como o fato desta última modalidade de ensino ser aquela que conta, na educação básica, com maior número de estudantes jovens, com idade entre 15 e 29 anos, o que dialogaria com nosso intento de investigar jovens professores de alunos jovens – houve uma mudança de direção na tese, sendo o ensino médio o foco da investigação a partir de então.

Também constatei que, embora em menor número, parte das pesquisas – referindo-me ao levantamento referente ao período 2011-2015 – não apontava, de modo evidente, a qual rede de ensino os docentes estavam vinculados (pública e/ou privada). Esse foi um aspecto ao qual também me atentei neste trabalho. A escolha foi pela investigação da rede pública de ensino, em função do compromisso social no qual está calcada esta tese.

Por fim, indico que Perreli (2013) também observou que a maioria dos trabalhos por ela analisados concentrara-se no que designou como “contextos urbanos ‘típicos’”, sendo ainda escassos os trabalhos sobre iniciação à docência em “contextos/condições vulneráveis ou desfavoráveis” (p. 72). Conforme pesquisa realizada por Fanfani (2005), observa-se que, nas periferias, há maior concentração relativa de professores mais jovens. Sobre isso, o autor considera que a massificação da escolaridade com exclusão social produz um “terremoto” nas instituições de educação básica. Isso ocorre especialmente para gestores e docentes, que, em muitos casos, exercem seu trabalho como uma “missão impossível” (p. 20), especialmente em contextos escolares marcados pelo empobrecimento e pela desigualdade social. Tal aspecto, somado a outros, também auxiliou nas escolhas dos participantes a serem investigados na pesquisa, no sentido de não concentrar a análise apenas nos chamados contextos típicos, conforme a autora, mas também nas periferias da cidade, por exemplo.

Alguns outros aspectos poderiam aqui ser apontados acerca dessa incursão em pesquisas sobre a iniciação à docência, realizadas desde meados da década de 1990. Entretanto, por dizerem respeito a especificidades referentes a esse campo específico de pesquisa, reservamos a discussão para publicações outras, a serem elaboradas e divulgadas em breve. Por hora, o que foi apresentado mostra-se suficiente, diante dos propósitos desta parte da pesquisa.

•••

Para encerrar esta introdução, indico que esta tese está estruturada em cinco capítulos. No capítulo I, “Percurso metodológico”, apresento, em três partes, as fases de coleta de dados e alguns aspectos relativos ao tratamento do material empírico ao longo da investigação. O capítulo II, “Retratos, em alguns ângulos, de docentes do ensino médio

público brasileiro”, consiste em uma contextualização dos indivíduos em escalas distintas, aí buscando identificar e compreender algumas características e possíveis especificidades relativas aos jovens professores que lecionam nessa modalidade de ensino. Nessa parte, tomo como base dados acerca do corpo docente do ensino médio público no Brasil, conforme dados da PNAD/2013 e, ainda, informações coletadas via questionários com vinte e cinco jovens de uma regional do município de Belo Horizonte que, em 2015, lecionavam na rede pública estadual de Minas Gerais. O capítulo III, “Provações e suportes: aproximações teóricas e descobertas” consiste na apresentação de alguns conceitos e categorias centrais que servem de base para a sustentação de discussões presentes nos capítulos subsequentes. No capítulo IV, “O desafio da entrada e da sobrevivência no mercado de trabalho” e no Capítulo V, “O desafio das relações de convivência com os jovens estudantes e com os colegas de trabalho” são apresentadas e analisadas narrativas dos 25 jovens professores iniciantes mineiros sobre o desafio em questão. Em seguida, são apresentadas algumas considerações possíveis de serem elencadas a partir da investigação, além de questões que permanecem em aberto, capazes de embasar investigações futuras.

Passemos aos percursos metodológicos desta investigação.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

*céu d fogos brandos. incessante paz
d estrondos. campo alto morro aberto.
cresce na palma da flecha se enfrenta
floresta. páprica poeira cardamomo.
**pernas pés passos longos. lunar no areal
d estrelas. a sombra das línguas delas.
sinais d alerta da sorte. nascer dos dias fortes***
CAVALODADÁ, 2015, grifo nosso

Estava bem no começo da minha pesquisa de campo, quando me deparei com o poema acima. Estava no trajeto entre uma escola onde apresentei a pesquisa e a Faculdade de Educação da UFMG, onde faria minha quarta entrevista com o professor Fábio, que também era bacharelado em Educação Física naquela instituição. No caminho, almocei no restaurante de um Centro Cultural situado no Centro da cidade de BH, na famosa Praça Sete. Era meu ponto de parada favorito naquele período.

Ao pagar a conta do almoço, fui presenteadada com dois pequenos livros¹⁶. Agradecida, guardei-os na bolsa e corri para o ponto, onde logo peguei o ônibus e, felizmente, encontrei um banco livre. Eram 12h30 do dia 6 de novembro de 2015, um dia insuportavelmente quente de primavera. Entre uma parada e outra, comecei a folhear a obra “O astronauta cruza a rua”, cujo título logo me interessou. Li a primeira poesia, li a segunda e, ao ler a terceira, apresentada em epígrafe, senti algo estranho. Li o poema por mais duas vezes, na tentativa de entender porque aquelas palavras haviam me desconcertado. Por um instante, senti como se o poeta estivesse me vendo através de uma tela. Em seus escritos, o jovem nordestino parecia combinar palavras sobre o que eu estava começando a vivenciar, a pensar e a sentir a partir daquele momento. Ele falava de *passos longos*, *alertas de sorte* e *dias fortes*, que remetiam a práticas, desejos e experiências que foram ganhando cada vez mais sentido em meus percursos metodológicos, até o dia em que realizei a última entrevista. É por este motivo que, com trechos desse poema, organizo esta parte da tese.

•••

Esta investigação foi balizada por uma abordagem iminentemente qualitativa. Para Minayo (2017), esse tipo de abordagem visa a responder questões bastante particulares, trabalhando com o universo dos significados, das relações, das representações e das

¹⁶ “Leve um livro”, projeto realizado com recursos da Lei de Incentivo à Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte.

intencionalidades que emergem na vida social. Nesta pesquisa, tal abordagem possibilitou tecer considerações sobre o “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p. 57).

Para a autora, o universo da produção humana estudado sob uma abordagem qualitativa “difícilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. A abordagem quantitativa possibilita compreensões do social a partir das relações estabelecidas entre variáveis que, classificadas e analisadas, permitem observar regularidades de algumas características do grupo investigado. No entanto, embora sejam distintas, Minayo (2010b) indica que as duas abordagens não são incompatíveis, embora haja controvérsias a respeito. Em sua “oposição complementar”, ambas as abordagens podem permitir aprofundamento temático e acentuar a fidedignidade interpretativa, um dos motivos pelos quais também enveredei, embora de modo mais tímido, por sua mobilização, a fim de responder algumas perguntas que emergiram nesta pesquisa. Nos termos de Le Ven (2008, p. 37), não nos cabe fazer uma oposição nem sequer uma avaliação comparativa entre elas, uma vez que “precisasse de ambos os lados da dualidade para dar conta da complexidade social”. Para o autor, no lugar de preocupações com a separação entre as abordagens, devemos nos atentar para a dissociação que essas podem provocar entre sujeito e objeto.

De modo geral, o percurso metodológico desta investigação, para além da releitura bibliográfica, foi organizado em três fases (FIG. 1). Na primeira, chamada “Pernas, pés, passos longos”, realizei o levantamento de algumas características de jovens professores de escolas públicas de ensino médio (Brasil, Região Metropolitana de Belo Horizonte e Belo Horizonte), por meio do tratamento de dados da PNAD/IBGE – 2013 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do Censo Escolar/2013. Intentava-se construir uma visão panorâmica sobre tais sujeitos nos territórios indicados, a fim de subsidiar a escolha de um local específico para verticalização da pesquisa¹⁷. A segunda fase, intitulada “Sinais d alerta de sorte”, consistiu em levantamento de dados junto à SEE/MG/2015 (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) e às escolas da área escolhida para pesquisa¹⁸. A terceira fase, “Nascer dos dias fortes”, consistiu no contato

¹⁷ 2º ano do Doutorado/2014, segundo semestre, e 3º ano do Doutorado/2015, primeiro semestre.

¹⁸ 3º ano do Doutorado/2015, segundo semestre. A organização e a análise dos dados quantitativos coletados foram feitas a partir do *software* IBM SPSS Statistics, versão 20, e do Programa Excel. As análises concentram-se em estatísticas descritivas (frequências, percentuais e cruzamentos de algumas variáveis), organizadas em gráficos e tabelas.

com jovens professores de escolas públicas de ensino médio da regional Gama (Belo Horizonte/MG) para aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas¹⁹.

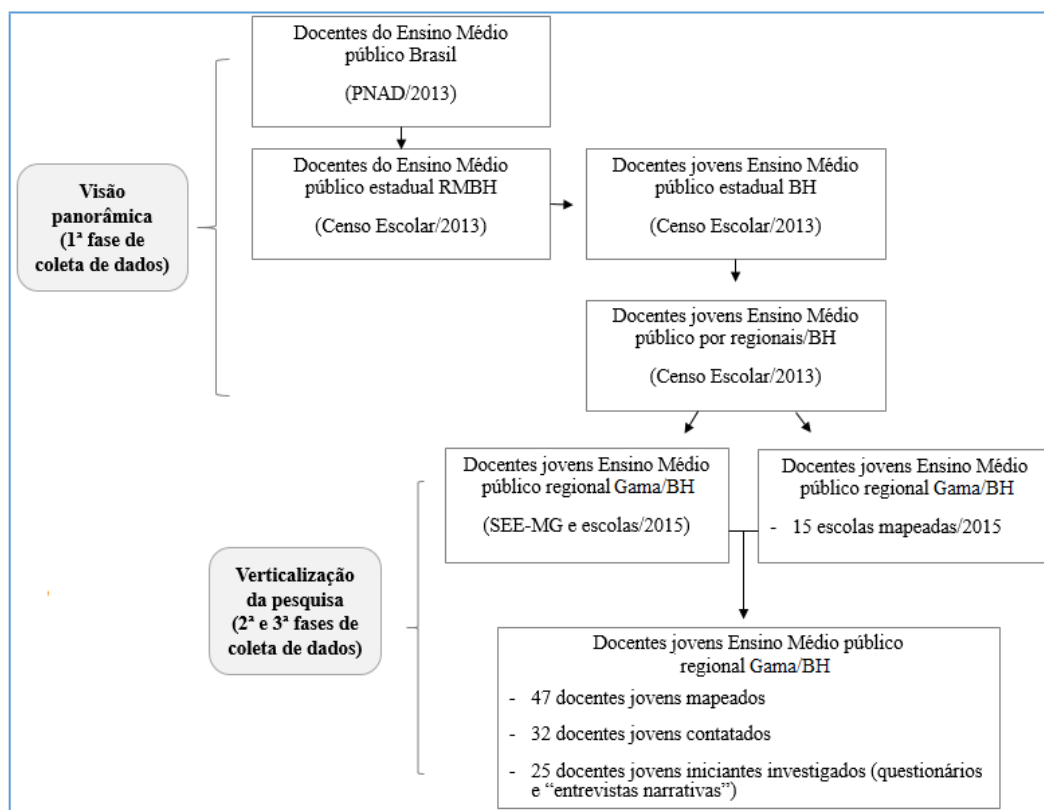


FIGURA 1 – Esquema das fases de coleta de dados da pesquisa.
Fonte: Elaborada pela autora (2016)

As etapas não foram necessariamente seguidas nessa ordem, tendo em vista que, por vezes, se imbricaram, foram trespassadas e tiveram sua sequência invertida, especialmente em função de novas questões que surgiram no caminho. Contudo, a fim de facilitar a compreensão do percurso metodológico, apresento-as na sequência indicada na FIG. 1, pontuando possíveis alterações na rota, nos desvios e nos atalhos, quando for necessário. Vamos a elas!

•••

No 2º ano do Doutorado/2014, após a finalização da escrita do projeto e no contexto dos preparativos para a realização da pesquisa de campo, dois conjuntos de perguntas se impuseram para nós, orientanda e orientadores. O primeiro, de âmbito panorâmico e contextual, continha as seguintes indagações: afinal, o que sabemos sobre

¹⁹ 3º ano do Doutorado/2015, segundo semestre. A pesquisa observou os cuidados éticos recomendados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), conforme documentos apresentados nos Anexos 1 e 2.

jovens professores de jovens no Brasil? Quem são esses indivíduos? Qual seu perfil socioeconômico e cultural, sua distribuição territorial e etária, entre tantas outras características? O segundo conjunto de questões, de âmbito mais específico, tinha como eixo uma pergunta-chave: “Afinal, quais jovens docentes iniciantes iremos investigar a fim de responder à questão de pesquisa central, posta nesta tese?”.

Na tentativa de construir respostas para tais indagações, percebemos que não havia consenso em investigações sobre o perfil de professores, seja quanto a critérios adotados para dizer se um professor é ou não é jovem, seja quanto à indicação de que um docente é ou não iniciante na profissão. Neste sentido, não contávamos com referências que pudessem nos ajudar a responder às perguntas antes mencionadas. Essa era, portanto, uma lacuna importante a ser problematizada e, na medida do possível, preenchida nesta investigação. Sendo assim, para principiar o campo, percebemos a necessidade de agir em duas frentes. Por um lado, era preciso estabelecer critérios, a partir de releitura bibliográfica, para definirmos quem eram os jovens docentes principiantes que iríamos investigar. Por outro lado, seria indispensável a realização de um amplo levantamento e do tratamento de dados para traçarmos um panorama descritivo inicial desse grupo, capaz de nos dar condições mínimas para escolha do *locus* de pesquisa.

Com relação aos critérios, Margulis e Urresti (1996) indicam que a idade aparece em todas as sociedades como um dos eixos ordenadores da atividade social, sendo base de classificações sociais e estruturas de sentido variadas. Socialmente, uma das categorizações mais tradicionais das fases da vida passa pela definição de critérios etários, que variam conforme o país e/ou a vinculação institucional. No Brasil, políticas públicas voltadas para a juventude indicam que indivíduos de 15 a 29 anos são considerados jovens, segundo o Estatuto da Juventude²⁰. A Organização das Nações Unidas (ONU) e instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, situam a juventude na faixa etária de 15 a 24 anos, considerando a existência de profundas variações, de acordo com as situações sociais e as trajetórias pessoais. Atualmente, na América Latina, constrói-se um consenso de que são considerados jovens os indivíduos com até 29 anos de idade²¹.

²⁰ Projeto aprovado em 23/11/2010 pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados e encaminhado para plenário. Tem como intuito garantir os direitos dos jovens, conforme as singularidades de suas demandas, no que concerne às políticas públicas de juventude.

²¹ Carrano (2009) explica que, na Itália, este número chegou aos 34 anos, devido aos indivíduos que prolongam a juventude por não encontrar os caminhos de trânsito social e econômico para a vida adulta, permanecendo na casa dos pais por opção. Alguns prolongam o período de formação escolar ou experimentam a dependência econômica familiar devido ao quadro do desemprego estrutural existente em vários países do mundo.

Em investigações sobre perfis docentes, por sua vez, o recorte por idade é item sempre presente. No entanto, os critérios utilizados nem sempre são devidamente explicitados: ora jovens docentes têm menos de 25 anos, ora possuem menos de 30 anos, ora estão na faixa etária até os 29 anos. Problematizações da categoria “juventude” também não são frequentes nesses estudos, questão que a investigação aqui proposta visa debater e desvelar. No entanto, mesmo diante de tais limitações, algumas dessas investigações trazem questões relevantes sobre “jovens professores”, possibilitando algumas aproximações com esse campo temático.

Siniscalco (2003), por exemplo, destaca que uma análise da composição demográfica da “força docente” pode fornecer importantes *insights* sobre a situação dessa profissão, uma vez que o segmento mais jovem, em especial, é o mais convocado para assumir tais postos de trabalho. Nessa investigação, dentre os países que compuseram a amostra²², o Brasil é o segundo que mais apresenta jovens professores lecionando na educação primária, antecedido apenas pela Indonésia. Dos docentes investigados, 35% têm menos de 30 anos. A autora sublinha que o perfil etário docente apresenta diferentes padrões conforme o nível de desenvolvimento dos países investigados. Na União Europeia, a maior parte dos docentes tem mais de 40 anos de idade. Em países participantes do WEI (Programa Mundial de Indicadores Educacionais), caso do Brasil, do Chile, da Argentina etc., a idade média dos docentes é mais baixa. Em países menos desenvolvidos, como aqueles localizados na África Subsaariana, a proporção de docentes com menos de 30 anos é ainda mais elevada.

Em investigação com professores de quatro países – Argentina, Brasil²³, Peru e Uruguai –, Fanfani (2005) enfatiza que a média etária dos professores brasileiros e peruanos é menor que a dos outros países investigados. Sobre os docentes brasileiros, verifica-se que 8,8% têm idade até 25 anos, os chamados “professores jovens” (p. 47). Na faixa etária de 26 a 35 anos, o percentual é de 33,6% do total, sendo que essa faixa etária apresenta número significativo de profissionais em relação às demais. Ao inter-relacionar faixas etárias com distribuição espacial dos docentes investigados em grandes centros urbanos, verificou-se que

²² A pesquisa foi realizada em 2001 com professores da educação primária e dos anos finais da Educação Secundária dos seguintes países, organizados em ordem crescente da porcentagem de professores com 40 anos ou mais: Indonésia, Malásia, Brasil, Argentina, China, Israel, Coreia do Sul, Bélgica, Luxemburgo, Eslováquia, Áustria, Suíça, Finlândia, Islândia, República Checa, Irlanda, França, Reino Unido, Nova Zelândia, Canadá, Holanda, Filipinas, Chile, Itália, Suécia, Alemanha (OECD, 2001 *apud* SINISCALCO, 2003, p. 13).

²³ No Brasil, esse levantamento via questionários abrangeu 5 mil professores do ensino fundamental e do ensino médio, de escolas urbanas, públicas e privadas, dos 27 estados, entre abril e maio de 2002 (FANFANI, 2005).

professores mais velhos atuam, em maior quantidade, nas capitais; enquanto nas periferias²⁴ há maior concentração relativa dos 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 (FANFANI, 2005), como já mencionado.

Em estudo realizado pelo INEP (2009), observou-se que a idade dos docentes aumenta à medida que se avança a etapa de ensino. Nos anos iniciais, as idades mais recorrentes (28 e 29 anos) são menores que a média geral na educação básica (30 anos). Nesse contexto, há que se considerar a possível renovação dos quadros docentes por efeito de aposentadoria e/ou abandono da profissão. Investigação realizada por Gatti e Barreto (2009) corrobora tais descobertas e fornece outros dados.

Na educação básica, as autoras identificaram que 26,5% dos docentes têm até 29 anos, percentual maior que das demais faixas etárias. Do total de sujeitos com idade até 29 anos, 41% atuam na educação infantil; 25,5% lecionam no ensino fundamental e 19,3% exercem a docência no ensino médio. Ainda nesta pesquisa, aponta-se que o estudo com base em critérios etários pode contribuir no entendimento do perfil de escolaridade docente: a maior porcentagem de docentes estudantes está na educação infantil (24,3%), seguida pelo ensino fundamental (23%) e ensino médio (13,3%). Sublinha-se que, na educação infantil, além de mais jovens, os docentes são, em sua maioria, pretos e pardos.

Em pesquisas sobre perfis de professores, portanto, considerar a distribuição desses sujeitos conforme as diferentes etapas da vida é significativa, tendo em vista que esse dado pode suscitar importantes questões nos estudos sobre a temática. Haja vista as discussões antes apresentadas, entendi que uma sólida escolha de critérios também se mostrava necessária, a fim de melhor embasarmos as análises, especialmente para que permitam comparações e possam embasar a criação de políticas públicas na interface entre docência e juventude no Brasil.

Neste sentido, retomo o esclarecimento de que, nessa pesquisa, jovens são aqueles professores que possuem até 29 anos de idade. Tal escolha se deve ao fato de que, no Brasil, em especial, políticas públicas voltadas para a juventude consideram tal idade como baliza, tal como já mencionado. Contudo, pondero que tal categorização foi, desde o início, considerada insuficiente, dado ser preciso ampliar a noção de juventude, fazendo-a resvalar para além da concepção puramente cronológica. Tal critério foi, ao longo da pesquisa, fonte de

²⁴ 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.” (FANFANI, 2005).

questionamentos e reflexões, por não ser um parâmetro imutável e unívoco, e sim uma construção social que envolve interesses; um objeto de manipulações e disputas simbólicas sobre o qual não há definição consensual por entre as tramas do mundo social.

Passando a outros aspectos, nesse processo de definição de critérios, antes da partida para a pesquisa de campo, embora soubesse que não havia uma correspondência automática entre ser jovem professor e estar iniciando a profissão, parti do pressuposto de que, para compreender professores jovens, também seria necessário me aproximar de discussões sobre “docentes iniciantes”. Minha hipótese era a de que a maioria dos jovens também estava começando a profissão, sendo esse o próximo critério balizador para seguirmos definindo quais sujeitos iríamos investigar. Afinal, o que definia um docente iniciante?

De modo geral, um importante marcador utilizado para conceituar professores iniciantes refere-se ao tempo de exercício da docência. A este respeito, tal como indica Lima (*et al.*, 2009), não há consenso entre os pesquisadores quanto à conceituação, especialmente diante da complexidade que envolve a categoria (iniciante) e seu teor bastante transitório e situacional. A referida autora indica que, para Marcelo (1999) e Huberman (1992), importantes referências sobre a temática, a iniciação à docência compreende os três anos iniciais de exercício da profissão. Para Cavaco (1990), a iniciação acontece nos quatro primeiros anos, desde a entrada do professor na escola. Veenman (1995), por sua vez, aponta serem os cinco primeiros anos correspondentes ao princípio da carreira, o que denomina de “choque de realidade”. Zanchet, Fagundes e Facin (2012) visualizam a convergência entre vários autores, os quais consideram iniciantes aqueles que possuem até cinco anos de docência.

Levando em conta a ausência de argumentos consensuais que pudessem sustentar uma escolha prévia entre as temporalidades citadas para dizer sobre a iniciação à docência, decidi considerar os cinco primeiros anos de exercício da profissão como baliza inicial para essa pesquisa. Compreendi que, ao abarcar um período mais longo, seria possível analisar algumas mudanças e permanências importantes na construção das experiências de jovens docentes, sinalizando aspectos que tornassem mais fecundas as análises propostas.

1.1 “Pernas pés passos longos”

Iniciando a pesquisa documental e tomando como ponto de partida os critérios antes definidos – até 29 anos de idade e até cinco anos de docência –, parti em busca de

maiores informações sobre jovens docentes principiantes em três diferentes escalas, quais sejam: Brasil, Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e município de Belo Horizonte (BH). Optamos por principiar os trabalhos explorando dados de grandes pesquisas sobre docentes no Brasil.

Gatti e Barreto (2009) apontam que os vários órgãos que coletam dados sistemáticos sobre os docentes no Brasil – Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) etc. –, o fazem sob lógicas diversas e também apresentam inúmeras limitações. A título de exemplo, destaca-se o fato de os docentes serem ora analisados como indivíduos únicos, ora interpretados a partir das diferentes atividades laborais que desempenham – embora algumas mudanças importantes estejam sendo verificadas na última década, em especial. No entanto, essas pesquisadoras entendem que investigações oriundas dessas e de outras fontes semelhantes podem contribuir como “aportes complementares” para a compreensão de questões ligadas à condição docente no país.

Isso posto, e considerando os prós e contras relativos a essas diferentes fontes, a fim de realizar os primeiros levantamentos panorâmicos sobre os sujeitos que desejava investigar, escolhi analisar os dados de duas grandes pesquisas realizadas no Brasil, em 2013: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo IBGE, e o Censo Escolar, feito pelo INEP. Com base nesses dados, o movimento investigativo foi feito em três partes, a saber: a) elaboração do perfil de docentes jovens do ensino médio público regular no Brasil (PNAD/2013)²⁵; b) mapeamento e levantamento de características dos docentes da rede pública estadual de ensino médio de Minas Gerais na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Censo Escolar/2013) e c) levantamento do perfil dos jovens docentes do ensino médio público regular estadual em Belo Horizonte (Censo Escolar/2013)²⁶.

Quanto ao tratamento dos dados relativos aos docentes do ensino médio no Brasil por meio da PNAD/2013, ressalto ter privilegiado essa base de dados pelo fato de esta indicar

²⁵ Quanto à rede de ensino, ao analisar os dados da PNAD (2013) para o Brasil, abarcamos todos os docentes da rede pública que lecionavam para o ensino Médio. Para a análise dos dados do Censo Escolar (RMBH e BH), por sua vez, decidimos que seria investigada apenas a rede estadual, por dois motivos: para além da necessidade de verticalização da pesquisa, este é o ente federativo legalmente responsável, conforme a LDB 9394/97, pela oferta desta modalidade de ensino no país, sendo maior o número de matrícula e de docentes em seu âmbito.

²⁶ Ênfase que, embora aqui tenhamos escolhido apresentar os dados de modo sintético (Brasil, RMBH e BH), esta não foi a ordem de investigação. De fato, começamos as pesquisas pela RMBH, verticalizamos para BH e, em seguida, investigamos os dados sobre o Brasil, a fim de compreender melhor o contexto. Nesse sentido, ênfase que parte deste trabalho, relativa ao mapeamento da localização e distribuição dos docentes jovens da rede estadual de ensino médio de Minas Gerais na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Censo Escolar/2013), foi realizado em parceria com um consultor estatístico, sendo que as demais foram realizadas por mim, uma vez eu já havia aprendido a ler os bancos de dados e tratar as informações por meio do IBM SPSS Statistics, versão 20, de modo autodidata, por meio de tutoriais disponíveis na internet.

a quantidade de anos em que os docentes atuavam em seu trabalho principal. Embora a pesquisa apresente algumas circunscrições relativas, por exemplo, a representatividade dos indivíduos no universo pesquisado, esse era um dado crucial para esta pesquisa, em função das questões elencadas para investigação. Seu uso auxiliou na descrição de alguns aspectos referentes aos jovens que lecionavam na rede pública e, de modo especial, possibilitou entrever algumas especificidades referentes ao grupo jovens, dado ter sido possível compará-los com professores não jovens, com 30 anos de idade ou mais, fornecendo um importante quadro contextual sobre a temática abordada.

O tratamento dos dados do Censo Escolar/2013 referentes aos docentes jovens que lecionavam nos 34 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) na rede pública estadual de ensino médio, por sua vez, possibilitou desenhar um panorama sobre alguns aspectos do perfil dos docentes jovens na região, oferecendo algumas bases para a verticalização da pesquisa. Nessa busca, encontramos 11.379 docentes, sendo que, deste total, 1.865 (16,4%) eram jovens. Do conjunto de jovens, 41% estavam concentrados em Belo Horizonte, município que possuía a maior quantidade de matrículas escolares e o maior contingente populacional na região. O município de Contagem possuía 12% do total destes docentes, seguido por Betim (11%) e Ribeirão das Neves (9%). Juntos, esses quatro municípios contavam com 73% dos jovens docentes do ensino médio na rede pública estadual da RMBH.

Ao analisar cada um dos 34 municípios que compõem a RMBH e avaliar o percentual de docentes jovens em relação ao total de professores que trabalhavam em cada um deles, observei que 14 municípios possuíam percentuais de docentes jovens maior que o percentual alcançado pela região metropolitana como um todo (16,4%). Esses valores variavam de 17% (caso do município de São José da Lapa) a 29,5% (caso do município de Jaboticatubas). Comparada a esses municípios, Belo Horizonte possuía menor percentual, sendo que 11% dos seus docentes do ensino médio eram jovens. Entretanto, embora os percentuais de outros municípios fossem relativamente maiores que o de BH, em números absolutos, esses sujeitos estavam presentes em quantidade bastante reduzida. Por exemplo: enquanto Jaboticatubas, que possuía o maior percentual de docentes, contava com sete docentes jovens, Belo Horizonte contava com 455 docentes nessa condição.

Sendo assim, considerando a possibilidade de que esses docentes não mais estivessem vinculados às escolas situadas nos municípios vizinhos de Belo Horizonte, visto que os dados para elaboração do Censo Escolar/2013 foram coletados no ano de 2012, escolhi Belo Horizonte como base para a verticalização da pesquisa. Mesmo diante de possíveis

mudanças, o elevado número absoluto de professores jovens na capital do estado facilitaria a localização destes para a próxima fase da investigação, conforme apresento a seguir.

1.2 “Sinais d alerta de sorte”

Seguindo com o tratamento de dados do Censo Escolar/2013, porém, agora referentes apenas a Belo Horizonte, identifiquei que, das 132 escolas públicas estaduais de ensino médio localizadas no município²⁷ (dados da Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG), 122 haviam contado com docentes jovens em seu quadro no decorrer do ano de 2013. Naquele ano, houve, pelo menos, um docente jovem em 92% das escolas do município. Desse total, 25 escolas concentraram 37% de todos os docentes jovens que lecionaram para a referida modalidade de ensino no período mencionado. Nessa pesquisa, também descobri que três das nove regionais nas quais o município encontra-se dividido concentraram os maiores percentuais de docentes jovens, se comparado ao número total de professores atuantes em cada uma delas, totalizando 44% do total municipal.

A partir daí, dois caminhos começaram a ser esboçados por mim e pelos orientadores desta pesquisa. Por um lado, poderíamos focar em uma ou mais escolas e verticalizar a investigação nesta/s, visando estudar tanto a experiência de jovens docentes iniciantes como a força dos contextos na atuação desses profissionais. Por outro lado, poderíamos realizar um estudo panorâmico desses, jovens escolhendo uma regional da cidade. Nesse caso, seria possível abarcar certa diversidade de perfis desses sujeitos e investigar alguns desafios comuns enfrentados por eles no exercício de iniciação à docência.

Por considerar que o segundo caminho se apresentava mais condizente com o objetivo geral da pesquisa e por acreditar que, por meio desse percurso, também seria possível aproximarmo-nos de compreensões sobre o contexto de trabalho dos docentes, resolvemos centralizar o estudo em uma das três regionais da cidade que mais concentrou jovens docentes em 2013.

Nesse sentido, a escolha da regional Gama justifica-se por vários motivos. Um deles refere-se ao fato de que essa regional de Belo Horizonte apresentava em seu território considerável diversidade de realidades socioeconômicas e culturais, fato este que possivelmente permitiria acessar diferentes perfis de docentes, vinculados a escolas com características distintas. Conforme mapeamento realizado por Soares, Rigotti e Andrade

²⁷ Quanto às escolas às quais os docentes estão cadastrados, salientamos que foi considerada apenas a primeira vez que o professor aparece no Banco de Dados. Logo, esses dados podem estar subdimensionados, porém, são expressivos para dizer sobre a presença desses indivíduos nas escolas investigadas.

(2008) acerca das desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas no município, observa-se que a regional elencada para investigação apresentava bairros cujos domicílios estavam classificados em todos os cinco níveis socioeconômicos classificados pelos autores, do mais alto ao mais baixo. A mesma variação foi observada quanto ao indicador de qualidade e equidade das escolas públicas, ou seja, nessa regional há desde escolas cujos índices são relativamente baixo até aquelas com índices mais elevados. Embora eu tivesse algumas restrições quanto a estudos dessa natureza, saliento que tais dados mostram, de certa maneira, quão heterogênea era a regional investigada, uma das razões que justifica sua escolha.

Outros fatores, de ordem prática, também justificaram tal opção. Durante três anos (2010-2012) fui professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH). Lecionei Geografia para o terceiro ciclo em uma escola dessa região da cidade, em um bairro marcado por grande vulnerabilidade social e também por fortes laços de pertencimento e identificação, tecidos por grande parte de seus habitantes com aquele lugar. Enquanto trabalhei em tal escola, devido aos afetos, vínculos e fortes experiências que ali vivi, conheci algumas nuances sobre o que era ser docente de adolescentes e jovens naquele território tão diverso. Pensei que isso talvez pudesse auxiliar na investigação. Naquele “pedaço” da cidade, como formula Magnani (1998), eu conhecia moradores, profissionais da área de Educação e ex-alunos, o que poderia facilitar a realização do campo. Por outras razões, eu também tinha familiaridade com outros bairros da região, o que poderia proporcionar algumas vantagens em termos de conhecimento sobre a realidade local, possibilitando a construção de estratégias mais assertivas de aproximação das escolas, de seus gestores e dos docentes, em especial.

De modo geral, tal escolha me deixou relativamente mais tranquila, visto que o desafio vindouro era grande: aquela região possuía quase meia centena de docentes com os quais eu entraria em contato, espalhados em 15 diferentes escolas. Acima de tudo, eu faria toda a pesquisa de campo sem contar com transporte individual, pois não sou habilitada. Estavam desenhadas, portanto, as condições do “nacer dos meus dias fortes”, como apresento adiante.

1.3 “Nacer dos dias forte”

No 3º ano do Doutorado, no 2º semestre de 2015, após definir a regional a ser pesquisada, era chegada a hora de encontrar os jovens a serem entrevistados. Por um lado,

considerando que eu não conhecia, pessoal e especificamente, boa parte das escolas que iria visitar, realizei um mapeamento via Google Maps. Em seguida, resolvi circular por esses espaços virtualmente por meio do Google Street View. Nesse percurso digital, visualizei os estabelecimentos escolares e seus arredores, aproximando-me, especialmente, de seus espaços físicos. Essa foi uma tentativa de familiarização com o que me era territorialmente estranho, como indica Velho (1978). Foi um movimento salutar, por permitir uma maior identificação do/com o lugar, aspecto tão caro para mim, professora de Geografia, facilitando minha circulação pelos espaços.

Por outro lado, compreendi, juntamente com meus orientadores, que seria necessário atualizar os dados coletados via Censo Escolar/2013. O panorama encontrado certamente havia sido, pelo menos parcialmente, modificado. Naquela ocasião, precisávamos de dados os mais atualizados possíveis para a realização da pesquisa de campo. Era preciso, pois, mapear a hodierna presença de jovens docentes na regional escolhida para, em seguida, ir ao seu encontro. Para tanto, agi em duas frentes. Em uma delas, investi no contato com órgãos da SEE/MG, solicitando dados atualizados sobre o corpo docente que lecionava no ensino médio de Belo Horizonte, se possível, oriundos da folha de pagamento mensal da instituição. Fiz contato por e-mail e, em seguida, por telefone, angustiada pela desconfiança de que as informações não seriam facilmente obtidas. Em outra, realizei um levantamento, por e-mail, telefone e/ou pessoalmente junto a cada uma das 15 escolas de ensino médio da rede pública estadual, localizadas na regional escolhida, solicitando dados dos jovens docentes que ali trabalhavam. Entendi que, caso fossem obtidos, os dois levantamentos seriam cruciais para triangulação dos dados.

As duas estratégias foram bem-sucedidas, sendo alcançadas de modo concomitante e paulatino. Enquanto a Secretaria de Educação enviava os dados relativos aos docentes, as escolas também o faziam, seja por telefone, e-mail ou pessoalmente. Paralelamente, também comecei a estabelecer contato com os jovens docentes para realização das entrevistas e aplicação de questionários. Ao ligar e/ou ir pessoalmente a cada uma das escolas, ao mesmo tempo em que solicitava os dados sobre os sujeitos que desejava investigar, também pedia para ser apresentada a estes, sendo que, em alguns casos, já aproveitava para marcar as entrevistas. Tudo isso foi acontecendo de modo concomitante, com bastante rigor no acompanhamento e na organização, a fim de não deixar que as diferentes subetapas da pesquisa ficassem inconclusas.

Nesse processo, tabelas variadas e o diário de campo foram se mostrando como instrumentos cruciais para a constituição de determinada postura investigativa, contendo

descrições, reflexões e registros diversos sobre o cotidiano da pesquisa. Foram tantos os registros sobre essa fase da pesquisa de campo... Dentre vários, destaco três que me marcaram.

Primeiro – sobre o medo de não avançar: este relato diz respeito a uma escola cujos dados somente foram obtidos após muita persistência e sucessivas ligações para sua diretora. Nesse processo, falei com a secretária escolar e com duas coordenadoras, que sempre indicavam que a diretora estava ausente ou ocupada. Após duas semanas, ao conseguir contatá-la, tive um diálogo salutar para esta tese. Embora satisfeita por conseguir contato naquela escola, o relato me deixou apreensiva. Será que eu conseguiria fazer a pesquisa? Encontraria os jovens que procurava?

Belo Horizonte, 18 de outubro de 2015
Por telefone

A diretora de uma das escolas pesquisadas me disse que, em 2015, estava acontecendo uma transição muito grande nas escolas, que se repetiria em 2016. Referia-se aos servidores públicos efetivados no estado por meio da Lei 100/07 – assunto que abordarei no capítulo IV. Também indicou que precisava conferir quais docentes se enquadravam nos critérios que eu desejava. Disse que havia poucos docentes novos na escola. “Eles estão sempre almejando algo mais. Eles não têm vantagem financeira nenhuma, além da educação no Brasil não ser prioridade. Em nossa escola, só neste ano, perdemos dois professores novinhos. Eles chegaram aqui concursados e pediram exoneração. A turma que está pra aposentar que está ficando na educação. A mídia, logicamente, não quer divulgar isto. É óbvio que ninguém vai falar sobre isto. A educação não é prioridade.”

Segundo – uma surpresa: em minha lista de escolas, havia um Colégio Militar a ser investigado, o Colégio Paulo Leminski. Devido aos meus preconceitos, imaginei que teria inúmeras dificuldades para pesquisar aquele estabelecimento. Ledo engano!

Belo Horizonte, 25 de outubro de 2015
Local do acontecimento: Colégio Paulo Leminski

Após inúmeras tentativas de contato telefônico com a vice-diretora pedagógica da escola, cujo telefone chamava incessantemente sem atender, decidi ir pessoalmente ao colégio, a fim de agendar um horário com ela. Fui durante o turno da manhã, horário de funcionamento do ensino médio. Ao chegar à praça situada em frente à escola, liguei novamente para a secretaria escolar, na tentativa de estabelecer algum contato antes de entrar no estabelecimento. Com um atendimento bastante cordial, uma voz jovial indicou que procurasse o vice-diretor, que estava na escola naquele momento. Entrei na escola e logo consegui uma reunião com este, um jovem de pouco mais de 30 anos. Após apresentar minha pesquisa, o também docente logo se interessou e disse não ser necessário enfrentarmos tantas burocracias para obtenção daquelas informações. Poderíamos olhar a lista de professores afixada no mural e, conforme suas percepções/julgamentos, iríamos à busca dos docentes, questionando suas idades. Nesse momento, o jovem foi passando os dedos pelo quadro de horários e dizendo: “Vamos anotar os nomes: este é novo; este é novinho, novinho, ainda é estudante, vai entrar na sua pesquisa! Ah! Esta é nova, tenho certeza! Até fez mestrado recentemente igual a você! Não está na escola hoje, mas posso falar com ela por WhatsApp e te passar. Afff! Esta é velha, cruze, já está aposentando! Este é velho também, não entra não”. Após usar critérios que associavam a juventude aos atributos físico-corporais e a vivências peculiares de certas fases da vida (ser estudante, estar próximo à aposentadoria etc.), saímos em busca dos professores. Essa foi a primeira vez com que me deparei com alguns dos meus sujeitos de pesquisa. O vice-diretor bateu na porta da sala de aula de cada um dos que estavam na escola lecionando. Já de início, todos acharam engraçada a abordagem do vice-diretor: “Ela está fazendo uma pesquisa e quer saber: quantos anos você tem?”. Nessa escola, interessa salientar, também, a reação bem-humorada de alguns docentes julgados jovens naquele processo de classificação, mas que possuíam 30 anos ou mais. “Ah, não! Eu sou jovem também! Acho que você pode me entrevistar, sim! É preconceito!”. Tais falas, associadas a outras questões, nos levaram, os orientadores desta pesquisa e eu, a alguma relativização do critério etário aqui adotado.

Terceiro – um suspiro aliviado: quão intensos foram os primeiros contatos com as escolas! De modo geral, houve uma receptividade muito grande em relação à pesquisa e ao meu pedido. Nas 15 escolas, para além de cinco diretores/vice-diretores e um coordenador, que corresponderam a 33% dos contatos bem-sucedidos, enfatizo o empenho de 10 secretários escolares, responsáveis por 67% dos dados a mim repassados. Sem a delicadeza ímpar destes trabalhadores, a atualização dos dados seria inviável.

Belo Horizonte, algum dia de novembro de 2015
Local do acontecimento: E. E. Lygia Bojunga

Em um cantinho do meu caderno de campo, há o registro de um coração escrito o seguinte: “a secretária da E. E. Lygia Bojunga, toda delicada, veio ao meu encontro na porta da secretaria com um papelzinho na mão. Diz que conferiu, um a um, se os docentes entraram em contato comigo”. Vejo que isso também aconteceu em outras escolas, especialmente por julgarem ser a pesquisa relevante para compreendermos melhor o futuro da docência no país, comentário que ouvi em vários momentos. Por um instante, fiquei um pouco preocupada, pensando que meu pedido havia chegado naqueles docentes como mais uma tarefa burocrática a ser obrigatoriamente cumprida por eles. No entanto, acho que não foi assim que aconteceu, dado que poucos foram aqueles que não quiseram participar da pesquisa.

Prosseguindo, aponto que os contatos por telefone (54%) e por e-mail (33%) foram as primeiras aproximações “mais fortes” com o campo de pesquisa. Ao realizar um balanço desse processo, algumas situações se sobressaem. Saliento o envio de um e-mail para cada uma das escolas no dia 14 de outubro de 2015, na “semana do saco cheio”²⁸. Transcorrida uma semana de seu envio, recebi retorno de apenas uma escola – com a qual eu já havia estabelecido contato há um mês, em pré-teste de contato telefônico. Decidi encaminhar os e-mails novamente, insistindo nessa estratégia de comunicação. Dessa vez, passada mais uma semana, recebi apenas uma resposta: um convite para conhecer a escola pessoalmente e conversar sobre o pedido feito, que foi prontamente aceito por mim.

Nesse momento, levantei três hipóteses para o fracasso da estratégia: a) os endereços de e-mails das escolas poderiam estar incorretos; b) os e-mails não haviam sido lidos pelas pessoas responsáveis e/ou haviam sido lidos, ignorados e/ou “deixados para depois” e c) poderia haver o receio de passar dados por e-mail, mesmo com garantia de sigilo e anonimato. Tendo isso em vista, decidi criar outra estratégia: o contato telefônico. Este me parecia ser menos impessoal do que o e-mail e mais difícil de ser ignorado. Para tanto, listei os contatos das escolas e investiguei seus turnos de funcionamento. Elenquei horários que acreditei serem mais propícios às ligações, excetuando momentos de entrada e saída de estudantes, trocas de horários, recreios, entre outros. Relembrando meu primeiro emprego como telefonista, elaborei um cuidadoso *script*²⁹ para a realização das ligações. Foi aí que a pesquisa deslanchou, desdobrando-se na composição de uma agenda de visita às escolas e, especialmente, de realização de entrevistas.

A maioria das visitas foi feita nos turnos da manhã e da tarde. No entanto, não foi totalmente possível fugir do período noturno – lembrando que eu me deslocava por meio de transporte público e a região não era tão próxima da minha residência. Nessas ocasiões, os territórios do entorno das escolas eram sinônimos de insegurança para mim, que acabara de ser furtada perto de casa. Lembro-me do dia em que houve um problema na rede elétrica que deixou a região na qual a pesquisa estava sendo realizada totalmente às escuras, isso logo após a saída de uma entrevista...

Para além dessas questões, saliento que o primeiro contato com as escolas permitiu que eu sentisse um pouco do “clima escolar” daqueles estabelecimentos nos quais eu

²⁸ Semana do feriado do dia das crianças (12 de outubro) e do dia dos professores (15 de outubro), além de recesso. Usada para o descanso a fim de “suportar” os dois meses letivos restantes, anteriores às férias.

²⁹ Em telemarketing, enquanto o roteiro é algo de cunho mais pré-determinado, o *script* contém apenas algumas questões norteadoras e está aberto ao improviso enquanto é utilizado por quem o elaborou.

intentava encontrar os sujeitos a serem investigados. Esse conceito, reconhecidamente fluido e polissêmico, conforme Aguerre (2004), possui três dimensões: da cultura, da força dos laços sociais e do sentido de afiliação. Ao contatar as escolas, foi possível ter uma pequena mostra da segunda dimensão, referente à capacidade de abertura da escola à comunicação com a comunidade externa. Na ocasião, tive acesso aos modos como eram estabelecidos os laços de cooperação e solidariedade daqueles, entre si e com os outros, os *outsiders*, aspecto que balizou a construção de algumas estratégias, mobilizadas na próxima fase da pesquisa.

Ao final desse processo, a partir dos dados fornecidos pela SEE/MG e pelas escolas investigadas, cheguei aos seguintes resultados e à seguinte quantidade de jovens docentes atuantes na regional Gama (TAB. 1).

TABELA 1 – Entrecruzamento de dados sobre os jovens docentes iniciantes em escolas públicas estaduais de ensino médio na regional Gama em fontes distintas (SEE/MG e escolas da Regional pesquisadas)

Nome da Escola Regional Gama/BH	Nº de jovens docentes (SEE-MG)	% em relação ao total de docentes	Nº de jovens docentes (após verificação por telefone/e-mail/ <i>in locu</i> nas escolas)	% em relação ao total de docentes
E. E. Adélia Prado	1	4,2	1	4,2
E. E. Anita Malfatti	6	25,0	8	33,3
E. E. Ariano Suassuna	3	20,0	0	0,0
E. E. Bartolomeu de Queirós	0	0,0	2	9,1
E. E. Carolina de Jesus	0	0,0	0	0,0
E. E. Elisa Lucinda	2	7,7	2	7,7
E. E. Ferreira Gullar	4	25,0	1	6,3
E. E. Florbela Espanca	4	9,8	4	9,8
E. E. José Paulo Paes	1	3,2	1	3,2
E. E. Lygia Bojunga	1	1,6	4	6,3
E. E. Manoel de Barros	3	7,3	2	4,9
E. E. Patativa do Assaré	1	4,5	5	22,7
E. E. Raul Bopp	2	6,3	2	6,3
E. E. Tarsila do Amaral	3	13,6	7	31,8
Colégio Paulo Leminski	Não fornecido	-	8	30
Total	31	7,8	47	11,8

Fonte: Elaborada pela autora com base dados enviados pela SEE/MG e por escolas da Regional Gama (out/2015)

Notei um descompasso em relação aos dados informados pela SEE/MG e pelos estabelecimentos escolares³⁰. Elenquei três hipóteses para tal desafino: a) desatualização dos dados solicitados à Secretaria de Educação; b) incorreção dos dados fornecidos pelas escolas e/ou c) dinamicidade da composição do corpo docente nos estabelecimentos de ensino, em função das entradas e saídas dos chamados “professores designados”, ou seja, professores contratados temporariamente para o exercício da docência na rede pública estadual mineira e em colégios militares. Com o avanço da pesquisa e com a ida às escolas, confirmei as duas últimas hipóteses.

Ainda sobre o descompasso dos dados conforme suas fontes, sublinho que, de acordo com informações disponíveis no site da SEE/MG, as instituições militares de ensino público são classificadas como escolas públicas estaduais, por estarem vinculadas à Polícia Militar e por esta fazer parte dessa estrutura estatal. No entanto, essas escolas são administradas pela própria Polícia Militar, sendo as unidades frutos de um “termo de cooperação técnico-pedagógica entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e Educação, envolvendo também as subsecretarias regionais de ensino” (BASÍLIO et al., p. 01, 2014). Embora os dados relativos a esses estabelecimentos não tenham sido encaminhados pela SEE/MG, decidimos, os orientadores da pesquisa e eu, manter o Colégio Paulo Leminski no mapeamento, especialmente pelo fato de essa escola possuir elevado número de docentes jovens.

A partir de então, definimos conjuntamente que o investimento inicial seria principalmente nas escolas com maior número de docentes, quais sejam: E. E. Anita Malfatti, E. E. Paulo Leminski, E. E. Tarsila do Amaral, E. E. Lygia Bojunga e E. E. Florbela Espanca. Realizei um mapeamento cuidadoso das escolas, com o intuito de definir um roteiro de visitação. Considerando que algumas delas ficavam relativamente próximas umas às outras, tracei rotas que privilegiavam visitar, em um mesmo dia, uma escola com maior número de docentes e uma ou mais escolas com menor número de professores. Esses percursos aconteceram em um período de, aproximadamente, 10 dias úteis, de maneiras variadas. Conforme minhas percepções iniciais sobre as escolas, em função dos contatos feitos

³⁰ Nos dados fornecidos pela SEE/MG, a regional escolhida possuía 7,8% de professores jovens, do total do corpo docente em escolas de ensino regular. Nos dados fornecidos pelas escolas, este percentual seria de 10,3%, reposicionando a escola no quarto lugar do *ranking* – caso as outras escolas mantivessem as mesmas condições. Ao incluir os dados referentes ao Colégio Militar, esse percentual seria elevado para 11,8%, colocando o conjunto de escolas como o segundo que mais concentrava docentes jovens no período. Ao conferir os dados nas escolas, constatei que as informações fornecidas por estas, embora com incorreções, foram mais fidedignas à realidade.

anteriormente, adotei distintas estratégias para “chegar” a esses estabelecimentos e, especialmente, para abordar os jovens professores, como indico a seguir.



O nascer dos meus “dias fortes” na pesquisa de campo teve início no momento em que comecei a me dedicar a contatar e encontrar os 47 jovens mapeados na regional escolhida, com os quais realizaria entrevistas narrativas e aplicaria questionários.

A opção pelo questionário (Anexo III), composto por questões abertas e fechadas, teve como objetivo conhecer, de modo sistematizado e relativamente sintético, algumas características dos jovens professores principiantes. O instrumento foi aplicado a todos os participantes da pesquisa ao final das entrevistas, sendo a maioria preenchida por mim. O questionário, inspirado na versão produzida durante minha dissertação de mestrado (LEAL, 2011), foi dividido em dois blocos, a saber: a) Dados de identificação pessoal e familiar – com questões como sexo, pertencimento étnico, religião, composição domiciliar, situação da residência, renda etc.; b) Trajetória escolar, acadêmica e profissional – com questões sobre escolaridade, situação atual de trabalho em escola/s, situação atual de trabalho remunerado não escolar, entre outras.

Sobre a opção pelas entrevistas, saliento que estas são aqui entendidas como uma relação social e uma situação discursiva *sui generis*, localizadas por entre a estrutura e a conjuntura social. Elas são o labor que emerge das experiências. Designada por Bourdieu (1999) como um “exercício espiritual” e um “amor intelectual”, que visa a obter uma conversão do olhar do pesquisador, a entrevista é um ato de compreensão de si, do outro e do mundo. Conforme Le Ven (2008, p. 50):

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.

Para essa pesquisa, escolhi enveredar pela “entrevista narrativa”. Teixeira e Pádua (2006, p. 3) apontam-na como uma estratégia metodológica caracterizada por menor intervenção do pesquisador, “pode[ndo] ser um importante recurso metodológico na análise destes [...] movimentos de subjetivação”. Conforme Flick (2004, p. 116), na entrevista narrativa, o fundamento consiste em convidar o entrevistado a apresentar um relato longo e coerente sobre sua vida ou parte dela. Esse tipo de entrevista é composto por algumas partes:

a) apresentação da “pergunta geradora da narrativa”, a partir da qual o relato principal do participante é apresentado; b) “sondagem da narrativa”, na qual fragmentos da narrativa são eleitos pelo pesquisador, sendo solicitado ao entrevistado que relate em detalhes o que ocorreu e o que ele pensou e sentiu naquela ocasião; e c) “fase de equilíbrio”, situada no encerramento da entrevista, quando são direcionadas questões ao entrevistado, entendido como “especialista e teórico de si mesmo”.

Nesta investigação de Doutorado, entendemos, orientadores e orientanda, que seria importante realizar uma “entrevista-piloto” com um informante privilegiado, antes de dar início às entrevistas “oficiais”. Tal procedimento seria destinado a avaliar-me no papel de entrevistadora e a testar a questão geradora proposta. Em meu círculo de amizades, no ano de 2015, três jovens amigas estavam vivenciando a experiência da iniciação à docência. Delas, a que mais se aproximava dos jovens a serem pesquisados na tese era Carina, 32 anos, professora de Geografia, que estava ingressando na profissão em uma escola pública estadual na cidade de Betim, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Para essa entrevista, formulei as seguintes questões geradoras: *Quero que me conte sobre sua experiência de ser uma jovem professora principiante que trabalha no ensino médio. Quero que me fale sobre situações marcantes vividas com seus jovens alunos, colegas de trabalho, coordenadores/gestores da escola. Quais desafios você tem enfrentado? Em quais situações você tem obtido sucesso em seu trabalho? Quais sentimentos vão surgindo ao longo do caminho? Quais suas reflexões sobre estas experiências?*

Na tarde de 30 de outubro de 2015, em um gabinete da Faculdade de Educação da UFMG, Carina me contou, durante 4 horas, sobre suas experiências de iniciação à docência. Na ocasião, levando em conta que a docente já havia registrado em um caderninho importantes reflexões sobre suas experiências e também elaborado um “roteiro” de respostas para a entrevista, o relato contemplou aspectos presentes em meu roteiro e avançou para além dele, já que foram relatados aspectos não abordados por mim – como questões relacionadas ao corpo na condição docente, por exemplo.

Ao longo da entrevista, percebi o quanto foi interessante que Carina soubesse previamente de algumas das preocupações que embasavam minha pesquisa. Nesse caso, suas reflexões foram mais profundas e repletas de exemplos sobre situações vividas dentro e fora da escola. Também recordei o quanto era importante deixar que, durante o relato, a memória fizesse seu belíssimo trabalho, pleno de idas e vindas, parênteses, recordações de um passado mais próximo ou distante, além de misturas de tempos, espaços, sensações e percepções as mais distintas.

Após a pré-análise da entrevista de Carina e de outras duas entrevistas, seguidas de uma reunião de orientação, avaliamos que a questão geradora proposta estava direcionando demasiadamente as narrativas dos jovens. Nesse momento, retornei às discussões teóricas sobre entrevista narrativa e à construção do objeto de pesquisa, na tentativa de reformular a pergunta geradora. Ademais, a fim de afinar um pouco mais a sensibilidade para tal reformulação, conforme sugestão dos meus orientadores, teci alguns diálogos com Norbert Elias (1995) que, em sua obra sobre Mozart, deixa entrever quão fecundo poderia ser pensar sobre o valor da “*existência social*” na vida de um ser humano no/do mundo.

Para o autor, a tentativa de compreender o músico apenas por meio de suas obras não permitia entrever outros aspectos de sua vida, aparentemente incompatíveis com a beleza de suas composições. Tudo indica que, antes de ser enterrado numa vala comum, aos 35 anos de idade, em 6 de dezembro de 1971, Mozart se encontrava em estado de solidão e desespero, por ver a vida perder o valor, devido à falta de amor e generosidade por parte das pessoas. Para Elias (1995, p. 10), “quanto a este aspecto, não devemos nos iludir julgando o significado, ou a falta de significado, da vida de alguém segundo o padrão que aplicamos à nossa própria vida. É preciso indagar o que esta pessoa considerava ser a realização ou o vazio de sua vida”.

A partir de então, me senti um pouco mais segura para a realização das demais entrevistas, que contariam com uma questão geradora mais aberta, cujo objetivo geral consistia em indagar o jovem professor principiante sobre sua experiência, de modo que ele pudesse narrar os fatos como desejasse. Passei a não enquadrar a pergunta conforme minhas expectativas e sequer a restringi-la conforme categorias analíticas pré-estabelecidas. Essa escolha demandava maior habilidade, atenção e sensibilidade na condução das entrevistas, especialmente quanto à “sondagem da narrativa” (FLICK, 2004). Assim, passei a indagar dos professores: “*como tem sido para você a experiência de ser um jovem professor que, além de iniciante na profissão, também é jovem?*”. Entendo que, desse modo, a pergunta foi apresentada “de forma ampla [e], ao mesmo tempo, de uma forma suficientemente específica para produzir o foco desejado”, como indicava Flick (2004, p. 118).

Passando às questões de ordem prática, ressalto que as entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2015. A mais curta teve duração de 40 minutos (Lanzinha) e a mais longa durou 6 horas ao todo (Cleiton Adrián), sendo que esta última foi dividida em dois encontros. As falas dos jovens, captadas com gravadores, foram

transcritas³¹, categorizadas e analisadas. Totalizaram cerca de 50 horas de diálogos e 1 mil páginas de transcrição, incluindo a entrevista-piloto.

O uso do aplicativo WhatsApp (47%), o contato face a face (32%), a troca de e-mails (10%) e o uso do telefone fixo (5,5%) e da rede social Facebook (5,5%) foram centrais para a marcação das entrevistas. Contatos a distância corresponderam a 68% das comunicações, indicando que as novas tecnologias vêm impactando, significativamente, o acesso aos sujeitos a serem investigados. Nesses casos, ao ir às escolas e/ou ao telefonar para os estabelecimentos de ensino, deixava meus contatos com secretários, diretores, coordenadores etc., a fim de que estes fossem repassados aos docentes. Reitero que a participação desses profissionais foi fundamental na pesquisa.

Sobre a realização das entrevistas, em vários casos, conheci os docentes apenas no local e horário marcados para nosso encontro. Em alguns casos, éramos relativamente “conhecidos”, em função das fotografias disponíveis na identificação dos perfis do WhatsApp e/ou do Facebook. No entanto, nem sempre fomos reconhecidos um pelo outro. Tais imagens nem sempre retratam fielmente o rosto com o qual chegamos às 7h da manhã na escola para trabalhar... Nem sempre usamos as mesmas roupas, os mesmos penteados, a mesma maquiagem. Em outros casos, aqueles jovens eram totalmente desconhecidos pra mim, especialmente quando não apresentavam fotografia no perfil de WhatsApp, por exemplo. Isso sem contar os contatos via telefone fixo. Nesses casos, para identificar os docentes, restava-me fazer alguns combinados prévios, fazer perguntas a outras pessoas ou contar com a sorte, especialmente nos casos das entrevistas realizadas fora das escolas.

Cada docente ia para o encontro geralmente sozinho, porém, em alguns casos, as entrevistas foram conduzidas na presença de outras pessoas. Grande parte dos encontros ocorreram em salas de aula, salas de professores, bibliotecas, salas de supervisão, bancos de cimento em pátios escolares³², corredores de salas de aula, entre outros espaços. Muitas vezes, as entrevistas foram realizadas nos horários de Módulo II³³ dos docentes, indicando que os

³¹ Os dados foram transcritos e parcialmente textualizados. Foram retirados, por exemplo, alguns vícios de linguagem, além de repetições de palavras. Entre colchetes, optou-se por incluir alguns gestos, palavras e expressões observadas durante a fala do entrevistado, a fim de facilitar a leitura e o entendimento do material em análise.

³² Uma das escolas possuía um espaço interessante, qual seja, banquinhos e mesas de cimento dispostos embaixo da copa de uma gigantesca árvore, que vinha crescendo “junto” com a escola há mais de 50 anos. No entanto, no período em que marquei as entrevistas com os professores dessa escola, tal espaço não pôde ser utilizado. Em um temporal com chuva forte e ventania, parte dos galhos da árvore caiu sobre o telhado da escola e no pátio, gerando a interdição do prédio por alguns dias pela defesa civil e, por consequência, adiando uma de minhas entrevistas.

³³ Hora-atividade ou “tempo para o desenvolvimento de atividades de capacitação, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições do cargo como preenchimento de diários, formulários, etc. O tempo que for

tempos da pesquisa foram regulados pelos traçados das condições objetivas de trabalho dos profissionais. No ambiente extraescolar, foram realizadas duas entrevistas completas e finalizadas outras duas entrevistas, seja porque alguns docentes decidiram não falar sobre certos assuntos no ambiente escolar; seja devido a outras motivações.

A título de exemplo, lembro-me da entrevista realizada com a professora Laís. A primeira parte aconteceu na sala da supervisão da escola, a portas fechadas. Porém, eram constantes as interrupções de professores e estudantes, que desejavam pegar materiais de papelaria em função da Feira de Cultura, que aconteceria no final de semana. Devido às temáticas que gostaria de abordar, a jovem propôs continuarmos o diálogo em outro espaço. Após a aula, fomos para a sombra da cantina de uma estação de metrô próxima à escola. Ao reiniciar a entrevista, olhando para os lados, a jovem logo disse: – *Vamos mudar daqui? Vai que tem uma mãe passando, sei lá.* Foi ao sol, em um banquinho de cimento, que Laís prosseguiu com sua narrativa, embora ainda cercada de medos e receios, agora não dos outros, mas daquilo que eu, pesquisadora, poderia vir a pensar sobre sua pessoa: – *Não sei, você pode estar achando que eu sou meio louca também, né?*

Muitas outras são as anotações presentes em meu diário de campo sobre as entrevistas. Conforme já indicado, as entrevistas são constituídas por relações sociais. Como nos diz Bueno (2002, p. 20): “Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo”. É necessário, portanto, explicitar alguns contornos dessa relação, de ordem política, social, histórica, cultural. A título de exemplo, sublinho três aspectos.

O primeiro consiste no fato de que não apenas entrevistei, mas também fui entrevistada, ainda que informalmente, por alguns professores, seja no início, durante ou ao final dos momentos que passamos juntos. Do mesmo modo que eu tinha curiosidades sobre suas vidas, alguns deles também ficaram intrigados quanto à minha pessoa. – *Mas, comece contando um pouco sobre você... Tão nova e já fazendo Doutorado!*, foi o que disse o professor João ao começar “sua” entrevista. Que pergunta difícil! Preciso confessar que, em alguns momentos, e diante de alguns docentes, minha sensação foi de constrangimento e até mesmo de uma estranha vergonha por ter que falar sobre o lugar social que ocupava naquele momento, qual seja, o de estudante e professora na Universidade. Vergonha do meu lugar de privilégio, se comparado ao daqueles jovens. Em alguns momentos, fui tomada por uma sensação de aparente *dejá vu*, afinal, há alguns poucos anos era eu quem estava ali, na

condição de docente da educação básica na rede pública, sonhando em ingressar no Doutorado e, mais ainda, como docente na Universidade. Por vezes, disse apenas que era doutoranda, deixando para falar sobre meu trabalho apenas se o docente perguntasse e/ou ao final da entrevista. Sentia-me mal com isso, contudo, parece-me ter sido uma estratégia acertada evitar falar sobre isso, dado que era só o tema surgir para os rumos da entrevista desvencilharem-se dos trilhos. Com isso, saliento que as entrevistas não foram uma via de mão única, e sim de uma potente, alegre e dolorosa experiência de produção da minha pessoa com o outro, pelo outro, para além do outro, em nossos processos de permanente formação e construção de seus modos de ser e estar no mundo.

O segundo aspecto é que me enxerguei em várias falas dos jovens entrevistados. Em nossos encontros, recordei-me de experiências vividas como jovem professora iniciante na educação básica. Como foi difícil me afastar das minhas memórias para melhor conduzir as entrevistas! Só para dar um exemplo, em momentos de grande identificação com os casos narrados, sentia meus olhos mais arregalados e brilhantes, acompanhados de movimentos positivos com a cabeça, indicando entender plenamente o que o docente me falava de modo tão vívido. Como era forte a vontade de ir conversando, trocando experiências... Se o fizesse, corria o risco ou de impor direcionamentos e/ou de estender a entrevista por horas ou dias, o que desvirtuaria aquilo que, nesta pesquisa, entendia-se por “entrevista”... Foi meu diário de campo que acolheu muitas de minhas lembranças, aquelas que eu tanto desejei compartilhar com aqueles docentes e que, certamente, comporão outras produções que farei, futuramente...

A terceira questão concerne às dimensões étnico-raciais, etárias, de gênero, de classe, de hierarquia social, entre outras, que entrecortam as entrevistas e precisam ser, cada vez mais, identificadas e discutidas teórico-metodologicamente no processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, enfatizo que o aspecto diversidade – ou seja, a construção histórica, cultural, social e política das diferenças –, entrecortou minhas entrevistas de diversas formas. Por vezes, percebi que alguns aspectos estavam situados em um lugar de silêncio, que, ao ser produzido socialmente e doravante naturalizado, poderia dificultar minha busca.

Carvalho (1999, p. 92), em entrevista realizada para sua tese de doutoramento, deparou-se com questões relacionadas a classe, raça e gênero ao investigar uma professora primária de 45 anos de idade. A docente era negra, de origem nordestina, mãe solteira de um filho de 7 anos, e realizava serviços como costureira no contraturno escolar, em função de suas dificuldades financeiras. A autora destaca que, durante a pesquisa, “seja em entrevistas formais, seja em conversas informais, eu mesma não consegui mencionar diretamente com

Alda a questão racial, embora falássemos diversas vezes em discriminação e preconceito em geral.”.

Também para exemplificar, sublinho o quanto foi desafiador indagar alguns professores homens sobre relações estabelecidas com suas jovens estudantes! Sentia que alguns tinham vergonha de contar alguns episódios, por eu ser mulher. Tendo isso em vista, fui tecendo estratégias para minimizar a sensação de embaraço para aqueles jovens, propiciando um ambiente dialógico acolhedor, no qual pudessem sentir confiança para falar, sem julgamentos, vergonha ou constrangimento. – *Mas eu morro de vergonha, me sinto muito constrangido, morro de vergonha com aquelas falas. [...] O que eu tenho escutado é pesado demais!*, disse João com o rosto enrubescido, ao que respondi: – *Não tem problema. Quero ouvir porque para mim interessa demais. É para a pesquisa, não tem problema falar. Porque essa questão do corpo, João, tem aparecido nas falas de outros professores também. Já ouvi algumas coisas e quero saber mais de você, no seu caso, como é?*, o que o deixou mais solto e desinibido.

Na medida em que avançava de um docente para outro, novos contornos de determinados temas iam emergindo, propiciando avanços interpretativos de uma entrevista para outra. Fui compreendendo, aos poucos, o peso de certas palavras e expressões que, quando reapareciam em entrevistas posteriores, eram exploradas por mim com mais afinco. Como exemplo, posso citar a questão da “amizade” entre professores e alunos jovens. Quando essa palavra aparecia na narrativa, precisava ser bastante explorada, pois abria um amplo leque de possibilidades para a “sondagem da narrativa”, como nos ensina Flick (2004).

Nesse processo, aprendi que, de uma entrevista para outra, era interessante ter em mente algumas passagens curiosas, observadas nas narrativas anteriores, para compartilhar com os docentes seguintes, caso, por exemplo, abordassem o mesmo assunto. Quanto mais eu ia estabelecendo trocas com aqueles jovens, entrecruzando algumas narrativas, mais sentia que outras hipóteses de pesquisa surgiam pelo caminho, brotando daqui e dali, por entre palavras e gestos.



Passando a outros aspectos, agora sublinho o porquê de ter entrevistado 25 jovens professores. Após o contato com as escolas, visando chegar aos 47 jovens professores da região pesquisada, descobri que um professor trabalhava em duas escolas naquela regional. Portanto, esse foi contabilizado duas vezes. Com isso, tínhamos, de fato, um universo inicial de 46 jovens docentes.

Além disso, duas escolas haviam informado o número total de docentes incorretamente, o que reduziu três docentes do total inicial. Ao visitar uma dessas escolas, supus que a equipe pedagógica não estava conseguindo localizar parte dos jovens docentes indicados, por estes terem ingressado há pouco na escola por meio de contratação temporária (a chamada “designação”). Nessa ocasião, fui questionada se professor designado “servia” para a pesquisa. Fiquei incomodada com a pergunta, e coloquei-me a pensar sobre o significado da palavra “servir” naquele contexto, especialmente em função do tom de desdém com que a pergunta me foi feita. Comecei a desconfiar de que, naquela escola, os sujeitos designados ocupavam um lugar possivelmente de menor valor perante os colegas. Assim, considerando a estranha inexistência daqueles jovens, o universo total da pesquisa seria de 43 docentes.

Desse conjunto, identifiquei que uma professora havia pedido interrupção do contrato trabalhista devido a problemas familiares e que outra estava de licença maternidade. Ademais, ao entrar em contato com uma escola que compõe um Centro Socioeducativo de internação de adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento a medidas socioeducativas, dos quatro docentes que lá trabalhavam, consegui o retorno de apenas uma jovem. Por ser aquela uma realidade muito peculiar e compreendendo que seria mais difícil estabelecer contato com os docentes, considerando a dispersão desses em várias unidades espalhadas pela cidade, decidimos não prosseguir a pesquisa com esse grupo.

Por fim, não consegui me comunicar com outros três docentes mapeados. Dois deles possivelmente receberam os recados repassados por direção, coordenação e/ou secretaria das escolas, mas não entraram em contato, por motivos que não consegui captar. Outro recebeu os recados e teve a oportunidade de ler duas mensagens enviadas por mim via WhatsApp, haja vista que o aplicativo tem a opção de sinalizar se a mensagem foi visualizada por quem está do outro lado da tela. No entanto, o jovem não se manifestou. De modo bastante sutil, fui tentando obter informações sobre esse docente nos momentos em que frequentei a escola. Segundo a direção e alguns colegas de trabalho, o docente de Educação Física, de 28 anos, quase não era visto na escola e não interagia com os demais professores. A respeito disso, ao ser questionado sobre as experiências de seus colegas jovens, o professor João relatou: – *Posso falar dos meus colegas jovens com os quais converso, mas, de um, eu não sei nada da vida dele. Nem o nome dele eu sei! Esquisito, né?*

Quanto aos demais 34 professores, consegui me comunicar com todos. Desse grupo, dois jovens, assim que souberam que o método de investigação era a entrevista, perguntaram qual seria o tempo de duração. Ao serem respondidos com base na duração

média das entrevistas já realizadas (de 1 a 2 horas), interromperam a comunicação comigo, aparentemente com o intuito de indicar que o silêncio significava a negação do pedido feito por mim.

Sobre isso, saliento dois casos interessantes e distintos. O primeiro é de Dijon, que me fora indicado pela diretora da escola onde trabalhava. Sempre que isso acontecia, recorria ao Facebook na tentativa de localizar o docente. Nesse caso, constatei que ele e eu tínhamos 18 conhecidos em comum: meus ex-alunos da escola situada naquela região da cidade. Enviei mensagem para ele e, ao ser respondida, percebi, entre outras questões, certa indisposição do docente com a metodologia proposta por mim. Tal indisposição também estava circunstanciada pela ausência de tempo na vida daquele professor de Física e Química, que também era estudante de graduação em Engenharia Mecânica em uma universidade pública federal (8º período).

Naquela tempo, ele estava finalizando suas avaliações acadêmicas semestrais e o processo avaliativo dos estudantes para os quais lecionava, o que dificultou nossos contatos.

DIJON: Olha, eu tenho muitíssimo pouco tempo. Eu também estudo na mesma Universidade que você, então é meio difícil eu ter de me deslocar durante a semana pra outro lugar que não seja trabalho e faculdade [...].

ÁLIDA: Posso ir até você, não tem problema, no local e horário que você preferir.

DIJON: Amanhã no segundo horário. De 07h50 a 08h40. Mas aqui, você não acha mais vantajoso pra você mandar um questionário com as perguntas e eu te respondo? Pra não ter que se deslocar. Porque o que você quer é só me perguntar e eu responder, não é?

(Dijon, 24 anos, 2 anos de docência. Mensagens trocadas na rede social Facebook entre os dias 14 nov. e 04 dez. 2015)

Diante seu posicionamento, propus a Dijon que respondesse algumas perguntas por meio de um questionário, mas não obtive resposta. Decidi não insistir, uma vez que, nas entrevistas, já havia encontrado outros sujeitos com características que julguei serem parecidas com a desse professor.

Por outro lado, menciono o caso do professor Júnior, que lecionava Língua Inglesa. Quando fui procurá-lo na escola onde lecionava para uma única turma de segundo ano do ensino médio, não o encontrei por duas semanas seguidas. Na primeira vez, informaram-me incorretamente seu horário. Na segunda vez, embora o horário estivesse correto, a coordenação pedagógica não sabia nada sobre o paradeiro do professor, que havia faltado. Era o segundo horário da tarde de uma segunda-feira bastante chuvosa.

Nessa ocasião, conversei com alguns estudantes, que me deram detalhes sobre o

docente: era “novinho”, “boy magia”³⁴, morava em outra cidade e deslocava-se para a escola de moto; talvez, por isso, estivesse ausente naquele dia. Como aqueles jovens eram bastante comunicativos e curiosos, resolvi contar sobre minha pesquisa. Logo eles se interessaram. Aproveitei para deixar meus contatos para o docente com uma das garotas que, no dia seguinte, já havia me adicionado no Facebook. Uma semana depois, ela me enviou mensagem, indicando que havia transmitido meu recado ao professor.

Na entrevista de Júnior, marcada e remarcada via e-mail para duas semanas depois, o docente contou sobre sua reação diante do contato mediado pela estudante:

Quando a Manoela comentou comigo, foi: “é tipo mesmo uma pesquisa tipo censitária de educadores... Sei lá, uma pesquisa censitária mesmo, só para fazer levantamento de idade, curso, formação”. Até achei que a Secretaria de Educação que estava mandando fazer, mas quando eu vi que era um trabalho que alguém estava interessado na área de magistério, em docência da educação básica pública, eu fiquei muito satisfeito. “Com certeza a gente tem que agendar, marcar mesmo. Não pode deixar de atender essa solicitação não”, falei pra mim.

Júnior, diferente de Dijon, envidou esforços para participar da pesquisa. Concedeu a entrevista em uma quarta-feira à tarde, quando já havia lecionado para cinco turmas no período da manhã em Betim. Deslocou-se para o centro de Belo Horizonte de moto, por acreditar que poderia auxiliar, de algum modo, na compreensão daquela experiência que lhe era tão cara: ser um jovem professor iniciante em escolas públicas.

Dando prosseguimento, indico que, dos demais 32 indivíduos, três não atendiam a um dos critérios, por terem mais de cinco anos de docência. Eram das áreas de Educação Física (uma docente de 29 anos de idade e 9 de docência) e de Química (uma professora com 25 anos e 7 anos de docência e um professor de 28 anos com 10 anos de docência). Os dois últimos iniciaram sua vida profissional no magistério aos 18 anos. Talvez tal situação seja reflexo de uma particularidade dessa área. A escassez de docentes para lecionarem Química no ensino médio faz com que geralmente haja maior quantidade de postos de trabalho, especialmente na rede pública, para aqueles que, mesmo sem formação adequada, estejam interessados em lecionar tal disciplina de maneira muitas vezes precária e temporária.

Quanto aos demais 29 sujeitos, todos eram jovens e iniciantes na profissão. Realizei entrevistas e apliquei questionários para todos, o que correspondeu a 69% do total de 42 professores jovens e iniciantes da área escolhida para a pesquisa (com exceção dos casos de duplicação, afastamento e demissão). Nas entrevistas, descobri que, naquele ano, cinco desses docentes não estavam lecionando no ensino médio, ou seja, a informação havia sido

³⁴ Modo como os garotos, em especial, se referiam ao docente, para apontar que era ele considerado bonito pela maior parte das meninas e por alguns meninos, que ficavam “loucos”, “apaixonados pelo docente”.

passada incorretamente pelas escolas. Assim, totalizariamos 24 professores. Contudo, ao realizar a segunda entrevista, assim que perguntei para Keila, professora do Colégio Militar da pesquisa, sobre as experiências de colegas de trabalho que também eram jovens, esta indicou que eu conversasse com seu namorado, que também lecionava naquela escola. – *Nossa! Conversa com o Ademar! A aula dele é uma zoeira só. Ele ainda fica no Facebook e no WhatsApp com os meninos o tempo todo... Eu não consigo fazer isto. Huum. Mas ele tem 30 anos. Pode?* Uma vez que a idade não era um critério imutável, e por parecer que a inclusão do rapaz na pesquisa poderia enriquecer as discussões, logo disse que sim. Foi uma grata surpresa conhecer Ademar, que escolheu ser chamado pelo apelido de Nem. Em suma, foi assim que alcancei os 25 jovens docentes iniciantes, cujas narrativas serão apresentadas e analisadas nesta pesquisa.



Passando a outros aspectos, sobre o estudo das narrativas, destaco que, na perspectiva de Bardin (1977, p.30-31), a análise de conteúdo se configura como um conjunto de técnicas analíticas de dados qualitativos, podendo ser compreendida como “um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. [...] A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...]”. O uso da análise de conteúdo nesta investigação esteve associado ao intuito mais amplo de evidenciar assuntos e temáticas mais relevantes presentes nas narrativas dos docentes investigados. A opção por essas técnicas proporcionou identificar grandes tendências no material analisado, revelando sentidos e significados a elas associados. Procedemos às três etapas sugeridas pelo referido autor, a saber: pré-análise ou organização dos dados coletados; exploração do material em questão; e tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação.

De modo mais amplo, uma das críticas direcionadas a esta metodologia está vinculada ao risco de enfatizar aspectos pessoais em detrimento das dimensões sociais e políticas. Nesse sentido, é preciso lembrar que as narrativas, ao expressarem vivências e experiências dos docentes investigados, também contêm as tramas das relações sociais que produzem e são produzidas pelos sujeitos. A partir das narrativas, “é possível conhecer o social” (BARDIN, 1977., p. 20). A depender do modo como tal técnica é mobilizada, a possibilidade de uma aproximação das relações entre história social e história individual pode ser potencializada, compreendida como algo não linear e não determinista. Para Bueno (2002), é nesse encontro entre o indivíduo e a sociedade que reside o valor heurístico de tal

método e abordagem.

De modo geral, entendo que a articulação agência-estrutura é um dos maiores desafios no processo de qualificação de pesquisas desta natureza. Concordo com a última autora quando indica que a opção pela mediação entre sujeitos e estrutura na pesquisa é um aspecto ainda indevidamente explorado nas ciências humanas. É preciso avançar nas análises das narrativas, que devem balizar-se pela articulação entre biografia e história. Estas não estão isoladas de vastas relações sociais, dado que nelas encontram-se inscritas e refletem suas lógicas (LELIS, 2001).

Nesta perspectiva, Botía (2002, p.05), ao escrever sobre o déficit metodológico existente nas tentativas de análises de discursos narrativos, enfatiza a insuficiência de duas posturas distintas: a “ilustrativa” – que se limita a fazer uma “apropriação seletiva” de extratos das entrevistas a serviço daquilo que o investigador deseja mostrar – e a “hiper-realista” ou de um “textualismo radical”, na qual as palavras dos entrevistados são supervalorizadas, em detrimento da leitura interpretativa feita pelo pesquisador.

Nem um informe “objetivo e neutro”, tampouco uma “mera transcrição de dados” devem ser construídos e realizados pelos pesquisadores, sugere Botía. Em suas palavras, é preciso “atingir um equilíbrio entre uma interpretação que não se limite, a partir de dentro, aos discursos dos entrevistados, nem tampouco uma interpretação, a partir de fora, que prescindia dos matizes e modulações dos discursos narrados”. (p.16). Em outros termos:

Então, há que se praticar, na investigação narrativa, uma espécie de *visão binocular*, uma “dupla descrição”. Por uma parte, é necessário um retrato da realidade interna do informante; por outra, é preciso inscrevê-lo em um contexto externo que aporte significado e sentido à realidade vivida pelo informante. É preciso situar as experiências narradas em seu discurso dentro de um conjunto de regularidades e pautas explicáveis socio-historicamente, pensando que o relato de vida responde a uma realidade socialmente construída, entretanto, não se pode desdenhar que é completamente singular e única. (BOTÍA, 2002, p.16).

Nesta tese, como será possível observar nos capítulos IV e V, optei por dialogar com trechos mais ou menos longos extraídos das narrativas. Tentei inscrever as experiências dentro de um sistema de relações sócio-historicamente construído, a fim de promover uma articulação entre o micro e o macro. Contudo, deixo sinalizado o desafio do equilíbrio na construção da dupla interpretação que, tal como indicado por Lelis (2001), é uma questão em aberto não apenas nesta investigação, mas no campo das pesquisas em Ciências Sociais.

•••

Por fim, sublinho que tal incursão na pesquisa de campo não seria possível se “arquiteturas e tessituras de temporalidades e ritmos” da minha vida não estivessem totalmente encadeadas e concatenadas, conforme discute Teixeira (2011). De modo especial, saliento a fecunda sincronização de dois eixos da estrutura e da dinâmica temporal na pesquisa social, quais sejam: os tempos e os ritmos da minha vida cotidiana e das instituições, dos grupos, das situações, dos contextos e dos sujeitos da minha pesquisa.

Entre outros aspectos, estive afastada do trabalho durante toda a pesquisa de campo, o que possibilitou a compatibilização do meu tempo com o tempo das escolas e, em especial, dos professores. Sem o exercício do direito ao afastamento para qualificação, meus percursos metodológicos não teriam sido possíveis do modo como foram planejados, especialmente em função da intensificação do trabalho docente na instituição em que trabalhava à época.

Sendo assim, não posso ser vista como uma pesquisadora heroica, sustentada única e exclusivamente a partir do meu interior e que, com garra, esforço e força e vontade, “corri” atrás dos dados – o que corresponderia à figura do personagem social discutido por Martuccelli (2007). Ao longo do processo, fui sustentada, de modo firme e elástico, por suportes múltiplos que, rapidamente, se mobilizavam ou foram por mim acionados para que meus percursos metodológicos fossem trilhados. Redes, círculos e vínculos permitiram, nesse período, que eu me sustentasse perante as exigências da pesquisa. Desejo que outros sujeitos também possam assim se constituir, especialmente aqueles professores da rede pública que tanto sofrem para se sustentarem, sem muitos suportes, por entre o trabalho e a tão sonhada pós-graduação.



*Todos jovens professores cujas idades
se estendem até os 29 anos – ou até mesmo um pouco mais –
que lecionam em escolas públicas estaduais de ensino médio
no Brasil ou em um pedacinho de BH,
servem para esta pesquisa*

*O jovem que trabalha em um hotel
e na sala de aula
serve para esta pesquisa*

*O Colégio Militar, com suas normas e regras – os que
nele trabalham: docentes jovens, seis
servem para esta pesquisa*

*Uma professora nutricionista
Conjunto de docentes engenheiros
O professor de brinco e cabelos longos
O professor de Filosofia e futuro policial civil
A professora mestranda e a outra, concurseira
são bons para pesquisa*

*Os jovens que querem continuar na profissão
têm grande importância*

*Cada experiência ordinária é um elemento de estima
Cada relato aparentemente sem préstimo*

*tem seu lugar
na introdução ou na conclusão [...]*

*As coisas jogadas fora
têm grande importância
– como um professor jogado fora*

*Aliás, é também objeto de pesquisa
saber qual o período médio
que um jovem professor iniciante jogado fora
pode permanecer em busca de emprego sem
nascem em sua boca as raízes da escória*

Essas coisas aparentemente sem importância são bens desta pesquisa

*Pois é assim que uma jovem professora lésbica chega
a esta pesquisa, junto a outros jovens docentes, concursados e/ou designados.*

(Minhas conversas com) Manoel de Barros. Matéria de poesia, 1970.
Ou seria “Matéria de pesquisa, 2013-2017”?

2 RETRATOS, EM ALGUNS ÂNGULOS, DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO

Fanfani (2005, p. 16-17), ao indicar que a docência é um dos ofícios mais antigos das sociedades modernas, originado como profissão no momento constitutivo do estado-nação capitalista, em meados do século XIX, considera que “seria equivocados acreditar que tal categoria permaneceu idêntica a si mesma no transcorrer do tempo. Pelo contrário, seu significado e função social foram variando ao compasso das grandes transformações que caracterizaram o desenvolvimento de cada sociedade nacional”.

Para o autor, mudanças ocorridas ao longo do tempo, tal como as reformas educativas empreendidas na América Latina a partir da última década do século XX, mesmo diante de resistências no seio das ações instituídas pelos indivíduos, por exemplo, produziram impactos significativos nas características objetivas e subjetivas dessa antiga categoria social. Mesmo diante disso, ainda parece que, socialmente, pouco conhecemos sobre o que o autor denomina como uma “**nova questão docente**”, ou seja, novos contornos, traçados e delineamentos da condição docente nas tramas sociais do tempo presente. O sociólogo acredita que

não se conhece muito sobre o **conteúdo concreto das novas tensões que hoje atravessam o ofício de ensinar**. Por isto é frequente que ainda prevaleçam visões e representações da docência, tanto a nível social como entre os próprios protagonistas, que não correspondem à realidade atual, mas sim a um estado anterior deste ofício [...] Resulta evidente que a escassez ou ausência de dados e informações empíricas sobre as distintas facetas da questão docente alimentam a produção e reprodução de imagens, pré-julgamentos e representações parciais que não facilitam o diálogo e a discussão racional e, menos ainda, os acordos para a formulação de políticas integrais e estáveis com o passar do tempo. (FANFANI, 2005., p. 17; 19, grifo nosso)

O sociólogo destaca que mudanças mais recentes no ofício docente podem ser sintetizadas em três fenômenos objetivos: “a massividade, a heterogeneidade e a desigualdade” (p. 19). O primeiro remete ao fato de que a “docência é uma ocupação em desenvolvimento quantitativo permanente” (p. 17), o que acontece em função da escolarização crescente da população com a massificação do ensino, especialmente na educação básica. O segundo concerne ao fato de que “o ofício docente possui uma heterogeneidade crescente” (diversificação horizontal) (p. 18). Isso é fruto da combinação de vários fatores, como a descentralização da gestão e ascensão da autonomia das instituições, a emergência de novas formas de organização do trabalho pedagógico, a introdução de inovações de cunho científico-pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem etc. Já o

terceiro fenômeno diz respeito ao fato de que, atualmente, o corpo docente também passa a “adquirir graus crescentes de desigualdade (diferenciação vertical)”, se comparados a outros grupos profissionais (p. 18). Isso pode ser exemplificado pelos distintos salários recebidos, pelas diferentes condições de trabalho, além de “outras vantagens simbólicas tais como o prestígio, reconhecimento ou *status* ocupacional associado com o trabalho”; o que acarreta um conjunto de efeitos negativos: empobrecimento do grupo de professores, perda de posições relativas na estrutura social etc.

Fanfani (2005) sublinha ser possível afirmar que o entrecruzamento das duas últimas proposições embasa um robusto conjunto de consequências no âmbito das subjetividades e nos planos de atividades individuais e coletivas docentes. O autor sublinha que a diferenciação horizontal e vertical do ofício resulta de dois conjuntos de fatores:

O primeiro se vincula com variáveis que caracterizam o mercado de trabalho dos docentes e a todos os fatores que o determinam (história e estrutura dos respectivos sistemas educativos nacionais, regulações, tendências de desenvolvimento recente, discursos pedagógicos dominantes etc.). O segundo, por sua vez, concerne a características e propriedades individuais dos professores, tais como a origem social, nível de formação, gênero e estado civil, dedicação à docência e peso do salário docente no conjunto de rendimentos dos indivíduos (, p. 19)

Na visão do autor, por meio de investigações no campo das Ciências Sociais, há várias maneiras de superarmos as lacunas apontadas. Por um lado, instrumentos como questionários possibilitam tomar distância de vivências imediatas e perceber aquilo que “só se vê quando estamos de longe” (FANFINI, 2005, p. 26). Esse pode ser um aporte inicial e parcial, porém mostra-se potencialmente útil e relevante em pesquisas desta natureza, por fornecer bases que permitem “avançar na compreensão integral de algumas dimensões relevantes do ofício docente” (p. 27). Por outro lado, há aspectos apenas vistos “quando estamos de perto, [...], ali onde transcorre a vida e os processos da educação [junto a] cada professor ou outros atores escolares [que] têm um saber exclusivo que apenas se adquire através da experiência, da vivência e de estar ali, de forma cotidiana e sistemática” (p. 26). Nesse caso, outros instrumentos entram em cena: observações, entrevistas etc. Fanfani (2005) sugere a diversificação metodológica como um caminho profícuo para a superação de “certas imagens sociais antigas sobre o desenvolvimento do ofício, caracterizado pela estandardização e a homogeneidade relativas” (p. 19).

De modo geral, as colocações de Fanfani (2005) foram compreendidas, no âmbito desta parte da tese, como um convite a repensar possibilidades de superação de certa “indiferença pelas diferenças” relativa à docência na contemporaneidade (p. 19). É preciso pensar a constituição permanente e o crescente processo de diferenciação dessa condição, alargando nossa compreensão sobre a temática. Conforme explicitado no capítulo anterior, os percursos metodológicos aqui delineados permitiram, de algum modo, fazer o duplo movimento indicado pelo sociólogo: ver de longe e ver de perto um conjunto de questões relativas aos docentes pesquisados.

Sobre este “ver de longe”, enfatizo que, num primeiro momento, ao indagar dados da PNAD/2013 para professores do ensino médio da rede pública brasileira, meu intento consistia apenas em traçar um retrato desse conjunto de sujeitos para o país, destacando aspectos relativos aos jovens, visando caracterizá-los de modo bastante simplificado. No entanto, após “virar e revirar” os dados, e instigada pelo autor antes mencionado, comecei a perceber que aquele conjunto de informações que eu tinha em mãos também permitia investimentos outros, um pouco mais sofisticados, como comparar professores jovens e não jovens, por exemplo. Em outros termos, comecei a notar que, a depender do tipo de análise a ser realizada, o tratamento daquele material empírico poderia fazer emergir um conjunto de heterogeneidades e desigualdades entre docentes jovens e não jovens e que, com isso, eu seria capaz de responder as seguintes questões: haveria marcas particulares características do grupo de jovens professores do ensino médio que o tornariam distinto de outro grupo, composto por docentes não jovens, conforme critério utilizado nesta pesquisa? Que marcas seriam estas e quais suas possíveis motivações e/ou implicações no seio da vida social para esta juventude docente?

Ao analisar os dados produzidos, encontrei oito *marcas da jovialidade na docência no ensino médio público brasileiro*. As mesmas referem-se a atributos e características que, ao compararmos docentes jovens e não jovens, expressam diferenças significativas entre os dois grupos, revelando especificidades dos profissionais com menor idade. Nessa empreitada, descobri distinções relativas às seguintes dimensões: *distribuição territorial, aspectos etários, iniciação à docência, escolaridade, gênero, situação de trabalho, renda e condição na família*. Não entendo serem estas as únicas marcas existentes, tampouco as mais relevantes para o grupo em questão. Elas são, num primeiro momento, aquelas passíveis de serem apreendidas a partir de dados aqui analisados. Configuram, pois, um exercício singelo e possível, que apresento adiante.

2.1 Marcas da jovialidade na docência no ensino médio na rede pública brasileira

Na pesquisa realizada pela PNAD/2013, dentre os pouco mais de 350 mil entrevistados no Brasil³⁵, exatas 1.016 pessoas se identificaram como docentes da rede pública na modalidade ensino médio, seja exercendo a atividade docente como trabalho primário e/ou secundário. Esse grupo foi aqui considerado representante dos mais de 315 mil docentes do ensino médio do país, tal como fizeram Gatti e Barreto (2009) em sua pesquisa sobre essa profissão no Brasil, realizada a partir da base de dados³⁶.

A média etária do conjunto de docentes foi de 41 anos de idade, indicando que o corpo docente no ensino médio público brasileiro é predominantemente adulto. É um achado que dialoga com outras pesquisas sobre perfil de docentes da educação básica no Brasil, a exemplo de Gestrado (2010), que apresentou valor idêntico, além de Fanfani (2005), cuja média foi de 37,8 anos. Dividindo os professores por faixas etárias, nota-se que os não jovens (86% do total) têm, em média, 44 anos de idade e os jovens (14% do total) possuem, em média, 26 anos; gerações nascidas no final das décadas de 1960 e 1980, respectivamente. Do conjunto total, o grupo de jovens é o que apresenta o segundo menor percentual (14%), estando à frente apenas do grupo de docentes idosos (5,2%), conforme é possível observar no GRAF. 1.

³⁵ Conforme o site do IBGE, “a pesquisa é realizada por uma amostra probabilística de domicílios. As informações são prestadas por pessoa moradora ou não moradora, considerada apta a prestar informação para o conjunto de moradores e pelo domicílio”. Em 2013, alcançou um total de 362.555 habitantes em todos os estados brasileiros. Disponível em: <<https://goo.gl/ysS8kD>>. Acesso em: 19 out. 2015

³⁶Já de início, por meio da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), identifiquei que, embora haja diversas fontes hoje, no Brasil, que nos forneçam dados sobre a docência, não é possível precisar o número total de professores atuantes no país. As fontes atuam sob diversas lógicas. Algumas realizam as investigações levando em conta os indivíduos. Outras, por sua vez, os consideram a partir das funções docentes que possuem; logo, se um indivíduo leciona em duas ou mais escolas ao longo de um ano, serão estas atuações plurais que serão levadas em consideração nas análises. Para as autoras, tal imprecisão apresenta relevantes desdobramentos na formulação de políticas públicas, dificultando o estabelecimento de relações entre características que singularizam os docentes e as possíveis ações no âmbito da formação, da carreira e do desempenho desses profissionais. Dialogando com estimativas elaboradas a partir dos dados da PNAD/2006, mesmo considerando o risco de inflacionar a quantidade de indivíduos mensurados deste modo, Gatti e Barreto (2009, p. 22) apontaram que, no Brasil, havia cerca de 2,1 milhões de indivíduos tinha a atividade docente como trabalho principal e/ou secundários à época. Desse total, pouco mais de 340 mil eram docentes no ensino médio, em seu trabalho principal, e outros 35 mil lecionavam no ensino médio como trabalho secundário, sendo tal modalidade de ensino 14% do total de docentes da educação básica. A PNAD/2013, aqui usada como base, alcançou 1.016 indivíduos docentes no ensino médio na rede pública (trabalho principal ou secundário), dos quais 14% eram jovens.

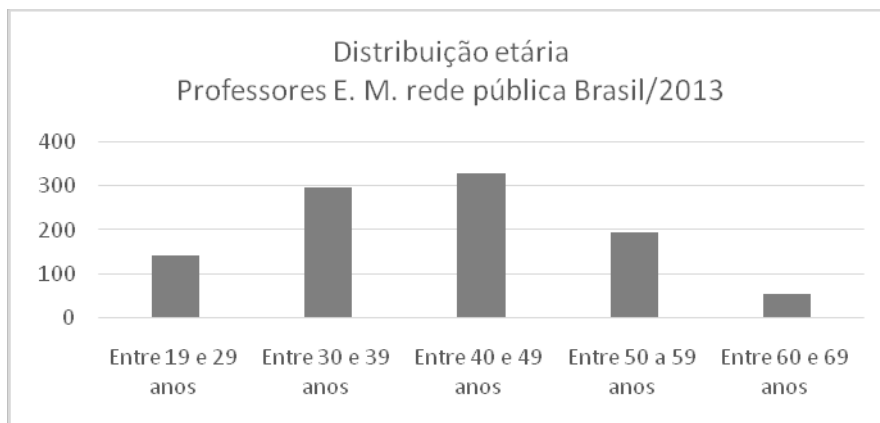


GRÁFICO 1 – Distribuição etária de professores E. M. rede pública Brasil/2013
Fonte: PNAD/2013

Se, por um lado, a menor presença de idosos entre os docentes do ensino médio está, em geral, associada à aposentadoria, a reduzida presença de jovens apresenta outras motivações, que podem estar vinculadas a questões atuais, como estruturação do mercado de trabalho no Brasil, condições objetivas do trabalho docente no país, e modulações da transição juvenil para a vida adulta (refletida, por exemplo, na entrada tardia na profissão).

Para a maior parte dos sujeitos, a entrada na docência aconteceu durante a juventude (58%). Porém, a idade média de ingresso é de pouco mais de 29 anos (GRAF. 2). Em geral, a entrada tardia na profissão docente talvez explique, pelo menos parcialmente, o reduzido número de jovens professores presentes nessa modalidade de ensino.

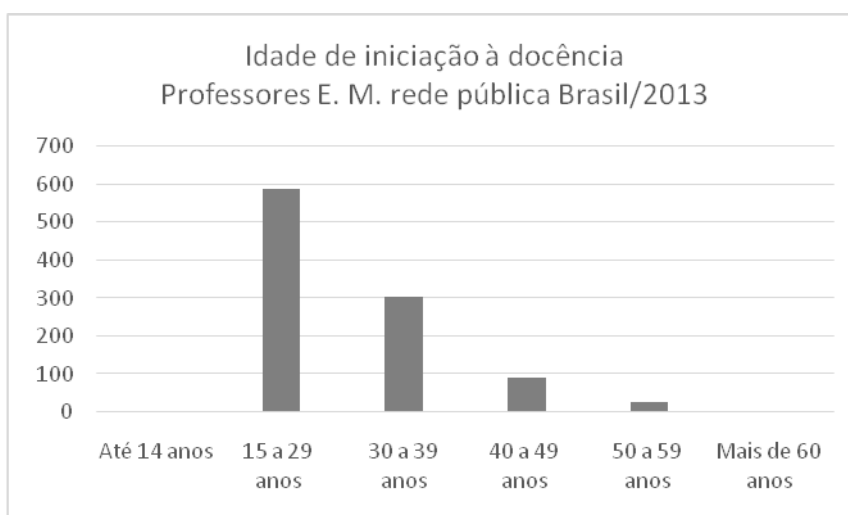


GRÁFICO 2 – Idade de iniciação à docência de professores E.M. rede pública Brasil/2013
Fonte: PNAD/2013

Nota-se, entretanto, diferenças entre os grupos de jovens e não jovens quanto ao tempo de docência e à idade com a qual ingressaram na profissão. Em média, para os jovens,

a entrada na profissão havia acontecido há três anos, quando tinham 23 anos de idade (GRAF. 3). Para os demais, o ingresso na docência acontecera há 13 anos, quando tinham pouco mais de 30 anos de idade (GRAF. 4).

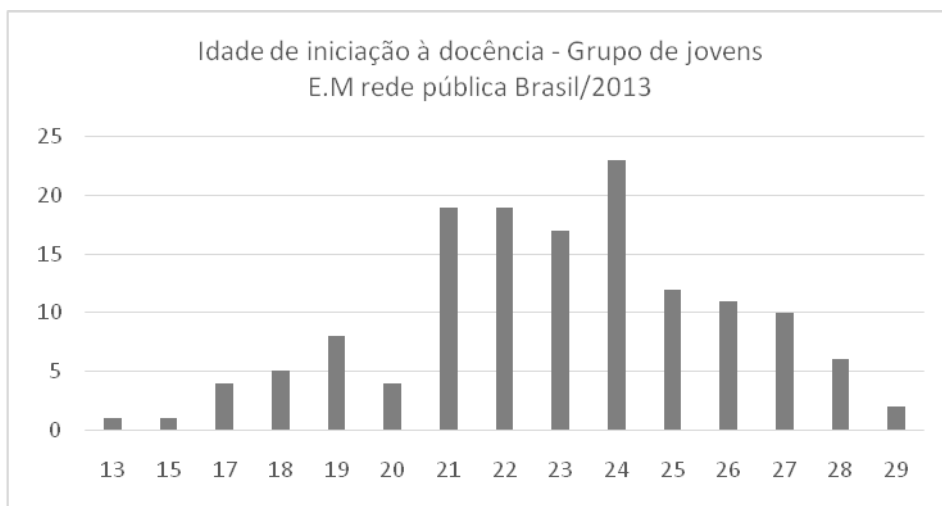


GRÁFICO 3 – Idade de iniciação à docência – Grupo de jovens E.M. rede pública Brasil/2013
Fonte: PNAD/2013



GRÁFICO 4 – Idade de iniciação à docência – Grupo de não jovens E.M. rede pública Brasil/2013
Fonte: PNAD/2013

Com base nos dados apresentados até aqui, observa-se que **jovens docentes são minoria no conjunto de docentes do ensino médio no Brasil**, à frente apenas do grupo de idosos. **Nota-se, ainda, que a maioria ingressou na docência mais cedo que os colegas mais velhos**, vivenciando de modo relativamente inédito os fenômenos da distância geracional em relação aos seus colegas de profissão e da proximidade geracional com seus jovens estudantes.

Acerca do número de anos que os investigados se dedicavam à docência, identificou-se que, dentro do grupo de jovens professores, havia mais iniciantes na profissão (88,2%) que dentro do grupo de não jovens (24,9%). **A maior parte do grupo de jovens docentes, diferente de seus colegas mais longevos, é composta por indivíduos que estão iniciando a profissão.** A média de anos em que estavam no trabalho principal alcançava a média de três anos para jovens e de 14 anos para não jovens. Logo, o ingresso na docência havia acontecido para o primeiro grupo, aproximadamente, no final da década de 1990, ao passo que, para o segundo grupo, se deu em 2010. Se considerarmos apenas o grupo de professores principiantes, nota-se que somente 36,8% são jovens. Daí depreende-se que, **embora a maioria dos jovens docentes no ensino médio público seja iniciante, a maior parte dos docentes principiantes nessa modalidade de ensino não é composta por jovens,** o que reafirma a entrada tardia na profissão.

Dando continuidade e trazendo outros dados, na pesquisa em questão, foram entrevistados mais jovens em municípios pequenos (47,2%), se comparados a docentes não jovens (6,7%). **Há maior concentração de docentes jovens, portanto, em áreas afastadas dos grandes centros urbanos.** Isso confirma os dados de Fanfani (2005) de que a carreira docente acompanha o vetor centro-periferia, considerando que os mais jovens também são iniciantes na profissão. Também sugere que possivelmente, ao longo da carreira, os docentes vão paulatinamente se deslocando das periferias para os centros das cidades ou de municípios de menor porte para os de maior porte, por motivos diversos.

Quanto a questões de gênero, entre os docentes jovens, há maior percentual de homens (41,5%), enquanto no grupo de não jovens esse percentual chega a 30,8%. Logo, a presença masculina entre docentes – que já é elevada no ensino médio brasileiro, se comparada às demais modalidades da educação básica, marcadas pelo elevado percentual de mulheres (ROSENBERG, 2001) – mostra-se ainda mais acentuada quando observados apenas os docentes jovens que lecionam para secundaristas. **A presença de professores homens é uma das marcas do grupo de jovens que leciona no ensino médio público brasileiro.**

A este respeito, Aquino (*apud* Carelli, 2004, p. 1) aponta que “na década de 60, os professores homens eram maioria, inclusive no ensino fundamental, porque os salários eram bons. Com a desvalorização da carreira, eles migraram para outras áreas nas quais teriam condições de ganhar melhor e ter mais status”. Conforme o autor, isso poderia nos levar à compreensão do retorno de homens à docência associada ao retorno da valorização da carreira, o que seria incorreto. De fato, o que se pode conjecturar é que os homens, hoje, voltam para a profissão docente no contexto de crise econômica e social, com altas taxas de

desempregos em áreas específicas. Em outros termos, falta de emprego ou dificuldades de inserção no mercado de trabalho em profissões sócio-historicamente construídas e definidas como sendo masculinas é fator primordial.

Batista e Codo (1998 *apud* Rosenberg, 2001) assinalam que tal tendência vem se intensificando devido ao desaparecimento progressivo de postos de trabalho no setor primário e secundário. Assim, o público masculino passa a encontrar alguma atratividade na docência, possivelmente até que outras oportunidades se apresentem para eles, o que gera o abandono temporário ou definitivo do magistério. Os autores também indicam que o desemprego, associado à desprofissionalização docente (que envolve, por exemplo, a decrescente exigência de formação adequada para atuação na área), além da promessa de segurança ou de alguma estabilidade no emprego no decorrer da carreira, vêm constituindo relevantes motivos que explicam a entrada crescente de homens na profissão.

Barros, Mendonça e Blanco (2001, p. 1) também apontam que, ao contrário da maioria das ocupações no setor de serviços, a área da educação responde com mais lentidão às forças do mercado. A redução do salário real de categorias relativamente organizadas, como as dos trabalhadores desse setor, é extremamente complexa para os governos, sendo esse um elemento forte para a busca dessa profissão por homens. Na condição de provedores de suas famílias, especialmente se comparados às mulheres, parte desses indivíduos veem na docência um caminho relativamente mais seguro para a reprodução social e econômica de seu núcleo familiar, nela permanecendo de maneira temporária até que outras possibilidades apareçam.

Ressaltando outros aspectos, Rosenberg (2001) observa que as modalidades nas quais as mulheres estão sub-representadas são compartimentadas em disciplinas, parte delas segmentadas nas áreas de humanas e exatas. Neste sentido, mesmo considerando que o percentual de participação das mulheres nos domínios das ciências “duras” tenha aumentado nas últimas décadas, a autora indica que ainda persiste o fato de que as mulheres são minorias nesses campos. Pela via da socialização, elas interiorizam normas socialmente construídas de que, na bipolarização entre ciências “humanas” e “exatas”, cabem-lhes as primeiras. Atualmente, no Brasil, as disciplinas de física, matemática e química apresentam elevados déficits de docentes no ensino médio (TCU, 2014), sendo estas as que menos possuem mulheres formadas. Não por coincidência, portanto, são estes os maiores portões de entrada de professores homens, sendo a questão de gênero uma das motivações para tanto.

Além das questões apontadas, a desconsideração do estereótipo feminino atribuído à profissão docente por parte dos homens que ingressam na profissão também vem se flexibilizando, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Papéis atribuídos sócio-historicamente às mulheres e as características associadas à profissão docente – ligados à questão da maternidade e do cuidado, por exemplo – começam a ser compreendidos, ainda que de forma incipiente, como construções sociais que precisam ser questionadas.

Passando a escolaridade do conjunto de professores, identificou-se que o percentual dos que possuem 14 anos de estudos ou menos é de 31,7% para os jovens, ao passo que, entre os não jovens, cai para 11,1%. **Logo, há menor quantidade de anos de estudo entre os jovens, o que era de se esperar, em função da idade.** No grupo de jovens, a escolaridade mais elevada para 66% era a graduação e para 2,8% era o mestrado ou doutorado; entre não jovens, 84% eram graduados e 7,8% eram mestres ou doutores³⁷. Desse conjunto, as jovens professoras possuíam maior tempo de estudo.

Acerca da situação de estudo, enquanto 32,4% dos docentes jovens declararam serem estudantes, entre os não jovens esse percentual caiu para 8%. Sobre o curso frequentado, 76,1% dos jovens estavam cursando graduação e os demais 23,9% cursavam mestrado ou doutorado. Desses, 59,1% realizavam seus estudos em instituições públicas. Entre não jovens, graduandos correspondem a 58,6% do total, sendo os demais 41,4% mestrandos ou doutorandos. Desse conjunto, 51,4% estavam vinculados a instituições privadas.

Há maior quantidade de estudantes, especialmente de graduação, entre os jovens docentes. Para parte dos jovens, portanto, a formação superior acontece de modo concomitante à inserção como docente na escola. Sendo assim, no mercado de trabalho, parte dos desses jovens se encontra em desvantagem comparativa com seus colegas que estão há mais tempo no ofício, devido à ausência de diploma de graduação. Isso leva a uma maior índice de contratação precária, acarretando em recompensas materiais e simbólicas menores, entre outras questões.

Acerca da situação laboral, há menor número de jovens funcionários públicos estatutários (49,3%) comparados aos não jovens (78,5%). **O vínculo laboral de jovens docentes é mais precário do que de seus colegas de maior idade.** Tal achado é corroborado por Fanfani (2005, p. 80), que, além de constatar que os docentes do ensino médio no Brasil são aqueles que menos possuem algum estatuto legal que lhes garanta estabilidade no emprego, se comparados com professores do ensino fundamental, também identifica que:

³⁷ A ausência de declaração pode significar que estão cursando graduação, pós-graduação *lato sensu* ou que não possuem qualquer vínculo com o ensino superior.

[...] a condição de docente titular é mais frequente nos grupos de maior idade e antiguidade no trabalho. Este último estaria indicando que a estabilidade no trabalho não é uma condição inicial, mas sim uma situação que se conquista com o tempo. Os dados também indicam que na Argentina, Brasil e Uruguai a maioria dos docentes inicia sua trajetória laboral como “suplentes” [substitutos/temporários]. Esta condição dura aproximadamente quase cinco anos na Argentina, quatro no Brasil e pouco mais de três no Peru.

Quanto à jornada de trabalho semanal, 51,4% dos jovens indicaram trabalhar mais de 31 horas por semana em seu trabalho principal, na área de educação ou em outras, ao passo que, entre os não jovens, o percentual é maior (61,8%). Quando comparados apenas os que atuam no ensino médio na rede pública em seu trabalho principal, o percentual acentua-se um pouco mais: 54,3% dos jovens trabalham mais de 31 horas e 65,1% dos não jovens têm essa jornada de trabalho. **Entre jovens professores, nota-se haver jornadas de trabalho menores que a de seus colegas mais velhos no ensino médio público brasileiro.** As jornadas de trabalho de docentes não jovens são mais elevadas e aumentam à medida que também avança a idade do professor e, possivelmente, seu tempo de exercício profissional (FANFANI, 2005).

Assim, uma jornada de trabalho mais extensa na docência parece ser uma situação constituída ao longo da carreira. Entre os jovens, algumas explicações possíveis para um menor número de horas trabalhadas são: dificuldades de entrada no mercado de trabalho em função da desvantagem comparativa com colegas mais velhos, relativas à escolaridade e ao tempo de trabalho; contratos laborais precários e temporários; e o fato de alguns docentes ainda estarem na condição de estudantes.

Abordando o rendimento mensal recebido exclusivamente em função do trabalho principal realizado por esses professores, 68% dos docentes jovens recebem até quatro salários mínimos, enquanto, para não jovens, esse percentual chega a 41%. Referente ao rendimento mensal familiar, 51,4% das famílias dos jovens apresentam rendimentos maiores que oito salários mínimos, ao passo que 61,7% das famílias de professores não jovens têm tal rendimento. **Parte dos jovens docentes tem rendimentos pessoais e familiares menores que seus colegas de maior idade.** Por serem, muitos deles, iniciantes na profissão e, em parte, estudantes de graduação, isso restringe seu posicionamento no mercado de trabalho, gerando os contratos mais precários e jornadas de trabalho reduzidas, conforme já indicado. Sendo assim, compõe um grupo com menores vantagens materiais, que podem reverberar em desvantagens simbólicas.

Sobre outros aspectos, nota-se que a participação sindical é menor entre os docentes jovens (16,2%) se comparada à de não jovens (43,1%), sendo as médias etárias dos

participantes de, respectivamente, 26 e 44 anos de idade. **Há menor participação política de jovens em organizações sindicais.** Dentre os motivos, está a crise das formas tradicionais de participação e a invenção de novas formas pelas novas gerações, além da postergação da idade de iniciação da participação sindical, que acompanha outros adiamentos referentes à transição juvenil para a vida adulta. Fanfani (2005) revela que, com a idade, a participação tende a aumentar.

Passando, por fim, a aspectos relacionados à família, quanto ao estado civil dos docentes, 75,4% dos jovens e 32,4% dos não jovens declararam-se solteiros. Quanto à posição na família, entre os jovens, há maior proporção de filhos (43%), seguida por chefes de família (29%) e cônjuges (22%). Entre não jovens, há maior percentual de docentes na condição de chefes de família (51%), seguidos por cônjuges (35%) e filhos (10%). **O grupo de jovens docentes do ensino médio é marcado pela presença de indivíduos solteiros e que não são chefes de suas famílias.** Isso pode estar revelando que menores graus de responsabilidade na reprodução social e econômica do núcleo familiar são mais marcantes entre docentes jovens.

2.1.1 Síntese

Professores e professoras jovens, ao lado de docentes idosos, são minoria dentro do conjunto de docentes que trabalham no ensino médio público brasileiro. Essas moças e rapazes têm, em média, 26 anos de idade. Diferente de seus colegas mais longevos, são, em sua maioria, iniciantes na profissão docente, na qual ingressaram mais cedo que eles (aos 23 anos de idade). Se comparados a seus colegas mais velhos, esses jovens estão, em maior quantidade, lecionando em escolas situadas em áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos ou nas periferias das cidades.

O grupo é, em sua maioria, composto por mulheres. Entretanto, o percentual de homens é bastante acentuado entre os jovens docentes do ensino médio, diferente do grupo de colegas de faixa etária mais elevada. Em geral, esses jovens possuem menos anos de estudo que seus colegas de profissão de mais idade. Sendo assim, há, no grupo de jovens, maior quantidade de estudantes, especialmente de graduação, que conciliam o estudo e o trabalho. Jovens professores estão, em grande parte, vinculados à administração pública por meio de contratos de trabalho precários e possuem jornadas de trabalho menores, se comparados com colegas de mais idade, sendo seus rendimentos pessoais e familiares também menores que os de seus colegas mais velhos.

Sofrem os efeitos da desprofissionalização docente, padecendo com vantagens materiais e simbólicas relativamente menores. Boa parte desses jovens pouco participa de atividades sindicais, diferentemente de seus colegas que possuem mais idade. Muitos estão na condição de solteiros e não foram indicados como chefes de suas famílias, sendo possível que tenham, em função disso, menor responsabilidade com a sobrevivência material de seu núcleo familiar, diferente de boa parte de seus colegas mais velhos.

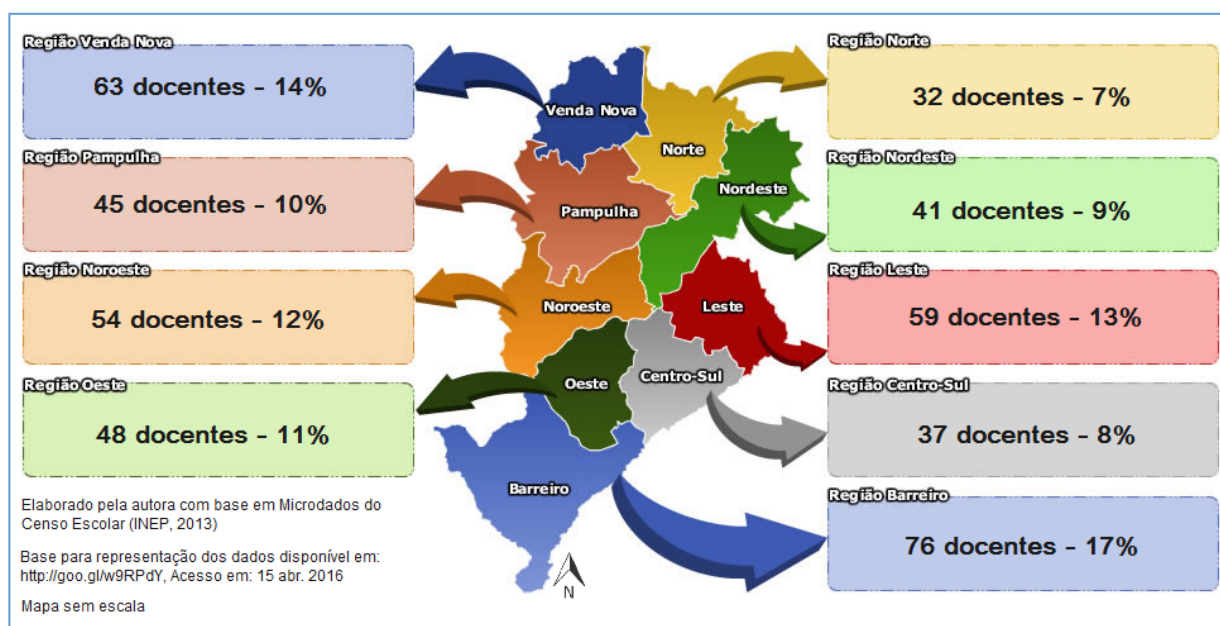
•••

Seguindo o capítulo, passamos a outro conjunto de dados, agora provenientes dos questionários e de parte das narrativas dos 25 jovens professores iniciantes que investigamos na regional Gama, em Belo Horizonte, no ano de 2015. Reitero que, a princípio, minha intenção consistia apenas em construir uma caracterização simples do grupo pesquisado, elencando alguns de seus atributos. Contudo, dadas as descobertas oriundas do primeiro investimento analítico realizado, passei a entrever que as questões que balizaram a referida apreciação também poderiam, de alguma maneira, nos ajudar a conduzir a análise desse outro conjunto de informações.

Tendo em vista, portanto, essa nova perspectiva e partindo do pressuposto de que as marcas da jovialidade na docência também se apresentavam para os jovens docentes mineiros pesquisados, questiona-se: em que medida as marcas da jovialidade na docência identificadas para o grupo de jovens professores do ensino médio brasileiro se desdobram, reverberam e repercutem no grupo de professores mineiros investigados? É no sentido de apresentar algumas respostas a essas perguntas que construí o segundo movimento de análise dos dados, conforme apresento a seguir.

2.2 Sobre jovens docentes iniciantes entrevistados em BH/MG: um panorama a partir das marcas da jovialidade na docência no ensino médio público

Conforme indicado na metodologia, no ano de 2013, ao iniciar as pesquisas, deparei-me, em Belo Horizonte, com um total de 455 jovens professores trabalhando no ensino médio na rede pública estadual. Estavam distribuídos pelas nove regionais nas quais o território municipal é administrativamente dividido (MAPA 1).



MAPA 1 – Distribuição dos jovens docentes principiantes por regional administrativa de Belo Horizonte/MG
 Fonte: Microdados do Censo Escolar (INEP, 2013)

Dois questões podem ser evidenciadas, seguindo descobertas encontradas para o corpo docente jovem no ensino médio brasileiro. Primeira: em Belo Horizonte, tal grupo era **minoritário** diante do conjunto total de professores nessa modalidade de ensino na rede pública estadual. Segunda: esses jovens se encontravam **desigualmente distribuídos no território municipal**, sendo que algumas áreas possuíam percentuais sensivelmente maiores de jovens, se comparadas entre si.

Com base no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), notei que tais regiões eram marcadas por elevados índices de pobreza e vulnerabilidade, caso das regionais Barreiro, Venda Nova e Leste, por exemplo. Embora não fosse possível indicar com precisão, esses dados pareciam sugerir que a distribuição territorial dos referidos professores no município seguia o vetor periferia-centro conforme o avanço na carreira docente, ou seja, **quanto menor o tempo de magistério, mais afastados eles estavam das áreas consideradas centrais**, como sugeria pesquisa de Fanfani (2005) e conforme identificamos para os professores do ensino médio brasileiro (PNAD/2013).

Em 2015, ao buscar os jovens professores que lecionavam para o ensino médio regular em uma das três regionais que mais os concentrava em BH, ou seja, com base dos dados relativos aos 25 jovens pesquisados, identifiquei que as duas constatações identificadas por meio dos dados do INEP (2013) foram confirmadas. Por um lado, foi reiterada a **baixa presença desses sujeitos dentro do conjunto total de docentes**, alcançando a média percentual de 11,8% na região. Ao investigar as 15 escolas públicas estaduais na área

escolhida, identifiquei haver diferenças marcantes entre estas quanto à presença desses sujeitos: enquanto duas (15%) não contavam com nenhum professor jovem em seus quadros, quatro (27%) apresentavam percentuais elevados, a saber: E.E. Anita Malfatti (33,3%), E.E. Tarsila do Amaral (31,8%), Colégio Paulo Leminsky (30%), E.E. Patativa do Assaré (22,7%). Por outro lado, confirmou-se que **os jovens docentes também estavam desigualmente distribuídos entre diferentes escolas espalhadas pelo território investigado.**

A este respeito, notei que as falas dos docentes sobre as escolas foram bastante díspares. Para alguns, sua escola era tipicamente “de periferia”. Para outros, sua escola era referência na região. Alguns, no entanto, indicavam que tal situação mudava conforme o turno de trabalho e em função do público atendido. Buscando algumas recorrências, identifiquei que mais de um terço dos entrevistados classificou as escolas onde iniciaram a docência como diferentes daquelas onde trabalhavam quando foram entrevistados, as quais foram nomeadas de “escolas de periferia”. Isso confirma que, para alguns, a carreira docente realmente parecia acompanhar o vetor periferia-centro, como mencionado anteriormente.

Sobre outros aspectos, relativos à idade, identifiquei que a média etária do grupo de jovens iniciantes em BH era de 26 anos, sendo que a maioria adentrou na profissão aos 23 anos. Portanto, possuíam, em média, três anos de docência. É um achado idêntico àquele encontrado para o Brasil. Reitera, pois, as descobertas relativas à **entrada precoce no mercado de trabalho como docente, à proximidade geracional com os estudantes e à distância geracional de seus colegas de trabalho mais longevos como fenômenos singulares vividos por jovens docentes**, a julgar pela análise dos dados da PNAD/2013.

Dando prosseguimento, constatei que mais da metade do grupo era composta por rapazes (60%). É um dado que surpreende, pois é sensivelmente maior, se comparado o corpo docente do ensino médio no Brasil (PNAD/2013 – 41,5%), na RMBH (Censo Escolar/2013 – 42%) e em Belo Horizonte (Censo Escolar/2013 – 44%). Isso talvez esteja evidenciando a força da **masculinização da docência** no grupo pesquisado. Quanto a esse aspecto, identifiquei que **mais de um terço (33%) dos docentes homens ingressou no magistério em função de ausência de oportunidades e/ou de precariedade da oferta de emprego em outras áreas.** Eles eram, em grande parte, dos domínios das ciências “duras”; possuíam contratos temporários e apontaram que a desprofissionalização da docência no ensino médio, especialmente no que tange à ausência da necessidade de formação para seu exercício precário, favoreceu sua entrada no mercado de trabalho na rede pública estadual.

Passando a outras questões, sobre as famílias de origem dos jovens, um aspecto que chamou minha atenção está relacionado às mães, pela significativa presença de

professoras (24%)³⁸. Partindo do mesmo pressuposto de Fanfani (2005) sobre a possibilidade de a docência se fazer presente como uma herança nas famílias dessas professoras, questionei os jovens se tinham familiares que se dedicavam ou já haviam se dedicado à docência, e obtive 72% de respostas positivas. Além das mães, foram citados: tios e tias (40%), esposos ou namorados (16%), irmãos (8%), além de pai, avó, madrinha (4% cada). A proporção aqui encontrada é sensivelmente maior que a encontrada para o conjunto total de docentes brasileiros, que alcançou 63,2% na pesquisa de Fanfani (2005). Isso mostra que “a docência é uma profissão fortemente endogâmica” entre parte dos entrevistados, o que, para o autor, é um “fenômeno mais frequente nas sociedades tradicionais, onde o peso das famílias é determinante nas escolhas que fazem os filhos tanto em suas trajetórias laborais como sociais em geral” (FANFANI, 2005, p. 65). **Entre os jovens aqui pesquisados, tal herança era mais expressiva entre aqueles que não possuíam formação específica para atuação na docência.**

Ainda sobre as famílias de origem, por considerar válida a colocação de Fanfani (2005, p. 65) de que “o capital escolar que dispunham as famílias onde nasceram e foram criados podem nos fornecer algumas indicações acerca do campo social de origem do corpo docente atual”, questionei os jovens sobre a escolaridade de seus pais. Para o autor, “os anos de escolaridade média [dos pais] constituem um indicador que expressa o lugar ocupado pela geração anterior na estrutura social” (p. 48). A maior parte dos pais (52%) possuía escolaridade média (entre seis a 12 anos de escolaridade), seguida por 32% com escolaridade alta (mais de 12 anos de escolaridade), além de 16% apresentar escolaridade baixa (menos de seis anos de estudo).

De modo geral, pode-se afirmar ser **reduzida a quantidade de jovens de origem social mais elevada**. A este respeito, Fanfani (2005, p. 48) identificou que, embora haja diferença entre os professores do ensino médio e as demais modalidades da educação básica, com vantagem para a primeira, a maior parte dos docentes brasileiros, diferente de outros países, eram, à época de sua pesquisa, “filhos de pais com baixo grau de escolaridade (seis anos ou menos)”. Entretanto, o autor também observou algumas distinções entre variados grupos de docentes, que pareciam estar associadas a questões etárias, geracionais e de gênero, por exemplo. Nesse sentido, aponta que, devido à expansão da escolaridade média na América Latina, “o clima educativo médio da família de origem dos docentes tende a aumentar na faixa

³⁸ Há, ainda, donas de casa (20%), aposentadas (12%) e domésticas (8%). Entre os pais, por sua vez, sobressaem motoristas (16%), aposentados (16% do total, sendo que um pai ainda trabalha como taxista) e autônomos (12%).

de idade mais jovem” (op.cit.,p.48). No entanto, para o autor, os percentuais no Brasil ainda são muito baixos, aspecto refletido no grupo aqui investigado.

Ao comparar o grau de escolaridade de pais e filhos, **foi possível constatar que a maior parte dos jovens possuía escolaridade mais elevada que a de seus pais. Entre os jovens, todos tinham alguma relação com o ensino superior**, mesmo que alguns estivessem com a graduação incompleta. Notamos maior número de rapazes cujos pais possuem escolaridade mais alta (44%), se comparados às moças (20%), o que indica maior número de jovens professoras oriundas das classes populares. Tal aspecto também foi identificado por Fanfani (2005) para professoras da educação básica, independentemente da idade ou modalidade de ensino.

Especificamente sobre a escolaridade dos jovens professores, a maioria (84%) já havia concluído a graduação³⁹, sendo que, dos demais, 12% estavam com cursos de graduação em andamento e um docente (4%) havia interrompido o curso. Esse é um achado que difere das pesquisas de Fanfani (2005) e do Gestrado (2010), por exemplo, que encontraram docentes que cursavam o ensino médio e também lecionavam nessa modalidade de ensino, embora em percentuais reduzidos e situados em áreas afastadas das grandes cidades⁴⁰; também difere da pesquisa realizada via PNAD/2013, na qual identificamos que 24,6% dos jovens estavam cursando a graduação. É possível que a elevada escolaridade no grupo investigado esteja vinculada à sua localização geográfica na metrópole, cuja população possui maior grau de escolaridade, aspecto que encontra expressão no mercado de trabalho para o exercício da docência em especial, que acaba por promover a seleção dos que possuem mais qualificação.

Com relação à habilitação no curso superior, por sua vez, a maioria dos jovens possuía vínculos com a licenciatura (80%). Considerando que dois jovens trancaram/abandonaram essa modalidade de ensino sem antes concluí-la; 72% do grupo era de professores licenciados. É um percentual inferior, por exemplo, àquele encontrado para o ensino médio por Fanfani (2005), que fez 88,3% do total de docentes pesquisados. Os dados nos dizem, portanto, que, **embora a maioria possua formação em nível superior, é notável o déficit de formação pedagógica entre os jovens docentes iniciantes pesquisados.**

Sobre a área dos cursos de graduação em andamento ou concluídos, 40% estavam situados na área de Ciências Sociais e Humanas e 60% estavam divididos, de modo

³⁹ Uma jovem havia concluído duas graduações.

⁴⁰ O Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), com base no Censo Escolar de 2015, registrou que, dos 2,2 milhões de docentes que atuavam na educação básica do país, cerca de 24% não possuía formação superior.

equitativo, nas outras áreas – Linguagens, Matemática e Ciências da Vida e Natureza (GRAF. 5).

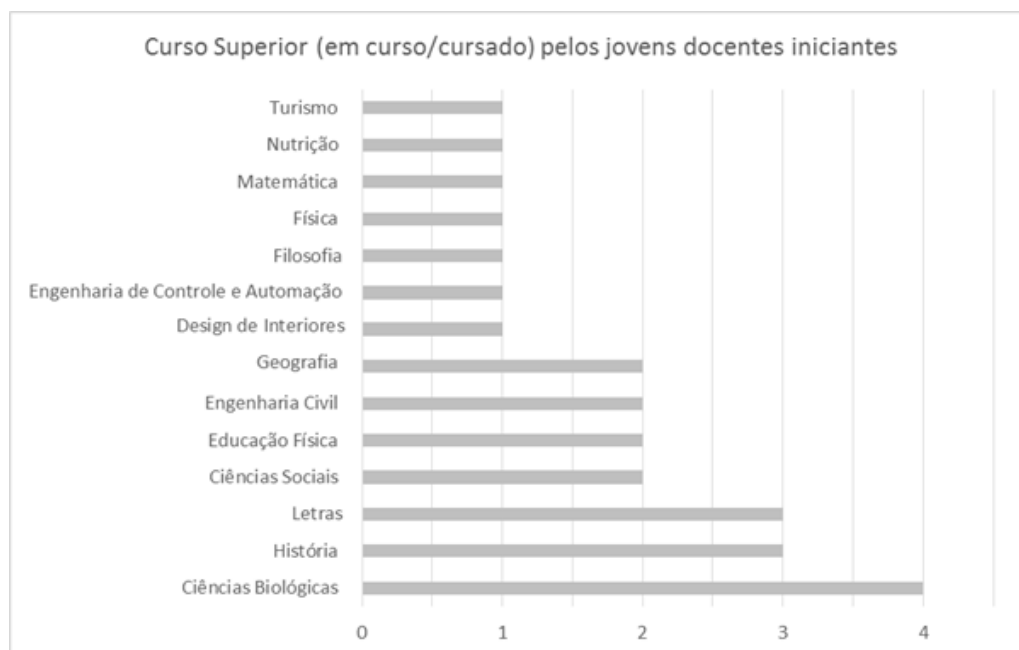


GRÁFICO 5 – Curso Superior (em curso/cursado) pelos jovens docentes iniciantes entrevistados
Fonte: Dados coletados junto aos docentes via questionários

Quanto às disciplinas lecionadas, foram entrevistados docentes atuantes nas quatro grandes áreas do conhecimento, conforme organização do ensino médio⁴¹, sendo que parte considerável estava concentrada na área de Ciências Humanas (36%) (GRAF. 6).

⁴¹ Reiteramos a ausência de docentes que lecionavam Química no período em que a investigação foi realizada, porém, destacamos que um dos docentes (Lanzinha), Engenheiro de Controle e Automação, já havia lecionado essa disciplina no início do exercício da docência.

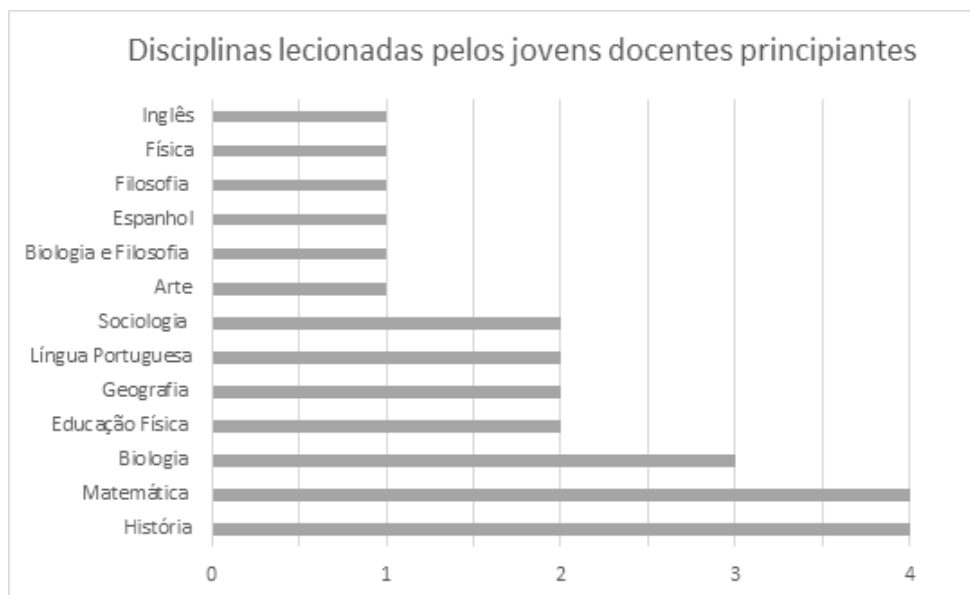


GRÁFICO 6 – Disciplinas lecionadas pelos jovens docentes iniciantes entrevistados
 Fonte: Dados coletados junto aos docentes via questionários

Ao comparar os gráficos, notam-se **alguns descompasso entre a área de formação e a área de atuação, especialmente no que tange às disciplinas ministradas** por parte dos docentes. Isso corresponde a 28% dos casos, detalhados a seguir:

a) dois estudantes de Engenharia Civil (ambos no 6º período, instituição privada) e um engenheiro graduado (primeiro semestre/2015, instituição pública federal) atualmente lecionam Física (um graduando) e Matemática (os outros dois);

b) um bacharel em Turismo (primeiro semestre/2014, instituição pública federal) leciona História;

c) um ex-estudante de curso particular de Inglês e estudante jubilado do curso de Ciências Sociais (6º período, segundo semestre/2013, instituição pública federal) leciona Língua Estrangeira – Inglês;

d) uma Design de Interiores graduada (segundo semestre/2014, instituição privada) leciona arte;

e) um docente licenciado em Ciências Biológicas (segundo semestre/2010, instituição pública estadual), além de lecionar Ciências/Biologia (ensinos fundamental e médio), também dá aulas de Filosofia (Educação de Jovens e Adultos – ensino médio);

f) um bacharelado em Física interrompeu sua habilitação em licenciatura no referido curso, no qual também era bolsista do PIBID, e atualmente leciona essa disciplina no ensino médio.

Tal problema decorre do déficit de docentes na educação básica brasileira na atualidade, em especial no ensino médio, assunto amplamente apontado na literatura sobre a temática da formação e atuação docente no Brasil. Essa questão é fonte de preocupação e tensões no campo das políticas ligadas ao assunto em questão no país. Em estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2014), constatou-se que, embora estejam sobrando professores formados fora de sala de aula no Brasil, faltam docentes que queiram lecionar. Sendo assim, não há professores suficientes para ministrar as 12 disciplinas ofertadas no currículo dessa modalidade de ensino. Com base no Censo Escolar de 2012, identificou-se um déficit mínimo de 32.000 docentes no país. Física é a disciplina que apresenta o maior déficit em todos os estados brasileiros (68,7%), seguida por Química e Sociologia. Em Minas Gerais, as maiores lacunas encontram-se nas disciplinas de Física (21,1%), Artes (16,5%) e Matemática (13,6%), que somam 51,2% do total (TAB. 2). No grupo investigado, dentre os que não possuíam formação acadêmica para atuação no magistério, 71% encontravam-se justamente nas três áreas citadas, refletindo o quadro deficitário estadual⁴².

TABELA 2 – Déficit de professores com formação específica nas disciplinas obrigatórias do ensino médio, na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2012)

Disciplina	Déficit de docentes	%
Física	835	21,1
Artes	655	16,5
Matemática	538	13,6
Química	439	11,1
Filosofia	397	10,0
Sociologia	365	9,2
Educação Física	322	8,1
Geografia	316	8,0
História	94	2,4
Déficit total	3962	100,0

Fonte: Relatório TCU (2014, p. 17)

⁴²As disciplinas de Biologia, Língua Estrangeira (Inglês) e Língua Portuguesa não constam na tabela porque apresentam valores superavitários. Ademais, embora não seja foco da discussão da tese, saliento outras análises no Relatório. “Faltam professores em sala de aula. Sobram fora delas” (TCU, 2014., p.15) é o título da parte do relatório que trata destas questões. Foram identificados, nas redes que forneceram informações a esse respeito, cerca de 60 mil professores que não estão atuando em sala de aula, sendo: em 2012, 5.066 professores cedidos a outros órgãos, 39.664 atuando em áreas administrativas da escola e da secretaria de educação, e 15.834 em outros afastamentos, com exceção das licenças médicas (TCU, 2014, p.19). Em Minas Gerais, havia 206 docentes cedidos a outros órgãos, 4.699 em atividades administrativas, somando 4.905 docentes fora da sala de aula. Não foram informadas outras licenças. Na análise do TCU, “o déficit de professores pode ser ao menos mitigado se forem superados problemas na alocação e na formação desses profissionais por parte das secretarias de educação. A despeito disso, não se pode descartar políticas específicas de formação de novos professores.” (TCU, 2014,p.20)

Ainda sobre a escolaridade dos jovens, quase metade (48%), todos licenciados, estiveram ou estavam vinculados, de algum modo, à Pós-graduação, especialmente *lato sensu*; sendo a maioria em instituições privadas de ensino (71%)⁴³. Além disto, ainda encontrei jovens professores que faziam cursos de língua estrangeira (para fins de trabalho ou prosseguimento nos estudos em cursos de pós-graduação) e estudos autônomos para concursos públicos ou processos seletivos de pós-graduação, perfazendo 20% do total.

Passando a questões específicas sobre o trabalho, **72% dos jovens indicaram possuir contratos de trabalho temporários**⁴⁴, também chamados na rede pública estadual de Minas Gerais de “designação”. Tal contingente é expressivo e excessivo se comparado, por exemplo, à pesquisa via PNAD/2013, que alcançou o percentual de 50%. Quanto aos demais 28%, identificou-se que estes eram concursados em período de estágio probatório⁴⁵.

Acerca da situação de trabalho, quando entrevistados, 36% dos jovens trabalhavam até 20 horas semanais, 48% trabalhavam entre 21 e 30 horas semanais e os demais 16% trabalhavam mais de 31 horas por semana. **A maioria, portanto, trabalhava até 30 (trinta) horas por semana (84%)**. É um dado que surpreende, se comparado àquele encontrado na pesquisa da PNAD/2013, cujo percentual daqueles que trabalhavam até 30 horas por semana alcançou 45,7% dos jovens. É possível que isto se deva ao fato de que, em BH, investigamos apenas iniciantes na profissão, sendo essa uma possível marca deste grupo específico.

Também identifiquei que grande parte dos jovens (72%) **estava trabalhando em uma única escola**⁴⁶, dado que dialoga com as descobertas de Fanfani (2005, p. 85) para boa parte dos docentes da educação básica. Contudo, o fato de boa parte desses sujeitos terem jornadas de trabalho relativamente pequenas e lecionarem em apenas em uma escola não implica, necessariamente, que o trabalho seja desenvolvido em apenas um turno, por exemplo.

⁴³ Em tal grupo, 18% estavam cursando atualização a distância em instituição pública federal; 18% cursavam especialização presencial em instituição privada e 64% haviam concluído pós-graduação *lato sensu*. Quanto ao mestrado, 27% haviam cursado ou estava cursando matérias isoladas em instituições públicas federais, 9% (uma docente) estavam com o curso em andamento e 9% (outra professora) haviam concluído.

⁴⁴ Dois desses professores também trabalham na rede privada.

⁴⁵ Uma docente também possui um contrato temporário na rede pública estadual de outro município.

⁴⁶ Para Fanfani (2005), o trabalho docente dividido entre várias escolas e, também, as elevadas jornada de trabalho, são um “esquema [que] parece fazer parte de uma estratégia ‘obrigatória’ que visa garantir condições básicas e dignas de sobrevivência” (p.86). Ele identificou que professores de idades mais avançadas, com trajetórias mais longas e maior experiência laboral, são aqueles que mais apresentam a probabilidade de trabalhar em mais de uma instituição de ensino e por maior número de horas. Isso acontece, entre outros aspectos, devido ao fato de que a sustentação financeira de suas famílias estabelece alto grau de dependência dos rendimentos deles, muitos considerados arrimos em seus lares. Boa parte dos docentes que lecionam em apenas uma escola apontou que suas rendas têm reduzida importância para a manutenção de suas famílias, perfil mais próximo da juventude.

No caso de jovens professores iniciantes, devido aos vínculos trabalhistas de caráter temporário e precário, muitos deles, ao chegarem às escolas, precisam se adequar à oferta de trabalho existente, cabendo poucas possibilidades de negociação.

A respeito disso, do total de jovens professores, **64% trabalhavam em mais de um turno, 64% atuavam em mais de uma modalidade de ensino⁴⁷ e 60% possuíam entre oito e 24 turmas**, geralmente na mesma escola. Esses eram aspectos que variavam entre eles, dentre outras questões, em função do tipo de contrato que tinham, da escola onde atuavam, além da disciplina que lecionavam. Logo, notam-se situações heterogêneas entre os docentes. Para exemplificar, cito os casos de Ronaldo, Sandro e Heitor.

À época da pesquisa, Ronaldo era estudante de Engenharia e lecionava como contratado em duas escolas públicas estaduais, sendo que tinha uma turma em cada estabelecimento. Lidava com, aproximadamente, 70 estudantes por semana e perfazia carga de 8 horas de trabalho semanais. Seus horários eram fragmentados, pois lecionava essas poucas aulas ao longo de quatro)manhãs da semana.

Sandro era docente licenciado em Ciências Biológicas e lecionava Ciências em uma escola particular (ensino fundamental), além de Biologia e Filosofia em uma escola pública como contratado (ensino médio regular e EJA). Tinha 19 turmas e cerca de 650; chegando à jornada de 39 horas de trabalho semanal, distribuídas em cinco manhãs, uma tarde e uma noite.

Heitor, por sua vez, era docente licenciado em Ciências Sociais, concursado, e lecionava Sociologia. Tinha 24 turmas, chegando a quase 1 mil estudantes, em uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, sendo suas aulas divididas em quatro manhãs e uma tarde.

De modo geral, entendo que tal situação reflete o que Fanfani (2005, p. 85) denomina de um “esquema de trabalho fragmentado”. Para além de ser vivenciado por meio da atuação em diferentes turnos, em elevadas quantidades de turmas e em distintas modalidades de ensino, tal esquema também era experimentado com as mudanças de escolas, com a finalização de contratos ao longo da carreira, além da conciliação da docência com outros trabalhos e/ou estudos.

Passando a outras questões, percebe-se que, desde que ingressaram na docência, 80% dos jovens trabalharam em quatro estabelecimentos escolares ou menos, com destaque para aqueles que lecionaram em duas escolas. Conjugando tal questão com o tempo de

⁴⁷ Notou-se que 40% dos jovens lecionavam no ensino fundamental e no médio (regulares), 36% atuavam apenas no ensino médio regular, 16% lecionavam nos ensinos fundamental e médio (regulares) e na EJA (fundamental ou médio), sendo que os demais 8% atuavam no ensino médio regular e na EJA.

permanência nas escolas, constatamos que uma parte (56%) ficou entre um e dois anos e meio em cada umas das escolas em que lecionou. Para outra parte (44%), tal período variou entre três e nove meses. Nota-se haver severas diferenças entre os docentes pesquisados, evidenciando traços de heterogeneidade e desigualdade entre eles em função de alguns atributos: nível de escolaridade, tipo de vínculo laboral, localização espacial da escola, tempo de carreira etc.

Ainda sobre a fragmentação do trabalho, **quase metade (48%) dos jovens indicou desempenhar outros trabalhos e atividades remuneradas para além da docência, seja de cunho esporádico, temporário ou permanente**⁴⁸. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 22), dados da PNAD/2006 indicam que o percentual de docentes da educação básica que possuíam outro trabalho era de 17,9%, destacando-se os docentes do ensino médio⁴⁹. No grupo aqui pesquisado, para a maioria (75%), tal situação estava associada à complementação de renda, sendo a docência uma atividade secundária (com menor jornada e rendimentos que seu trabalho principal) para apenas 17% destes professores. Para outros 25%, notou-se que atividades remuneradas além da docência, marcadas por jornada e rendimentos reduzidos, estavam associadas tanto à complementação da renda como aos estudos universitários (caso de bolsas de iniciação à pesquisa, monitoria e/ou tutoria em universidades públicas).

De modo amplo, ao entrever os aspectos antes mencionados e seus desdobramentos na vida do grupo investigado, pode-se afirmar que estes eram expressões da **precarização do trabalho docente**, que parecia ser mais acentuada para jovens professores iniciantes, isto em função do intenso “esquema de trabalho fragmentado” (FANFANI, 2005, p. 85), sinais de uma condição docente que se inaugura de modo estilhaçado: uma docência fraturada.

Passando a outros aspectos, embora ainda associados à discussão feita anteriormente, agora pensando sobre o uso do tempo por parte dos jovens docentes pesquisados, identifiquei que apenas 16% dos sujeitos trabalhavam em um estabelecimento escolar e não estavam, naquele período, vinculados a outras atividades remuneradas, a cursos

⁴⁸ Considerou-se que atividades esporádicas eram realizadas quando os jovens eram contratados em atividades *freelance* (feitas em horas ou dias específicos do mês, sem continuidade ao longo dos meses com datas pré-determinadas). As atividades temporárias possuíam algum contrato, com ou sem carteira assinada, para desenvolvimento da atividade por um período determinado ao longo de alguns meses ou anos, com data de término prevista. Atividades permanentes eram aquelas nas quais os indivíduos, quando contratados, não tinham data fixa pré-determinada para a finalização da prestação de seus serviços (carteira assinada ou por meio de concurso público).

⁴⁹ Entendo que o percentual elevado está associado ao fato de tal informação ter sido obtida por meio de questionários ao final das entrevistas, pela própria pesquisadora. Muitos jovens perguntaram se as atividades esporádicas poderiam ser consideradas trabalho remunerado para além da docência, devido à sua intermitência.

de formação continuada ou a estudos autônomos, por exemplo. Sobre tal questão, 60% dos jovens estavam na condição de estudantes quando foram entrevistados, seja na educação formal ou não. Isso corrobora a constatação da inexistência de uma moratória em relação ao trabalho para alguns, refletindo um aspecto que hoje caracteriza boa parte da juventude brasileira, qual seja: o de o jovem ser, ao mesmo tempo, **estudante e trabalhador** (DAYRELL, 2007). Esse contexto ainda parece indicar uma situação de aparente “**estudo sem fim**” para boa parte desses jovens, parafraseando Araújo e Martuccelli (2012), por vezes associado ao desejo de abandonar a docência na rede pública estadual, seja em direção a outras redes, modalidades e/ou níveis de ensino, seja em direção a trabalhos em outras áreas.

Em suma, para grande parte dos jovens, **os espaços e tempos destinados ao trabalho e aos estudos apresentavam muitas discontinuidades**, o que faz com que as noções de dupla ou tripla jornada de trabalho, muito comuns na literatura sobre a docência, sejam insuficientes para caracterizar suas experiências, mais flexíveis e híbridas do que tais conceitos conseguem abarcar. A este respeito, nota-se que tais discontinuidades e fragmentações estão circunscritas por escolhas dos próprios docentes e/ou por contingenciamentos aos quais são submetidos. Exemplifico com os casos de Daiane, Lanzinha e João.

Daiane é licenciada em Matemática e mestranda em Educação. Na época da pesquisa, era professora há quase quatro anos e concursada em estágio probatório há quase três anos no ensino médio regular. Lecionava para cinco turmas de ensino médio e seus tempos eram organizados de modo a possibilitar a conciliação com o mestrado e com a bolsa de monitoria na universidade, além dos cuidados com a casa, indicados pela jovem em associação ao fato de ser casada. A organização dos seus horários era possível e relativamente mais fácil porque tinha o direito de escolha de turmas e horários, por ser concursada. Assim se apresentavam seus tempos na escola (QUADRO 1)

Turno/Dia	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a
Manhã	E.E. Elisa Lucinda (E.M.)	-	E.E. Elisa Lucinda (E.M.)	-	-
Tarde	-	-	-	-	-
Noite	E.E. Elisa Lucinda (E.M.)	-	-	-	E.E. Elisa Lucinda (E.M.)

QUADRO 1 – Turnos trabalhados e escolas – professora Daiane

Fonte: Dados coletados junto aos docentes via questionários

Lanzinha é Engenheiro de Controle e Automação e trabalha como docente contratado há três anos na rede estadual. Quando foi entrevistado, estava vinculado a duas escolas (E.E. Tarsila do Amaral, ensino médio, trabalhando há um mês; e E.E. Isabel Allende, ensino fundamental, há dois dias), lecionando para duas turmas em cada uma delas. Seu quadro de horários era fruto de múltiplas negociações com seus colegas professores e com as coordenações pedagógicas (QUADRO 2).

Turno/Dia	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a
Manhã		E.E. Tarsila do Amaral (E.M.)	E.E. Tarsila do Amaral (E.M.)	E.E. Tarsila do Amaral (E.M.)	
Tarde	E.E. Isabel Allende (E.F.)		E.E. Isabel Allende (E.F.)		E.E. Isabel Allende (E.F.)
Noite	E.E. Tarsila do Amaral (E.M.)		E.E. Tarsila do Amaral (E.M.)		

QUADRO 2 – Turnos trabalhados e escolas – professor Lanzinha

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados via questionários

João é bacharel em Turismo e trabalha como docente contratado na rede pública estadual há dois. Concilia a docência em quatro turmas (ensinos fundamental e médio – regular e EJA), em diferentes turnos, com o trabalho de representação comercial de uma rede hoteleira em Belo Horizonte. Seus horários também são frutos de múltiplas negociações, sendo sua situação a seguinte, quando foi entrevistado (QUADRO 3).

Turno/Dia	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
Manhã	Hotel (presencial ou online)	Hotel (presencial ou online)	E.E. Anita Malfatti	Hotel (presencial ou online)	E.E. Anita Malfatti	E.E. Anita Malfatti ou Hotel	Folga Hotel (esporádica e mutável)
Tarde	E.E. Anita Malfatti	Hotel (presencial ou online)	Hotel (presencial ou online)	Hotel (presencial ou online)	E.E. Anita Malfatti	Hotel (presencial ou online)	Folga Hotel (esporádica e mutável)
Noite	Hotel (presencial ou online)	Hotel (presencial ou online)	Hotel (presencial ou online)	Hotel (presencial ou online)	E.E. Anita Malfatti	Hotel (presencial ou online)	Folga Hotel (esporádica e mutável)

QUADRO 3 – Turnos trabalhados e escolas – professor João

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados via questionários

Para alguns professores, são esses diferentes encadeamentos temporais que permitem múltiplas inserções, por exemplo, no mundo dos estudos e do trabalho. Para esses, é a flexibilidade dos tempos na docência que permite certas negociações, como a conciliação de cursos de pós-graduação (geralmente diurnos) com a sala de aula. Para outros, talvez seja Pais (2001) quem nos dê melhores explicações ao destacar que a precarização do trabalho juvenil e a busca de trabalhos múltiplos (chamados por ele de “ganchos e biscates” e, no Brasil, intitulados de “bicos”), que fazem das vidas juvenis complexos hipertextos, refletidos em seus tempos de trabalho bastante fragmentados, por vezes realizado em diferentes espaços.

Passando a outras questões, quanto à renda pessoal da maior parte dos jovens (72%), **somando-se o que recebem por todas as atividades que realizam, houve concentração dos rendimentos na faixa de 1 até 4 salários mínimos mensais**⁵⁰, semelhante à situação encontrada no grupo de jovens docentes do ensino médio no Brasil, em 2013. De modo geral, a maior parte dos jovens pesquisados (92%) apresenta **alto grau de dependência pessoal do salário que recebem como docentes**, seja porque atuam unicamente nesse campo profissional, seja porque as outras atividades esporádicas ou temporárias que possuem de modo concomitante à docência possibilitam retorno financeiro muito reduzido.

A maior média de rendimento pessoal foi encontrada entre as mulheres. No entanto, três jovens trabalhavam em Colégios Militares, com elevada carga horária e salários superiores aos dos jovens que lecionam na rede pública estadual regular. Apenas dois rapazes

⁵⁰ Quanto aos 28% de docentes que têm os menores rendimentos (menos de dois salários mínimos), encontramos alguns traços comuns no seu perfil: têm contratos temporários precários; em sua maior parte são solteiros; e moram com suas famílias de origem, sendo que metade dessas famílias também têm renda baixa (entre três e quatro salários mínimos) e a outra metade possui renda mais elevadas (entre seis e doze salários mínimos). Quanto aos 28% que possuem rendimentos maiores (além de quatro salários), notamos estarem divididos em dois subgrupos. O primeiro é composto por jovens que possuem outros empregos e atividades remuneradas fora da área da Educação. O segundo congrega jovens que têm maior número de aulas em colégios militares (cujos salários são mais elevados). É o caso de quatro docentes, sendo que dois também possuem outras atividades remuneradas.

trabalhavam nessa rede de ensino, sendo o salário de ambos, em média, 30% menor que o das professoras, devido ao menor número de aulas. Se esses docentes de Colégios Militares não forem contabilizados, encontramos uma situação inversa: jovens professoras têm renda média menor que seus colegas docentes, chegando à diferença de 15% do salário mínimo vigente à época. Vale salientar que, entre elas, havia maior ocorrência de outras atividades remuneradas esporádicas, o que lhes rendia complementações financeiras relativamente menores. Entre os homens, entretanto, havia maior ocorrência de trabalho em duas escolas ou em outros trabalhos e atividades remuneradas não esporádicas, dentro ou fora da área da Educação, cujos retornos financeiros eram maiores, o que pode explicar, em parte, a distinção das rendas antes indicada.

Ainda sobre esse assunto, tal como Fanfani (2005), foi possível distinguir três grupos quanto ao peso dos rendimentos pessoais dos jovens perante os familiares⁵¹. Para um grupo (32%), os rendimentos pessoais tinham baixo peso nos rendimentos familiares, alcançando até um terço do total. Para outro conjunto (44%), em sua maioria composto por homens (60%), os rendimentos compunham de 31% a 70% do total de rendimentos familiares, com um peso intermediário dos rendimentos desses jovens no montante recebido pela família. Havia, ainda, outro grupo (24%), também formado em sua maioria por homens, cujos rendimentos pessoais eram majoritários ou únicos. A composição média da renda familiar girava em torno de 55% para os rapazes e 45,6% para as moças, o que denota haver maior número de homens cujas rendas têm peso maior no montante do rendimento familiar. **De modo geral, 60% dos jovens tinham rendimentos cuja presença no montante familiar recebido era relativamente reduzida, indo de 11% a 50% da renda familiar, reiterando o quadro encontrado para esse grupo na pesquisa da PNAD (2013).**

Quanto ao estado civil, 60% se declararam solteiros. Quanto às famílias, um terço era composto pelos pais e irmãos. **Metade dos jovens já havia saído da casa dos pais (48%),** o que não implica, necessariamente, que sejam majoritariamente responsáveis pelo sustento de seus domicílios. Nesse grupo, havia maior percentual de homens (60%) do que de mulheres (20%), o que pode ser indicativo de que **as jovens pesquisadas estavam postergando, mais do que seus colegas homens, alguns aspectos de sua transição para a vida adulta.** A esse respeito, outra evidência estava no fato de que apenas professores

⁵¹ Os percentuais não demonstram que esses docentes contribuam economicamente, em proporções semelhantes ou maiores, no custeio de gastos de suas famílias – aspecto que não foi investigado a fundo em nossa pesquisa.

homens tinham filhos (16% do total)⁵². As jovens, solteiras ou casadas, cuja média etária era, inclusive, mais elevada do que a de seus colegas homens, pareciam também estar postergando a maternidade devido a motivos diversos, inclusive ligados à própria condição docente. Para Guimarães (2003), que investigou jovens universitárias, observa-se que na sociedade brasileira as mulheres têm buscado oportunidades de modificar os projetos de vida socialmente esperados para elas, especialmente no que tange à saída da casa dos pais, ao casamento e à constituição de novo núcleo familiar.

Entrecruzando as discussões relativas à renda, à posição na família e a uma das peculiaridades desse grupo de professores, aqui chamado de “estudo sem fim”, é possível chegar à mesma observação de Fanfani (2005, p. 69) sobre a maior probabilidade de investimento em formações com duração mais extensa para aqueles docentes cujos salários têm menor peso no sustento de sua própria sobrevivência e de sua família. O autor aponta que:

Os docentes mais jovens, que vivem com suas famílias de origem e que com seu salário dão apenas uma ajuda nos rendimentos totais, estariam em melhores condições de realizar os esforços requeridos para cursar uma formação relativamente longa (com dois anos ou mais de duração). Este também pode ser o caso daqueles/as docentes que têm uma posição de cônjuge em uma família onde a maior parte dos rendimentos provém do/a chefe ou provedor/a familiar correspondente.

2.2.1 Síntese

Em Belo Horizonte, professores e professoras jovens são minoria dentro do conjunto de docentes que trabalham no ensino médio na rede pública estadual. Estão distribuídos de modo relativamente desigual nas regiões político-administrativas do município e, em uma das regionais que concentra maior número desses jovens, eles também se distribuem de modo desigual pelas escolas, alcançando, no máximo, um terço do corpo docente de cada estabelecimento.

Com relação a 25 desses jovens docentes, todos eles em princípio de carreira, nota-se que parte iniciou o exercício do magistério no que denominam de “escolas de periferia”. Essas moças e rapazes têm, em média, 26 anos de idade e tinham, também em média, três anos de docência. A entrada precoce no mercado de trabalho como docente e a proximidade geracional com os estudantes eram fenômenos singulares vividos por eles. O grupo é, em sua maioria, composto por homens, sendo que um terço deles adentrou na

⁵² São quatro professores homens, um concursado e três contratados, com idades entre 27 a 29 anos, cujos filhos possuíam 8 meses, 10 meses, 1 ano, 7 e 17 anos.

profissão devido à ausência de oportunidades e/ou à precariedade da oferta de emprego em outras áreas.

Nota-se que a docência é uma herança familiar para muitos, especialmente para aqueles que não possuem formação específica para atuação na área. Observa-se ser reduzida a quantidade de jovens de origem social mais elevada. A maior parte dos jovens possui escolaridade mais elevada que a de seus pais, sendo que todos possuem alguma relação com o ensino superior. Apesar disso, é notável o déficit de formação pedagógica entre estes jovens. Percebeu-se alguns descompassos entre a área de formação e as disciplinas ministradas, problema que decorre do déficit de docentes na educação básica brasileira na atualidade, em especial no ensino médio.

Quanto ao trabalho, há expressiva quantidade de docentes com contratos temporários e precários com a administração pública estadual. Quando entrevistados, a maioria trabalhava em apenas uma escola e em jornadas de trabalho relativamente pequenas (até 30 horas). Entretanto, parte expressiva vivia o que Fanfani (2005, p. 85) denomina de um “esquema de trabalho fragmentado”, já que trabalhavam em diferentes turnos, lecionavam para diferentes modalidades de ensino e para grande número de turmas. Além disso, trabalhavam em diferentes escolas com contratos temporários e desempenhavam outras atividades remuneradas para além da docência e para fins de complementação da renda. Enfatiza-se, ainda, o elevado percentual de jovens que concilia o trabalho e os estudos, seja na educação formal ou não, sendo que, para alguns, estava posta uma situação de aparente “estudo sem fim”, parafraseando Araújo e Martuccelli (2012), muitas vezes associada ao desejo de abandonar a docência na rede pública estadual.

De modo amplo, nota-se expressiva precarização do trabalho docente, que parece ainda mais agravada para os jovens no início do magistério, devido ao estilhaçamento do trabalho docente. Percebe-se que a maior parte dos jovens possui alto grau de dependência do salário que recebem como docentes. Em suas famílias, no entanto, a maioria desses sujeitos têm rendimentos cuja presença no montante recebido é relativamente reduzida. Muitos estão na condição de solteiros e metade já saiu da casa dos pais, com destaque para os homens. Havia algumas evidências de que as jovens estavam adiando alguns aspectos de sua transição para a vida adulta.

•••

Para finalizar este capítulo, apresento a seguir e de modo sintético (QUADRO 4)⁵³, alguns dados sobre os jovens docentes principiantes de Belo Horizonte e entrevistados. O quadro pode fornecer, de início, uma visão panorâmica do grupo investigado e, posteriormente, pode se constituir como uma referência, para que o leitor se situe, de modo mais específico, um ou outro indivíduo ao ler suas narrativas. Nos capítulos IV e V, os 25 jovens serão identificados por nomes⁵⁴ seguido da idade (ID) e quantidade de anos ou meses de profissão (PR), como exemplifico a seguir: Antônio (28 ID, 04 PR). Caso o docente possua menos de 01 ano de docência, será assim apresentado: Laís (23 ID, 09 meses PR).

⁵³ Sobre o quadro, algumas especificações sobre abreviações utilizadas: Coluna “Cor/etnia”: “ND” (não declarado); coluna “Formação acadêmica”: “L” (Licenciatura), “B” (Bacharelado) e “GT” (Graduação Tecnológica); coluna “Pós-graduação”: “E” Especialização, “M” (Mestrado).

⁵⁴ Ao final da entrevista, questioneei a cada um dos professores se desejavam se autoatribuir novos nomes para garantia do anonimato na pesquisa. As respostas foram variadas, indo desde a indicação do nome próprio ou do apelido à realização de trocas de nome e atribuição de pseudônimo pela própria pesquisadora. Os nomes das escolas correspondentes a poetas estrangeiros dizem respeito a escolas nas quais os docentes trabalham e que pertencem às redes públicas e/ou privadas que não aquelas levantadas inicialmente dentro da regional investigada.

Número	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Professor	Antônio	Ariadne	Bruna	Cleiton	Daiane	Daniella	Danilo	Fábio	Gonçalves Lima
Escola/s	E.E. Tarsila do Amaral	Colégio Paulo Leminski	Colégio Paulo Leminski	E.E. Ana Miranda	E.E. Elisa Lucinda	E.E. Anita Malfatti	E.E. Patativa do Assaré	E.E. Patativa do Assaré	E.E. Tarsila do Amaral
Idade	28	26	30	24	25	28	27	28	29
Tempo docência	4	2,5	4	4 meses	3 anos 7 meses	5	2	4	2,5
Sexo	M	F	F	M	F	F	M	M	M
Cor/etnia	Preto	Branca	Branca	Pardo	Parda	Branca	Preto	ND	Pardo
Vínculo trabalhista	Concurso (probatório)	Contrato	Contrato	Contrato	Concurso (probatório)	Concurso (probatório)	Contrato	Contrato	Concurso (probatório)
Nº de escolas onde lecionou	3	1	2	1	2	8	1	6	1
Disciplina	Educação Física	Língua Portuguesa	Biologia	Língua Portuguesa	Matemática	Biologia	Física	História	Filosofia
Graduação e habilitação (L/B/T)	Educação Física (L)	Letras (L)	Nutrição (B) e Ciências Biológicas (L)	Letras (L)	Matemática (L)	Ciências Biológicas (L/B)	Física (L interrompida) (B em curso)	História (L/B)	Filosofia (L/B)
Instituição (pública ou privada)	Privada	Pública Federal	Privada	Privada	Pública Federal	Privada	Pública Federal	Privada	Privada
Pós-graduação e Instituição	-	-	Nutrição dietética (E/Instituição privada)	-	Mídias na Educação (E/Instituição pública Federal)	-	-	-	-
Outras atividades (estudo/ trabalho etc.)	-	Estudante (estudos autônomos para concurso público)	Nutricionista (esporádico)	Estudante (curso de Inglês e uma disciplina isolada Mestrado/Instituição pública Federal)	Estudante (Mestrado acadêmico/Inst. Pública Federal) e Bolsista (Inst. Pública Federal)	Maquiadora (esporádico)	Estudante (Bacharelado Física/Inst. Púb. Federal, início 2011), bolsista Iniciação Científica (Inst. Púb. Federal) e <i>bar tender</i> /docente particular (esporádico)	Estudante (curso de Especialização EaD/Instituição privada)	Guarda Municipal (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte)

Número	10	11	12	13	14	15	16	17
Professor	Heitor	Jean	Jennifer	Joana	João	Joaquim	Júnior	Keila
Escola/s	E.E. Tarsila do Amaral	E.E. Lygia Bojunga	E.E. Ariano Suassuna e Colégio Fernando Pessoa	E.E. Bartolomeu de Queirós	E.E. Anita Malfatti	E.E. Anita Malfatti	E.E. Tarsila do Amaral e E.E. Jorge Luís Borges	Colégio Paulo Leminski
Idade	24	26	28	27	27	27	23	26
Tempo docência	3,5	3	4	3	2	3 anos 3 meses	5	4 anos 3 meses
Sexo	M	M	F	F	M	N	M	F
Cor/etnia	Branco	Branco	Branca	Parda	Branco	Preto	Branco	Parda
Vínculo trabalhista	Concurso (probatório)	Concurso (probatório)	Contrato	Contrato	Contrato	Contrato	Contrato	Contrato
Nº de escolas onde lecionou	3	2	2	8	4	2	19	4
Disciplina	Sociologia	História	Língua Estrangeira - Espanhol e Língua Portuguesa	Biologia	Geografia/História	Educação Física	Língua Estrangeira - Inglês	História
Graduação e habilitação (L/B/T)	Ciências Sociais (L)	História (L)	Letras (L)	Ciências Biológicas (L/B)	Turismo (B)	Educação Física (L)	Ciências Sociais (L). Jubilado 6º período.	História (L)
Instituição (pública ou privada)	Privada	Privada	Privada	Privada	Pública Federal	Privada	Pública Federal	Privada
Pós-graduação e Instituição	-	História do Brasil, Cultura e Sociedade (E/ Instituição privada)	Supervisão e Inspeção escolar (E/ Instituição privada)	-	-	-	-	História do Brasil (E/Inst.privada) e Educação (M/ Instituição privada)
Outras atividades (estudo/ trabalho etc.)	Estudante (Especialização Juventudes no mundo contemp./Instituição privada) e partic. Movimentos sociais	Oficineiro Escola de Tempo Integral (espórádico/Prefeitura de Contagem) e estudante (curso de atualização em Ética/ EaD/ Instituição pública Federal)	-	Estudante (curso de Inglês e estudos autônomos para seleção Pós-graduação/mestrado Inst. pública) e auxiliar de cozinha (Buffet/irmão, esporádico)	Turismólogo (carteira assinada em hotel/BH), auxiliar em microempresa familiar/Turismo (esporádico) e estudante (curso de Inglês)	Coordenador de Núcleo Programa Segundo Tempo (PST/SMED - PBH) e estudante (Atualização em Jurisprudência a usuários de drogas/EaD/Inst. pública Federal)	-	-

Número	18	19	20	21	22	23	24	25
Professor	Láís	Lanzinha	Luciano	Nem	Priscila	Ronaldo	Rúbia	Sandro
Escola/s	E.E. Adélia Prado	E.E. Tarsila do Amaral e E.E. Isabel Allende	Colégio Paulo Leminski	Colégio Paulo Leminski	E.E. Elisa Lucinda e E.E. Elizabeth Bishop	E.E. Anita Malfatti e E.E. Patativa do Assaré	E.E. Lygia Bojunga	E.E. Patativa do Assaré e Colégio Pablo Neruda (privado)
Idade	23	27	21	30	29	21	25	29
Tempo docência	9 meses	3	1	4	5	9 meses	6 meses	5
Sexo	F	M	M	M	F	M	F	M
Cor/etnia	ND	Branco	Pardo	Pardo	Branca	Pardo	Parda	Pardo
Vínculo trabalhista	Contrato	Contrato	Contrato	Contrato	Contrato e Concurso (probatório)	Contrato	Contrato	Contrato
Nº de escolas onde lecionou	1	7	3	3	4	2	2	4
Disciplina	Sociologia	Química/ Física/ Matemática	Física	Geografia	Geografia	Matemática	Arte	Biologia e Filosofia
Graduação e habilitação (L/B/T)	Ciências Sociais (L)	Engenharia de Controle e Automação (B)	Engenharia Civil (B em curso)	Geografia (L/B)	Geografia (L/B)	Engenharia Civil (B em curso)	Design de interiores (GT)	Ciências Biológicas (L)
Inst. (pública ou privada)	Pública Federal	Pública Federal	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Pública Estadual
Pós-graduação e Instituição	-	-	-	Duas disciplinas isoladas (M/ Geografia- Instituição pública Federal)	Gestão de projetos (E/ Instituição privada)	-	-	Educação Ambiental (E/ Inst. privada) e Ciências por investigação (E/ Inst. pública Estadual)
Outras atividades (estudo/ trabalho etc.)	Estudante (estudos autônomos processos seletivos de Pós-graduação/ mestrado em Instituição pública)	-	Estudante (graduação Engenharia Civil/ Instituição privada, início em 2013) e monitoria em curso pré-vestibular	-	Produção de bolsas para eventos (trabalho autônomo e esporádico com a mãe)	Estudante (graduação Engenharia Civil/ Instituição privada, início em 2013)	-	Estudante (disciplina isolada Mestrado profissional/ Inst. pública Federal) e Tutor de apoio Especialização (Inst. pública Federal)

QUADRO 4 – Docentes jovens iniciantes entrevistados, vinculados ao ensino médio, e algumas características de seu perfil

Fonte: Dados coletados via questionários e entrevistas

3 PROVOCAÇÕES E SUPORTES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E DESCOBERTAS

Ao principiar este capítulo, lembro-me de que, logo após a finalização do tratamento dos dados apresentados no capítulo anterior, comecei a elencar, de modo mais sistemático, algumas noções e categorias centrais capazes de balizar a pesquisa dali em diante. Na ocasião, aproximei-me de conceitos como socialização profissional, identidade e papel docentes, entre outros. Após algumas sessões de orientação e diante do avanço nos estudos, constatei que aqueles conceitos, embora importantes, eram insuficientes para o prosseguimento da investigação.

“Poderíamos pensar um pouco mais sobre a potência analítica do conceito de experiência ou mesmo sobre as questões colocadas pela Sociologia do Indivíduo, de Martuccelli, como as dimensões da prova, dos suportes, do reconhecimento e do papel”, já havia indicado a professora Inês Teixeira (2014, p. 4) ao redigir o parecer do projeto de pesquisa. *“Você já leu ‘Sociologia da experiência’, do François Dubet?”*, perguntou o orientador Geraldo Leão em um de nossos encontros. *“Vá perguntar aos professores sobre as experiências deles lá com os jovens. Pra quê tentar enquadrar em alguns conceitos, a priori? Primeiro, vá saber o que eles vivem, como eles vivem...”*, sugeriu Danilo Martuccelli em breve diálogo durante importante evento da área da Educação no Brasil.

Mediante tais indicações, resolvi, por um lado, mergulhar nas narrativas, de modo relativamente mais solto e desprendido de pré-concepções, conforme apontado nos percursos metodológicos, a fim de ouvir o que aqueles jovens tinham a me dizer. Por outro lado, comecei a tecer outras aproximações teóricas conforme sugestões, a fim de ampliar minhas possibilidades de promoção de diálogos da empiria com alguns marcos teóricos. Nesse percurso, acerquei-me, em especial, de pressupostos da chamada “Sociologia do Indivíduo”, que parecia conter importantes elementos para o avanço das descobertas e discussões desta tese de doutorado.

Conforme Martuccelli e Singly (2012, p. 11), uma das bases de tal vertente da sociologia consiste em compreender que “de nada serve ler os grandes processos sociais se se é incapaz de compreender a vida das pessoas: a forma como vivem, lutam e afrontam o mundo”. A mesma permite *“conhecer os indivíduos”* entendendo que suas condutas não se reduzem ao estrito desempenho de um determinado papel social, nem sequer consistem apenas no desempenho estratégico de seus interesses e vontades pessoais; se constituem por

entre isto e aquilo, nos entremeios dos espaços, tempos, encontros e desencontros da/na vida social.

Os autores apontam que: “mais que uma simples perspectiva de análise, que supõe teorias e métodos particulares, a Sociologia do Indivíduo é uma sensibilidade. Intelectual e existencial” (MARTUCELLI e SINGLY, 2012., p.11). Tendo em vista tais colocações, parecia que enveredar por aquela maneira de fazer sociologia seria algo adequado a esta pesquisa, afinal, meu interesse não estava centrado apenas nos grandes acontecimentos do mundo, mas também no que se passava na vida dos indivíduos, visando entrever suas conexões.

Os referidos sociólogos, na obra já citada, lembram que, “com a modernidade, as sociedades ocidentais outorgaram um lugar mais amplo ao indivíduo” (p. 12). Foi nesse contexto, especialmente a partir de avanços da sistematização das Ciências Sociais, que a sociologia se viu obrigada a direcionar-se, cada vez mais e de modo mais metódico, à discussão sobre o indivíduo. Nesse percurso, desde suas origens, passou a dispor de três enfoques, vias ou matrizes específicas, por meio das quais realizou a chamada Sociologia do Indivíduo, quais sejam: a socialização⁵⁵, a subjetivação⁵⁶ e a individuação. Embora muitas vezes imbricadas, cada uma dessas perspectivas teóricas apresenta um modo relativamente distinto de ler o indivíduo ou, em outras palavras, cada uma acentua maneiras diferentes, por meio das quais os indivíduos se fabricam, sempre privilegiando o trabalho deles sobre eles mesmos.

Martuccelli (2006) aponta que cada maneira particular de compreender os processos, as dinâmicas e as dimensões que engendram socialmente o indivíduo foi sendo progressivamente modificada ao longo do processo de construção do conhecimento no campo das ciências sociais e humanas desde o final do século XIX. Destaca-se, contudo, que inflexões mais significativas foram observadas apenas a partir da década de 1960. Para Martuccelli e Singly (2012, p. 79), atualmente, as três matrizes dialogam entre si em uma perspectiva renovada. Notam-se importantes avanços no sentido de “permitir dar conta de

⁵⁵ A via da socialização, ao perguntar-se sobre “como é possível a vida social?” ou “como se mantém a ordem ou a coesão social?”, hoje está centrada na “exploração crescente das dimensões plurais e contraditórias da socialização” (MARTUCELLI e SINGLY, 2012, p.23). Contempla as dimensões plurais e contraditórias dos indivíduos e, compreendendo a ordem social como mais incerta, possibilita que se entreveja as múltiplas facetas do indivíduo.

⁵⁶ Ao apresentar a questão “a possibilidade da emancipação humana em uma sociedade moderna racionalizada e altamente administrada?”, tal matriz hoje reconhece que, por meio da dinâmica entre novas formas de sujeição do sistema social e das capacidades e margens de resistência, que emergem em contexto nos quais o poder é exercido sobre si e sobre os outros, o indivíduo se converte em ator para fabricar-se como sujeito (MARTUCELLI, 2006).

uma socialização diferenciada, da imposição de modelos aos indivíduos e da subjetividade, da construção de um indivíduo em relação com os outros ou da experiência como um elemento constitutivo de cada um deles”. Martuccelli (2006, p. 69) indica ser recorrente a hibridação dos enfoques, que variam conforme a natureza da problemática investigada⁵⁷. Nesta tese, de modo especial, embora sem abandonar as demais perspectivas (o que seria inviável, dada a natureza da investigação), interessei-me por questões relacionadas à matriz da individuação, que, ao questionar-se sobre *que tipo de indivíduo se fabrica estruturalmente em uma determinada sociedade complexa e altamente diferenciada*, permite compreender amplas transformações históricas e suas consequências sobre as trajetórias individuais, articulando a história às biografias. Martuccelli (2006, p. 79) aponta que tal perspectiva, ao propor a compreensão do indivíduo, contempla um entrecruzamento entre um eixo diacrônico (histórico) e um eixo sincrônico (biográfico), permitindo ver que “as grandes transformações diacrônicas (históricas) precisam ser percebidas a partir das experiências sincrônicas dos atores sociais em um momento determinado”. Nessa perspectiva, o maior interesse consiste em compreender que “tipo de ator resulta do jogo das grandes estruturas sociais de um determinado período” (op.cit., p.79).

Num primeiro momento, haja vista a discussão apresentada, seria possível pensar que tal enfoque desconsidera as dimensões subjetivas, comenta o referido autor. No entanto, não é o que acontece. Em estudos realizados pela via da individuação, nota-se progressiva tendência de singularização da análise, sendo que, cada vez mais, se escrutinam dimensões mais subjetivas e íntimas dos indivíduos. Isso decorre da construção histórica da individuação no campo das ciências sociais que, conforme Martuccelli (2006), está dividida em dois momentos.

O primeiro momento, compreendido entre o final do século XIX até 1960, envolveu o esforço de vários autores no estudo dos “fatores estruturais de individuação” (trabalho, cidade, família etc.), privilegiados em detrimento das experiências singulares dos indivíduos. Nesse contexto, o que interessava era “conhecer as consequências que estas grandes transformações sociais tinham na aparição do indivíduo e do tipo de indivíduo que forjavam” (MARTUCCELLI, 2006, p.82). No segundo momento, após 1960, notou-se uma inflexão nessa matriz analítica, que se consolidou na década de 1980 na Alemanha, na Inglaterra e, posteriormente, na França, passando a ser denominada “individualização”. Para o

⁵⁷ Tal como alerta Martuccelli (2006), nesta tese será possível entrever a primazia de uma matriz sobre as demais, qual seja, a da individuação. Contudo, isto não exclui as demais e não impede que apareçam na análise dos dados.

autor, tal perspectiva nada mais é do que “uma variante de leitura particular (e contemporânea) da matriz da individuação” (p. 82). Por essa via, sem abandonar as discussões sobre os grandes fatores estruturais de individuação, cresce o interesse pelas experiências individuais e o esforço de singularização das análises.

Em outros termos, Martuccelli (2006, p. 82) explica que, se antes a análise acentuava quase que de maneira unilateral os “fatores de individuação”, atualmente, foca “de maneira exaustiva nas experiências individuais”. Assim, os estudos passam a ser mais finos e passa-se a dar conta dos problemas sociais ao nível dos indivíduos. Tais trabalhos visam partir dos indivíduos para “tratar de explicar como as mudanças estruturais explicam variações pessoais. As experiências individuais são um elemento chave da interpretação e da análise sociológica” (op.cit.,p.82).

Martuccelli (2006, p. 86) explica que a tese fundamental da individualização consiste na afirmação de que, nas sociedades contemporâneas, as instituições estão trabalhando de maneiras cada vez mais distintas. Sendo assim, “neste contexto, os atores estão confrontados com problemas inéditos (por causa da rapidez das mudanças, por causa da acumulação de consequências não intencionais de suas condutas passadas etc.), o que os obriga cada vez mais [...] a fazer uso permanente da reflexividade Nesse sentido, explica:

A diferença entre certos trabalhos atuais sobre a socialização e os estudos de individualização é aqui evidente. No caso da socialização, se insiste, [...] no papel dos hábitos incorporados e por isto se limita o papel da reflexividade; na visão da individualização [...] se insiste, pelo contrário, muito fortemente nas capacidades crescentes de reflexividade a que estão submetidos os atores. Confrontados com situações inéditas, altamente diferenciadas, em um contexto no qual a instituição já não transmite mais programas homogêneos de conduta, os indivíduos devem cada vez mais refletir para poder fazer o que têm que fazer. A reflexividade se converte, assim, se seguimos estes estudos, em um dos elementos fundamentais do atual processo de individualização.

É dentro dessa última perspectiva que encontramos autores como Bernard Lahire, François Dubet e Danilo Martuccelli, por exemplo, conforme explicitam Martuccelli e Singly (2012, p. 51). Para esses últimos, a Sociologia do Indivíduo na França está fundada em alguns grandes elementos que a diferem do modo como é realizada em outros países. Nota-se um trânsito em direção ao que denominam de “um novo modo geral de individualização”.

O que os autores observam nos estudos franceses é que o “indivíduo é inseparável do universalismo”. Nota-se que o que marca tal tradição na França diz respeito, “sobretudo, à riqueza das descrições e a prolixidade das descrições do que tem por objeto” (MARTUCCELLI e SINGLY, 2012,p. 18). Nota-se, ainda, uma “extrema preocupação com o particular, com a rica descrição dos estados interiores e sociais”, em uma dialética constante.

De outro lado, “nota-se uma mirada inextricavelmente psicológica e etnográfica, uma capacidade para captar os traços da ‘alma’ a partir de uma cartografia social e de uma série de ‘detalhes’” (p. 49).

Martuccelli e Singly (2012) também pontuam o acento sobre outros alguns aspectos específicos. Notam-se o cuidado e o interesse em “entender as experiências pessoais a partir do interior, através dos conflitos íntimos e dos estados psíquicos dos personagens, mas também de suas trajetórias e posições sociais”, além de suas dimensões identitárias. Nesse sentido, destacam, também, uma “vocalização descritiva muito fina das mudanças de sentimentos” (p. 51). Os autores ainda pontuam que, por compreender que as mudanças sociais são mais visíveis por meio das biografias pessoais de determinados grupos sociais, observa-se uma preocupação central acerca do “trabalho do indivíduo sobre si mesmo”, como já pontuado anteriormente. Nesse sentido, esclarecem que o indivíduo é visto como um processo, fruto de um trabalho.

Em pesquisas desta natureza, percebe-se o “lugar analítico central das tensões”, que varia bastante conforme o tipo de pesquisa e, especialmente, os tipos de provocações enfrentadas pelos indivíduos. Contudo, apontam que um aspecto é comum: “a visão de um indivíduo complexo – e trágico – submetido a muitas ambivalências, de acordo com a visão que Simmel construiu sobre a modernidade” (MARTUCCELLI e SINGLY, 2012, p. 53).

A despeito desses pontos em comum, Martuccelli e Singly (2012, p. 73) esclarecem que cada autor constrói uma maneira de realizar seus estudos. Há, por um lado, aqueles que privilegiam a análise dos “processos multiformes de incorporação do social” (como Bernard Lahire, por exemplo) e, por outro lado, aqueles que acentuam o trabalho que os indivíduos realizam sobre si mesmos (como François Dubet e Danilo Martuccelli).

Para levar a cabo uma proposta de pesquisa na perspectiva dos dois últimos autores, Martuccelli e Singly (2012) apontam que um dos caminhos possíveis consiste em tomar como centro da análise o conceito de *épreuve*, que traduzo como provação⁵⁸. Mas, afinal, a que se refere tal conceito? Qual sua origem? A que outras noções tal conceito está associado? Vejamos no próximo item deste capítulo.

⁵⁸ Em traduções da obra de Danilo Martuccelli no Brasil, é comum nos depararmos com o termo “prova”. Destaco que não faço aqui uso de tal palavra, e sim do termo “provação”, por acreditar que a tradução do termo “épreuve” para o espanhol “prueba” e a tradução para o português “prova” acabou ocasionando algumas incorreções e/ou mal-entendidos na interpretação dessa categoria analítica, dificultando avanços na produção do conhecimento no campo da sociologia, por meio do seu uso em pesquisas de naturezas diversas.

3.1 Desvelando as noções de provação e suporte

Para Martuccelli e Singly (2012, p. 72), a noção de um “eu construído por provações” é, atualmente, uma das teorias possíveis de serem utilizadas para a construção de uma Sociologia do Indivíduo. Os autores defendem que “a provação pode ser um importante instrumento analítico para a Sociologia do Indivíduo na medida em que propõe uma articulação particular entre o “ator e o sistema”, diante da crise da ideia mesma de sociedade”. Para os autores, “a provação é uma noção teórica que busca articular os problemas pessoais com as estruturas sociais que os criam ou amplificam. Esta é, provavelmente, a melhor e a mais condensada caracterização da noção: partir das dificuldades dos atores a fim de compreender as maneiras que as estruturas sociais dão conta das mesmas”. (p. 72) Tal noção permite compreender “que tipo de indivíduo se fabrica estruturalmente em uma sociedade em um período determinado” (MARTUCCELLI, 2006, p. 79).

De modo geral, conforme o sociólogo, a vida social está cada vez mais permeada e marcada por uma série de provações (escolares, laborais, relacionais). Contudo, o conceito não remete a um desafio ou a um problema vivencial qualquer, mas a um conjunto de desafios estruturais e, por isso, comuns a todos os indivíduos de um coletivo, que o percebem e respondem de maneiras variadas. O autor destaca que todas as provações são “desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos que os indivíduos estão obrigados a enfrentar” (MARTUCCELLI, 2006, p. 83).

Martuccelli e Singly (2012) indicam que, embora tal categoria tenha se tornado mais familiar na França nos últimos anos, ela está presente há muito tempo no campo das ciências humanas e sociais. Segundo Martuccelli (2015), a noção de provação possui filiações intelectuais diversas. Por vezes, esta é mobilizada como um conceito propriamente dito. Em outros casos, no entanto, a noção é evocada unicamente como uma etapa (como, por exemplo, um ritual de passagem) ou como uma experiência difícil pela qual o indivíduo passou na vida. Independentemente do caso, faz-se necessário destacar que tal noção vem, nos últimos anos, adquirindo cada vez mais importância no campo da sociologia, assumindo centralidade em variadas investigações realizadas nesse campo do conhecimento.

Para o autor, é possível visualizar a existência de duas grandes vertentes analíticas da noção de provação no campo da Sociologia, as quais possuem distintas filiações intelectuais e cuja origem está situada em outros campos científicos. A primeira vertente, associada à noção de “provação-sanção” ou “provação-punição”, tem origem no nascimento da ciência moderna, sendo posteriormente definida pela corrente da Filosofia pragmática e,

depois, pela Sociologia pragmática. A segunda vertente, ligada à noção de “provação-desafio”, por sua vez, está originariamente vinculada à tradição humanística, sendo posteriormente reformulada pela Filosofia existencial e, após, pela Sociologia. Martuccelli (2015) explica que o uso da noção de provação em uma ou outra filiação intelectual guarda algumas importantes diferenças, embora os dois usos tenham alguns pontos de contato e exerçam, entre eles, influências recíprocas: não possuem as mesmas balizas no campo do conhecimento, não tratam dos mesmos problemas e não suscitam as mesmas questões. Isso implica em alguns desafios analíticos particulares, que precisam ser plenamente conhecidos pelos pesquisadores.

Nesta pesquisa, tendo em vista que a primeira vertente de discussão, relativa à “provação-punição”, não se apresentou adequada ao objeto aqui construído, minha escolha consistiu em avançar pela compreensão do que o autor chama de “provação-desafio”. Sobre isso, Martuccelli (2015) indica haver três possibilidades de leituras construídas com os avanços da sistematização do campo das Ciências Sociais. As duas primeiras estão situadas no campo da Filosofia e, a terceira, no campo da Sociologia.

A primeira variação do conceito foi constituída a partir de uma antiga tradição intelectual, de raiz “humanista”, ligada à “formação do eu e à filosofia existencial” (MARTUCCELLI, 2015, p. 50). Tal construção deu forma a uma concepção da vida humana como sujeita à confrontação estrutural de um conjunto de grandes desafios sociais e históricos. Em outros termos, tal conceito estaria intimamente associado à compreensão de **uma série de provações enfrentadas pelos indivíduos ao longo da vida**. Martuccelli (2015) aponta ser essa uma das grandes características da provação-desafio e uma das marcas de sua inclinação humanista: o estudo sempre é feito à escala do indivíduo, porque a vida é sempre concebida, citando Montaigne (2007, p. 845), como um processo de constante “aprendizagem e provação”.

O sociólogo indica que essa primeira formulação da noção de provação-desafio possui uma característica que define todo seu desenvolvimento conceitual. Desde sua primeira formulação na filosofia grega, a ideia de provação foi identificada como uma “prática teleológica de formação e transformação do eu” (op.cit., p.50). Em outros termos, a provação era compreendida como uma prática cuja finalidade ou intenção consistia em formar e transformar o indivíduo; que vai experimentar diferentes expressões, que variam desde os exercícios espirituais e as problematizações do eu, próprias do pensamento grego, até as histórias épicas cavaleirescas, passando pelas provações da fé cristã.

Passando à segunda grande variação da noção de provação-desafio, embora tal palavra não tenha sido diretamente mobilizada, Martuccelli (2015) indica que esta se associa à “análise existencial”. Nesse caso, a natureza das provações-desafio está dada pelo **modo como se estrutura a existência humana**. As situações-limite da existência, aquelas das quais o homem não pode escapar (a morte, o sofrimento, o acaso, o erro, a luta, entre outras), são as grandes provações da condição humana. Os estudos partem do horizonte existencial que se abre à condição humana ao lidar com estas situações para empreender suas análises. Para o autor, a noção de provação, nesse caso, mostra-se indissociável de certo determinismo existencial: o indivíduo responde a situações variadas, porém, isso sempre se dá a partir da mesma estrutura ontológica. Com a filosofia existencial, a provação-desafio torna explícita uma ferramenta teórica: a análise existencial é um caminho que permite uma nova aproximação com os problemas do Ser.

Martuccelli (2015) aponta que um exemplo pode ser pensado a partir da obra de Jean Paul Sartre, na qual a noção de provação é inseparável da dupla “situação-projeto”. O autor destaca que, mesmo que o referido filósofo não tenha necessariamente utilizado a palavra “provação-desafio”, é possível perceber que ele faz uma larga referência a esta noção, ao colocar em cena a liberdade em confronto com determinada situação. O autor explica que, na obra de Sartre, compreender o homem significa definir sua vida à luz de uma significação central ou de um projeto. Por conseguinte, a ideia central consiste no fato de que, embora todos os indivíduos estejam engajados em uma situação, é possível encontrar em toda existência um evento – aqui entendido como uma provação-desafio –, que dá acesso ao “centro de gravidade de uma vida”. Assim, a interpretação de uma vida se organiza a partir da compreensão de um projeto em torno do qual se organiza. É diante de uma provação ou por meio de uma provação-desafio que o indivíduo se revela enquanto tal noção expressa na frase: “o importante não é o que fizeram de nós, mas o que nós fazemos com o que fizeram de nós” (SARTRE, 1952, p. 63 *apud* MARTUCCELLI, 2015, p.52)

Martuccelli (2015) explica que, se contrastada a segunda possibilidade de interpretação do conceito com a primeira, nota-se uma mudança na natureza de sua definição. Tal noção, antes fruto de um programa explícito, voluntário e intencional de formação do eu, torna-se um conjunto de desafios inevitáveis e incontornáveis que todos os indivíduos são forçados a encarar e enfrentar, uma vez que compõem a própria condição humana. Para o autor, a natureza e o número de provações são definidos pela estrutura ontológica da existência e por alguns grandes estados (ansiedade, morte, o tempo, o absurdo, o desejo, a relação com o outro), além das crises psicossociais. Contudo, a despeito das distinções, nota-

se que, em ambas vertentes conceituais, **a dimensão social e histórica não é levada em consideração** ou, quando é, isso se dá de maneira muito restrita. É a condição humana e não a sócio-histórica que definem o âmbito e a natureza das provações. O sociólogo indica ser evidente que nada impede que, por meio dessas perspectivas, seja possível historicizar as experiências-limite, mas isso nunca será mais do que uma explicitação histórica de um número restrito e limitado de estados existenciais trans-históricos.

Partindo para a terceira grande variação de conceito em discussão, observa-se que quando a noção de provação foi incorporada ao campo da sociologia, sua natureza sofreu uma significativa mudança. A esse respeito, Martuccelli (2015) explica que a chamada “sociologia da provação-desafio”, sem recusar aquilo que é próprio da existência humana ou do ciclo da vida, não fez da condição humana um aspecto que estrutura a definição das provações. Seu objetivo central consiste em descrever e analisar, sob a forma de desafios sociais e históricos específicos, a experiência que os indivíduos têm de uma determinada configuração da sociedade. Não são os estados existenciais e a condição humana e suas invariantes antropológicas (a ansiedade, a morte etc.) que se tornam bases ou fundamentos para apreensão das provações-desafios, mas **a história e as relações sociais**. Para o autor, uma consequência imediata desta leitura está associada ao escopo, à variedade e à natureza das provações, que parecem se ampliar consideravelmente.

Nesse contexto, as provações-desafios passam a ser de diferentes tipos. O sociólogo aponta que podem ser associadas a obrigações estritamente institucionais, mas também podem ser mobilizadas para dar conta de um leque mais amplo de questões relativas às experiências sociais. Desse modo, ao serem teorizadas como comuns e transversais a diferentes membros de uma sociedade, as provações não são definidas a partir de testes formais ou por meio de processos institucionalizados de seleção, e sim como desafios mais ou menos formalizados e institucionalizados que possuem, em função de sua natureza estrutural, uma expressiva significação nas experiências individuais – como experiências de desemprego que, por exemplo, exercem efeitos sobre a estabilidade conjugal, entre outras.

De modo geral, o autor destaca que é o número e a natureza dos desafios que marcam a história da construção dessa noção dos domínios dos estudos sociológicos. Martuccelli (2015) aponta que este é o aspecto que define o principal obstáculo analítico da provação-desafio. Para o autor, é um risco designar simplesmente, em conexão com o senso comum, toda experiência vivida como difícil. Fazendo deste modo, a noção perde toda sua capacidade heurística. Isso ocorre porque a natureza, a extensão e a intensidade dos eventos suscetíveis de serem – ou não – denominados como provações são centrais para todas as

abordagens sociológicas, que se encontram desvinculadas da concepção de provação-desafio oriunda do campo da Filosofia, como explicitado anteriormente.

Nesse sentido, o autor argumenta que, apesar da possibilidade de diversificação das sensibilidades ao lidar com a noção de provação-desafio, a tendência mais significativa nos estudos tem consistido em preservar seu uso para fazer referência aos grandes desafios estruturais particularmente significativos em um período histórico ou em uma trajetória de vida. Essa caracterização de provação é a que tem se tornado mais comum na maior parte dos trabalhos sociológicos que mobilizam explicitamente tal uso da noção, analisa Martuccelli (2015). Para exemplificar, o sociólogo destaca que alguns autores têm mobilizado a noção de provação-desafio em um contexto de domínio específico (a escola, o trabalho ou o desemprego, a cidade ou a migração, a saúde, a amizade, as novas tecnologias, os desafios específicos de um grupo etário, entre outros). Há, ainda, autores que fazem tal uso como maneira de identificar grandes lógicas transversais e comuns em determinada sociedade.

Nesses estudos, segue o autor, a provação-desafio é um operador analítico que visa não apenas descrever e compreender como os indivíduos enfrentam determinadas mudanças, mas também é uma forma de alcançar um entendimento específico sobre as estruturas e os fenômenos sociais. A preocupação consiste em descrever tanto a natureza estrutural das provações e as maneiras por meio das quais os indivíduos as enfrentam. Para retornar à frase de Sartre, e ao contrário do que ele anuncia, indica Martuccelli (2015), nas investigações sociológicas que mobilizam o conceito de provação-desafio, indagar “o que fizemos” dos indivíduos é tão importante como perguntar aquilo que os atores estão fazendo com eles mesmos. Daí depreende-se duas coisas: a primeira refere-se ao fato de que, ao contrário de uma microsociologia que se limita ao trabalho dos atores, a sociologia da provação-desafio incorpora sempre a *dimensão estrutural e histórica, indicando o processo de construção das provações*. A segunda, ao contrário de uma Sociologia que se limita somente ao trabalho das estruturas e deduz o destino por vezes único dos atores, a provação-desafio *incorpora sempre a diversificação do trabalho dos indivíduos, indicando o resultado que alcançam*.

Em uma mobilização sociológica da noção de provação-desafio, explica Martuccelli (2015), quatro dimensões são particularmente importantes. *Em primeiro lugar, a provação-desafio propõe um relato da pluralidade de desafios, à qual o indivíduo é confrontado na sociedade moderna*. Esta se apresenta ora sob a forma de uma sucessão de etapas institucionalizadas de fases da vida, ora como momentos de crise em uma trajetória

social, ora como experiências restritas a diferentes esferas da vida social – escola, trabalho, família.

Em segundo lugar, as provações-desafio são históricas: elas são produzidas na e pela vida social, mudando de acordo com os períodos históricos e com a sociedade. Não apenas o trabalho plural dos indivíduos diante das provações recebe uma atenção particular ao analisá-las, mas também o reconhecimento da natureza propriamente histórica dos desafios ganha um tratamento analítico central da mobilização sociológica da noção.

Em terceiro lugar, a noção de provação-desafio propõe uma articulação particular entre os níveis micro e macro. A articulação entre questões coletivas e provações pessoais é basilar nessa conceituação. O objetivo consiste em conseguir restaurar uma série de histórias de vida coletivas, própria de um conjunto sócio-histórico, em função de provações que lhes são específicas. Os indivíduos, devido à sua situação comum ou sua inscrição social, enfrentam um conjunto de desafios sem a possibilidade de escapatória. Pelo fato de as provações serem comuns a um coletivo, os atores não podem fazer outra escolha que não seja enfrentá-las. As diferentes maneiras como fazem marcam fortemente sua singularidade.

Nesse sentido, a provação-desafio possui duas faces: ela é o resultado dos mecanismos sociais que a produzem e também é algo experimentado pelos indivíduos. As provações têm a capacidade de nos fornecer um mapeamento particular da vida social. Elas condensam, de modo abreviado e à escala do indivíduo, um estado de sociedade ou uma determinada configuração social. Nesse sentido, Martuccelli (2015) indica que, em um estudo sociológico que mobiliza essa noção, os traços propriamente identitários dos atores (classe, gênero, etnia, idade) não são mobilizados para além da ideia de “recursos”, que se ativam ou são requisitados, de modos diferentes, em função da natureza das provações-desafio às quais o ator social é confrontado. Para o autor, talvez esta seja a característica analítica mais importante da provação-desafio. Ela se diferencia das abordagens nas quais se infere a partir das estruturas e, por dedução, das consequências, no nível das experiências dos indivíduos.

Mas a provação-desafio se diferencia também do trabalho que privilegia o nível das interações ou daqueles que se baseiam nos testemunhos das socializações e das disposições como coração da análise. O objetivo da provação-desafio é bem diferente: **ela propõe uma problematização das estruturas a partir das experiências.** É a partir do que foi vivido pelo ator, e como ele passou pela provação, que se tenta dar conta dos principais desafios que estruturam uma sociedade. Isso leva – ou pode dar origem – a uma análise sociológica específica dos fenômenos coletivos, ou mesmo a uma cartografia diferenciada da vida social, a partir da problematização ao nível das experiências dos indivíduos. Nesse sentido,

A individuação estuda o tipo de indivíduo que é estruturalmente fabricado em uma sociedade. A dinâmica essencial da individuação **combina um eixo propriamente diacrônico com um eixo sincrônico**. A articulação entre estes dois eixos explica a personalidade sociológica desta proposta: ela requer que os diferentes **processos sociais**, ligados a mudanças econômicas, políticas ou culturais, **não fiquem em um segundo plano limitando-se a ser uma espécie de adorno distante**, e sim que, pelo contrário, eles sejam analisados, com a ajuda de um instrumental intelectual específico [o conceito de provação, por exemplo], **através das formas concretas em que se inscrevem nas existências individuais**. Trata-se, pois, de escrever e analisar, a partir da consideração de algumas grandes transformações históricas, a produção dos indivíduos (Mills, 1997). Este projeto pode ser efetuado de diferentes maneiras conforme a análise seja centrada nos grandes fatores estruturais de individuação ou que, pelo contrário, o estudo se interesse em profundidade pelas experiências dos indivíduos (MARTUCCELLI, 2010, p. 95-97, grifo nosso).

Finalmente chegando ao quarto aspecto, o uso do conceito de provação tem despertado um grande interesse quanto ao trabalho efetivo dos indivíduos. Martuccelli (2015) sinaliza que tal dimensão analítica foi bem explorada em estudos sobre doenças mentais ou sobre o sofrimento social. Nessas pesquisas, por exemplo, são examinadas as diferentes respostas e suportes, coletivos e individuais, que são construídos, mobilizados e/ou estão à disposição dos atores para compreender a expansão dos casos de *bornout* nas últimas décadas. O trabalho do indivíduo é particularmente importante e significativo quando a análise tenta dar conta das situações com as quais são confrontados.

Conforme o autor, esse é um aspecto que foi bem trabalhado por Barrère (2015), quando investigou estudantes do ensino médio. Por exemplo: a nota atribuída ao aluno não define ou determina, por ser uma sanção unívoca, uma única experiência: ela abre a possibilidade de uma nova série de questões e desafios que incidem sobre o indivíduo, que passa a fazer um trabalho sobre si mesmo. Dentro da mesma linha de raciocínio, Heinich (1999) mostrou, pesquisando pessoas que receberam prêmios literários, que problemas específicos relativos àquele desafio aparentemente unívoco confrontou os indivíduos de maneiras distintas. Cada entrevistado viveu e se apropriou de uma maneira diferente e singular do resultado de um mesmo acontecimento.

Desses trabalhos, depreende-se a maneira como o indivíduo reage subjetivamente ao “veredito de uma provação” e o modo como isto corrói ou protege sua personalidade e a confiança em si, abrindo diferentes possibilidades de interpretação. O mesmo resultado diante de uma provação pode ter várias significações, objetivas e subjetivas, distintas conforme os indivíduos e suas trajetórias. Nota-se que sempre há margens para ação e interstícios para manobra por parte dos indivíduos em seu processo de produção social enquanto sujeito.

É nesse contexto que também podemos situar a discussão proposta por Dubet (1998). Martuccelli e Singly (2012, p. 73) explicam que, para esse autor, todo indivíduo está

submetido a uma “provação permanente”, traduzida na “experiência social”. Esta concerne a um esforço feito pelo indivíduo para combinar e articular diferentes lógicas estruturais da ação: a integração (que corresponde ao pertencimento a uma comunidade), a estratégia (que diz respeito à defesa de seus interesses) e a subjetivação (que concerne ao desenvolvimento de uma atividade crítica). Hoje, em função de uma “crise da ideia de sociedade” e de “uma explosão estrutural das lógicas da ação”, antes indicados, o indivíduo é obrigado a combinar e hierarquizar as diferentes lógicas, a fim de fabricar-se como autor de sua experiência. Nesse sentido, “a experiência consiste em tentar sua articulação. [...] A única provação consiste, no fundo, em dotar-se de uma experiência articulada” (MARTUCCELLI e SINGLY, 2012, p. 75). Para o autor, dentro dessa perspectiva:

A sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos atores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam. [...] Importa então estudar a subjetividade do ator e sua atividade. Não se trata de analisar só as suas representações, mas também os seus sentimentos e a relação que constrói consigo mesmo. (DUBET, 1994, p.262-263)

Dando prosseguimento e apontando outras questões específicas dentro da perspectiva aqui em questão, Martuccelli e Singly (2012, p. 78) explicam um aspecto crucial: a construção das singularidades pelos indivíduos:

Se as provações são estruturalmente comuns em uma sociedade, os indivíduos, ao depararem-se com elas e enfrentá-las, vão paulatinamente construindo suas singularidades. O estudo da individuação sublinha com força o problema dos diversos desdobramentos possíveis das mesmas. [...] O estudo pormenorizado da individuação, através das ecologias sociais personalizadas efetivas de cada ator, obriga a reconhecer que, inseridos em uma sociedade, a maior parte dos indivíduos enfrenta provações comuns, embora nem todos os atores estejam igualmente expostos a estas e nem todos, supostamente, lhes dão as mesmas respostas. As diferenças interpessoais e as singularidades individuais são produzidas enfrentando provações comuns. [...] Os indivíduos enfrentam as provações em universos maleáveis ou elásticos, nos quais, qualquer que seja a força das coerções, sempre possuem iniciativas que tornam possível que o resultado das provações varie entre os atores ou que o significado de uma delas varie ao longo de uma vida.

Sobre o fato de nem todos os indivíduos estarem expostos e nem darem as mesmas respostas para aos desafios que lhes são comuns, aspecto central a ser considerado nesta tese, Martucceli e Araújo (2010, p. 85) indicam ser preciso analisar os desdobramentos ou as chamadas “difrações não uniformes” das provações em função dos distintos contextos da vida social. Para os autores,

a noção de provação permite restituir à vida social uma consistência caracterizada por sua elasticidade (Martuccelli, 2005), permitindo, assim, analisar **a difração não uniforme dos fenômenos e das práticas da vida social**. Evita a dedução direta de consequências microssociais a partir de uma visão macrosociológica. [...] Que as provações estruturais estejam submetidas a um processo de difração, quer dizer que nem todos os atores estão igualmente expostos aos riscos dos processos de globalização [por exemplo] [...], o que implica um amplo jogo de desdobramentos possíveis, seja em função da sociedade em que vivem (as sociedades do Sul ou do Norte), de gênero (os diferenciais entre homens e mulheres), da posição social (nos setores populares e nas classes médias altas), ou **dentro de uma mesma posição social (diferença em função dos setores de atividade laboral, por exemplo, segundo seja assalariado ou trabalhador independente, segundo o tipo e contrato de emprego, entre outras)**. Embora as provações sejam comuns a todos os atores de uma sociedade, estas se difratam em função de diferentes contextos de vida. (grifo nosso)

Martuccelli (2007, p. 66) dá continuidade à discussão ao indicar que os indivíduos estão submetidos de modos distintos às provações em função do diferencial de suportes que possuem. Para o autor, o suporte é a primeira dimensão social do indivíduo. Tal noção designa a primeira dificuldade com a qual todo indivíduo se depara: poder sustentar-se frente ao mundo. Nesse sentido, o sociólogo aponta não haver indivíduo sem um conjunto de suportes que o sustentam. Os suportes podem ser materiais e/ou simbólicos, conscientes e/ou inconscientes, próximos e/ou distantes, ativamente estruturados ou não, passivamente impostos ou não, porém, sempre possuem um aspecto em comum: têm o efeito de apoiar e sustentar os indivíduos.

O autor explica que, historicamente, os suportes foram sempre diversos e variáveis. No entanto, na cultura ocidental, a representação mais comum e dominante sempre girou em torno do dever do indivíduo de se sustentar a partir do seu interior, ou seja, de forma autônoma, independente, autocontrolada. Construiu-se, pois, uma “imagem heroica do sujeito” cujas raízes estão associadas a uma tradição aristocrática e democrática de um “grande homem” forte, capaz de se manter de pé mesmo quando tudo ao seu redor parece desmoronar. Pode-se dizer que, durante determinado momento histórico, sobretudo no século XIX, expandiu-se e popularizou-se a ideia de que o indivíduo pudesse se sustentar sozinho, a partir de seu interior. Para Martuccelli (2006), tal ideia não passa de uma ilusão.

Alheia à realidade de muitos, tal imagem geralmente esteve a serviço de interesses de um grupo privilegiado. Os suportes, portanto, estiveram por um largo período encobertos em certas análises, como se sequer existissem. Na sociologia, observa-se a existência de análises que, por um lado, são críticas a esta ilusão, mas, por outro lado, ainda se observa certa nostalgia da figura do indivíduo heroico.

Para Martuccelli (2006), a decisão por fazer uma “sociologia dos suportes” requer o rompimento com esta representação, o que exige superar certos caminhos teóricos e

metodológicos. Isso demanda entender, por exemplo, que “somente quando um indivíduo está ativamente sustentado a partir do exterior é que o ator possui a ilusão de poder se manter a partir de seu interior. Este ponto é fundamental. Nenhum indivíduo se sustenta sozinho” (p. 35). O sociólogo indica ser necessário, portanto, compreender o que marcam os suportes, como funcionam e quais são suas principais características.

De modo geral, a noção de suporte permite individualizar as experiências de vida, o que nos leva a entender que os suportes de alguns indivíduos podem não ser os de outros. Para algumas pessoas, os suportes podem ser uma atividade laboral, para outros, podem ser “vínculos sociais privilegiados” (relações estabelecidas com o companheiro, um amigo, uma pessoa de referência etc.), entre tantas outras possibilidades. Desde modo, suportes só fazem sentido dentro de certa lógica social, não podendo ser definidos previamente. Suportes não são algo que se tem ou não de uma vez e para sempre. Podem surgir e desaparecer em determinados períodos da vida do indivíduo, estando associados fortemente ao elemento temporal.

Martuccelli (2006) enumera algumas características centrais para o entendimento dos suportes. O que particulariza a noção de suporte é o fato de possuir uma “marca ativa”, capaz de transmitir ao indivíduo um sentimento e/ou um estado de “suspensão social”. É preciso encontrar apoios no mundo social para que se possa lidar com o “peso” da existência, o que os torna centrais na vida dos indivíduos. Alterados os suportes, é provável que uma desestabilização considerável seja percebida na vida dos sujeitos.

Outro aspecto concerne ao fato de os suportes estarem situados, geralmente, em uma zona intermediária de nebulosidade. Tendo em vista a visão dominante do sujeito-herói, que se sustenta sozinho a partir de seu interior, ao declarar todos os suportes com os quais conta para lidar com a existência, por exemplo, o sujeito pode sentir-se “fraco”, dependente dos outros, aspectos que podem ferir sua autoimagem. Nesse sentido, por vezes, muitos preferem manter seus suportes relativamente distantes de certo estado de consciência e/ou inconfessáveis.

O sociólogo também ressalta que os suportes raramente estão submetidos a um nível de instrumentalidade ou controle unilateral. Isso se torna evidente quando os suportes são do tipo relacional, envolvendo vínculos com outras pessoas. Outro aspecto fulcral reside nos suportes possuírem distintos graus de legitimidade social. Assim, “não há indivíduos sem suporte, entretanto, nem todos os suportes permitem a fabricação/o êxito do indivíduo” (MARTUCCELLI, 2006, p.36).

O autor prossegue indicando que, em todas as sociedades, os indivíduos somente existiram em função dos suportes. Entretanto, em sociedades atravessadas pelo processo de modernização, com o aumento do isolamento, da solidão, da ausência de vínculos tradicionais, o ato de suportar individualmente a existência se transforma em um desafio mais agudo, por vezes considerado central para muitos de nós. A fim de exemplificar possibilidades de leitura desses suportes, o autor elenca alguns tipos identificados em suas investigações, em função de sua visibilidade ou legitimação: suportes invisíveis, estigmatizantes, patológicos e confessáveis⁵⁹. Outros certamente existem e estão para serem discutidos em outras pesquisas.

Para finalizar este item do capítulo, cujo objetivo consistiu em expor algumas discussões sobre as duas noções consideradas centrais no âmbito de determinada maneira de fazer uma sociologia dos indivíduos, sublinho um apontamento basilar a ser considerado na construção dos próximos passos da pesquisa: uma sociologia das provações, vinculada a uma sociologia dos suportes, abre múltiplos caminhos para a análise dos processos de individuação. Passemos à próxima parte.

3.2. Desafios inaugurais da iniciação à docência por jovens: primeiras descobertas

Para auxiliar no processo de identificação das provações, Martuccelli (2006) indica suas quatro principais facetas. A primeira diz respeito ao fato de ser uma situação difícil e dolorosa, à qual os indivíduos são confrontados, o que pressupõe a existência de uma percepção particular sobre a situação. A segunda dimensão diz respeito ao fato de que o indivíduo que se depara com uma prova é capaz de lhe dar uma resposta, de enfrentá-la. O terceiro aspecto refere-se a um processo, formal ou informal, de seleção. Ao se depararem com uma prova, os indivíduos podem obter sucesso ou fracassar, sendo que o resultado desse processo produz diferentes consequências ou desdobramentos. A quarta e última faceta concerne ao fato de que

⁵⁹“O autor aponta que quanto mais elevadas são as posições sociais, mais o indivíduo é sustentado exteriormente, mas há aparência da não existência dos suportes, por isso, invisíveis. Por outro lado, os suportes estigmatizantes permeiam a vida das classes populares. As políticas públicas de assistência social, por exemplo, estigmatizam os sujeitos como “assistidos”, como se não tivessem condições de se manterem autonomamente, como tutelados. Porém, o autor demonstra que, pelo contrário, quanto mais frágil é a situação dos indivíduos, mais ele se vê obrigado a se autossustentar por uma rede de relações de solidariedade e muito pouco pelos direitos sociais. Os suportes patológicos são aqueles socialmente vistos como doentio ou excessivo, por isso, não desejáveis. O uso de drogas pode ser compreendido como um suporte patológico. Já os suportes confessáveis dizem respeito às íntimas relações em que os sujeitos se amparam no outro. O autor, inclusive, usando a ideia dos casais que dizem “se suportar” mostra como o encontro amoroso, familiar, afetivo são sustentações para a existência humana contemporânea” (REIS, 2014, p. 32).

cada sociedade, em um dado momento histórico, possui um conjunto de provas que o indivíduo deve enfrentar.

Para o sociólogo, no trabalho de interpretação da realidade investigada, é preciso dar um sentido à tríade de “eventos”, “momentos” e “choques com a realidade” narrados pelo indivíduo. Martuccelli indica que, quando solicitamos aos indivíduos que eles nos contem suas experiências, inevitavelmente é relatada uma série elevada de “eventos ou acidentes” que compõem toda e qualquer vida humana. Tal conjunto de fatos, selecionados de maneira mais ou menos arbitrária pelos entrevistados, podem ou não ser dotados por eles de uma “significação liminar”, algo que marca uma transição entre o que aconteceu antes e depois, um ponto de passagem importante em sua experiência. Logo, nem todos os eventos são significativos para uma “sociologia das provações”. É preciso avaliar qual seu papel e seu peso a partir de sua incidência na sequência de provas analisadas.

Martuccelli (2006) indica que o pesquisador precisa estar atento, pois, sob a forma de um “evento” ou “acidente”, o indivíduo pode deixar que sua consciência se expresse, deixando entrever que “momentos estruturais” podem ter sido introduzidos sigilosamente em sua existência. Por meio das enunciações de certos “momentos”, às vezes até mesmo de maneira pouco consciente, os indivíduos podem se dar conta da presença e do papel das provas estruturais em suas vidas. Para o autor, a dinâmica entre “eventos/acidentes” e a lógica dos “momentos” é um aspecto central no trabalho interpretativo.

O estudioso também enfatiza que, quando o ator possui consciência da importância de um determinado “evento” ou do papel insidioso de alguns “momentos” em sua vida, muitas vezes os relatos são organizados em torno de determinados “choques com a realidade”. Assim, aquilo que opera de maneira ordinária, lenta e insidiosa se transforma em um *leitmotiv* de tomada de consciência por parte do sujeito, que reconhece até que ponto sua vida e o resultado das provas enfrentadas estiveram fortemente condicionados por “oportunidades estruturais”.

Martuccelli (2006) salienta que os atores individuais revelam distintos graus de consciência dessas questões. Assim, entre indivíduos de uma mesma geração, por exemplo, determinado aspecto pode ser vivido por um sujeito como “choque de realidade”, por outro como um “momento” e, para outro, como apenas um “evento” qualquer. O autor reitera o alerta para o risco de que as pesquisas se percam em uma “série de incidentes biográficos mais ou menos anedóticos” (p. 107). Nesse sentido, enfatiza o papel do pesquisador em encontrar, traduzir e inventar, a partir dos relatos, um conjunto de provas aos quais estão submetidos.



De modo geral, especialmente após incorporar as discussões antes indicadas no processo de investigação, reiniciei meus trabalhos de análise no sentido de identificar quais seriam as provações mais agudas enfrentadas pelos 25 jovens professores iniciantes entrevistados. Inicialmente, decidi retomar alguns achados do capítulo anterior e conjugá-los com a pré-análise que já havia feito das narrativas do grupo pesquisado.

De modo geral, ao identificar alguns reflexos das marcas da jovialidade na docência no ensino médio no Brasil sobre o conjunto de professores pesquisados em Belo Horizonte/MG, identifiquei que grande parte dos jovens viviam precárias condições de trabalho, com destaque para o fato de a maioria ter contratos de trabalho temporários, além de jornadas de trabalho e rendimentos menores. Ademais, notei que parte daquele conjunto de jovens trabalhava ou já havia atuado em áreas periféricas e/ou afastadas dos grandes centros ao iniciar a carreira. Também foi possível observar que alguns jovens, especialmente do sexo masculino, haviam ingressado na docência em função do desemprego ou de precariedade do trabalho que antes realizavam. Entre eles, notava-se o déficit de formação para atuação profissional.

Notou-se, ainda, que muitos haviam entrado na docência na “casa dos vinte e poucos anos”, como diziam alguns. Assim, suas idades eram mais próximas às de seus estudantes e, por outro lado, mais distantes de parte de seus colegas de trabalho, expressando distintas relações inter e intrageracionais, possível fonte de importantes aproximações e/ou conflitos entre os sujeitos.

Tendo em vista tais questões e notando que, nas narrativas docentes, tais aspectos eram apresentados pelos indivíduos como “choques de realidade” (MARTUCCELLI, 2006), passei a considerar que os desafios que se mostraram mais agudos para aqueles sujeitos diziam respeito à **entrada e à sobrevivência no mercado de trabalho** e, ainda, às **relações com os outros: jovens estudantes e colegas de trabalho**. É que o estou chamando de **desafios inaugurais da iniciação à docência por jovens**.

Trazendo Mellucci (1997), é possível entender que há certas “questões humanas [que são] experimentadas pelos jovens que se defrontam com elas de modo mais agudo, constituindo assim sua especificidade: no modo de lidar com essas questões e na intensidade com que elas se apresentam neste momento do ciclo de vida”. Logo, as singularidades não residem na própria natureza das provações que aos indivíduos se apresentam, e sim na

intensidade, na **percepção** e no **modo como as enfrentam** ou, em outros termos, nas **respostas** dadas por parte destes indivíduos aos desafios com os quais são confrontados.

Martuccelli e Singly (2009, p. 77-78) apontam que as distinções interpessoais e as singularidades individuais apenas são produzidas quando se enfrenta provações comuns. A especificidade juvenil, portanto, reside nos modos como esses jovens professores lidam e enfrentam determinadas provações. Eles podem “aprová-las” ou “desaprová-las”, ter “êxito” ou “fracassar” sendo que, nesse âmbito, revelam suas singularidades individuais, que podem ou não estar relacionadas à sua condição de jovem no mundo contemporâneo, entre tantos outros de seus atributos.

Ademais, retomando Araújo e Martuccelli (2010), ainda é preciso salientar que “nem todos os atores estão igualmente expostos” às provações, embora essas sejam comuns a todos. Logo, os jovens pesquisados estão distintamente expostos aos desafios não apenas se comparados com seus colegas mais longevos, mas também quando são comparados entre si. Recordando Fanfani (2005), é possível que, ao proceder à análise considerando tais questões, seja possível entrevermos possibilidades de superarmos certa “indiferença pelas diferenças” relativas à docência na contemporaneidade (p. 19), tentando desnudar alguns aspectos relativos aos fenômenos da heterogeneidade e da desigualdade, marcas de mudanças mais recentes no ofício docente.

Antes de finalizar, enfatizo que as provações aqui elencadas para análise não são as únicas existentes para o grupo pesquisado. Entretanto, foi preciso tecer opções. Outras eram possíveis de serem abordadas, contudo, ficam as ideias guardadas para pesquisas futuras. É crucial lembrar, ainda, que cada provação em questão é composta por várias dimensões e fatores, inscrevendo-se e estando circunscrita a determinadas circunstâncias, dinâmicas e processos sócio-históricos. Seus fatores, temporalidades e suas composições se entrecruzam, chocam-se, complementam-se e entram em embates no seio da construção da experiência social dos indivíduos.

Nesse sentido, sublinho que a intenção daqui pra frente consiste em compreender, a partir das narrativas realizadas pelos jovens professores, como estes têm lidado, enfrentado, significado e vivenciado os desafios em questão, a partir do momento em que passam a lidar com a profissão docente. Aqui, o interesse central não reside em compreender o papel das estruturas na composição dos desafios comuns. O que se pretende é analisar e compreender o trabalho efetivo dos indivíduos, suas experiências, tentando entender se as provações que enfrentam são desafios insuperáveis ou se os sujeitos engendram outras experiências diversas, produzindo novos desafios a serem encarados.

Procura-se entender se um resultado similar diante de um desafio pode ter distintas significações, objetivas e subjetivas, para diferentes indivíduos. Analisa-se como as provações, ao serem enfrentadas, são superadas de diferentes maneiras ou, ao contrário, desdobradas e multiplicadas em muitas outras provações, trazendo novas tensões ao seio da experiência dos sujeitos. Busca-se os meandros, as sinuosidades, as costuras, as artilosidades, as arquiteturas, as mesclas e as sutilezas do trabalho dos indivíduos ao construírem respostas singulares aos desafios comuns.



Escrevo, angustiada, em meu quarto, quieta, sozinha como geralmente tenho sido enquanto doutoranda. E penso se a minha voz, aparentemente tão pouca coisa, não encarna a substância de milhares de vozes, a fome de milhares de vidas, a paciência de milhões de almas sequiosas de saber, como a minha, no destino cotidiano, ao sonho inútil, à esperança sem vestígios.

Nestes momentos meu coração pulsa mais alto por minha consciência dele. Vivo mais porque vivo maior. Sinto em minha pessoa uma força religiosa, uma espécie de oração, uma semelhança de clamor. Mas a reação contra mim surge de minhas emoções: os medos, as angústias, os muitos esmorecimentos...

Vejo-me aqui, neste segundo andar de minha casa. Sinto-me cansada; olho, sobre o papel meio escrito, a vida vã sem beleza e o lápis barato que esquecido estendo sobre um caderno velho. Sinto-me encorajada; olho novamente, sobre a tela meio escrita, as palavras por entre consistências e desarmonias e as mãos trêmulas que, angustiada, estendo sobre o teclado já gasto por alguns anos de escrita. Vejo-me aqui, a interpelar a vida! A interpelar os desafios!, a tentar dizer o que as vinte e cinco almas de (meus?) docentes entrevistados sentem!, a fazer prosa como (ou seria com?) os gênios e os célebres, minhas vivas e mortas referências! Aqui, eu, assim!...

(Minhas conversas com) Fernando Pessoa (2008, p. 353)

4 O DESAFIO DA ENTRADA E DA SOBREVIVÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Neste capítulo, apresento algumas discussões e análises sobre o desafio da entrada e da sobrevivência no mercado de trabalho por meio da construção de alguns retratos temáticos dos jovens pesquisados. Martuccelli e Singly (2012, p. 110) explicam que, em pesquisas no âmbito da Sociologia do Indivíduo, tais retratos podem ser desenhados de diferentes maneiras. Os autores notam que alguns pesquisadores, ao fazê-los, sublinham o peso do passado incorporado e das múltiplas socializações. Outros evidenciam as prescrições de subjetivação das políticas públicas dirigidas aos indivíduos. Outros, por sua vez, enfatizam o processo de individualização, cuja baliza é a colocação de Sartre: “o importante não é o que fizeram de nós, mas o que nós fazemos com o que fizeram de nós” (SARTRE, 1952, p. 63 *apud* MARTUCCELLI e SINGLY, 2012, p. 110).

Para Martuccelli e Singly, independente da matriz privilegiada na análise, a construção de um conjunto de retratos torna possível compreender o que é comum e singular aos indivíduos investigados, ressaltando “a diversidade das vidas e dos processos pelos quais o social trabalha em cada uma delas”. Assim, torna-se possível mostrar que “nem todos vivem nem encaram da mesma maneira” determinado desafio (2012, p.110). Esse é um aspecto central nesta parte da tese.

Conforme indicado no capítulo anterior, Heinich (1999) é uma pesquisadora francesa que usou o referido artifício ao pesquisar as diferentes maneiras como um grupo de escritores conseguiu lidar com desafio de ter o seu trabalho reconhecido por meio do recebimento de um prêmio literário. Ela dividiu seu estudo em três etapas: exposição do marco teórico-metodológico, apresentação de uma “galeria de retratos” e exibição de uma visão de conjunto dos retratos, pontuando aspectos julgados relevantes naquele conjunto de relatos.

Martuccelli e Singly (2012, p. 112) entendem que, procedendo desse modo, “os retratos não são somente ilustrativos dos resultados obtidos por outra via, mas um dos principais suportes do trabalho teórico”. Dessa maneira, eles permitem conhecer e visualizar, de modo mais cuidadoso, “as posições efetivas dos atores” sem se esquecer dos contextos, das ações e, sobretudo, dos suportes de que dispõem, ou não, para responderem às provações.

Os autores indicam, por exemplo, que isso pode ser feito para analisar os modos como os indivíduos enfrentam o desafio dos “imperativos da flexibilidade laboral” – aspecto que condiz com a problemática apresentada neste capítulo. Procedendo desse modo, emerge

“a necessidade de fazer análises comparadas de indivíduos que têm a mesma posição para observar como estas pessoas atuam e vivem em contextos diferentes em meio a situações semelhantes, pelo menos em aparência” (MARTUCCELLI e SINGLY, p.101). Nesse capítulo, mobilizo tal estratégia a meu modo, especialmente porque nem todos os indivíduos entrevistados serão abordados e nem todos serão comparados diretamente entre si.

De modo geral, sublinho que optei por este caminho inspirada em Fanfani (2005), conforme discutido no Capítulo II. Para o autor, é preciso estudar a condição docente na contemporaneidade de modo a superar uma “indiferença pelas diferenças” (p. 19), aspecto que nos tem impedido de visualizar “distintas facetas da questão docente” (p. 17). O sociólogo indica ser preciso pensar a constituição permanente e o crescente processo de produção de heterogeneidades e desigualdades no seio da condição docente em países latino-americanos. Gatti *et al.* (2016) aponta que tal investimento pode contribuir para começarmos a superar o fracasso de algumas políticas públicas voltadas para a docência no Brasil.

Ademais, como indicam Garcia, Hypolito e Vieira (2005), nota-se que a preocupação central de um grande número de pesquisadores tem consistido em buscar aspectos unificadores e fundantes da construção social de identidades profissionais da “categoria” docente: a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a formação etc. Para os autores, as identidades são como “lugares” de lutas e conflitos nos quais são reconstruídas maneiras de ser e de estar na profissão, resultando numa série de representações que professores e professoras fazem de si mesmos e de suas funções. Estes estabelecem negociações que fazem parte de suas histórias de vida, de suas condições concretas de trabalho, do imaginário e dos discursos que circulam no mundo social e cultural acerca da escola e da condição docente.

Sendo assim, tais estudos não poderiam partir de uma concepção estanque e homogênea sobre a profissão. Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005), talvez um caminho produtivo para investigações sobre as construções identitárias docentes seja a busca de diferenças e divisões dentro dessa categoria, privilegiando narrativas de professores acerca de si mesmos, de seus contextos e das condições de trabalho. Essa foi mais uma inspiração para construção deste capítulo.

4.1 Desvelando a provação da entrada e sobrevivência no mercado de trabalho

No processo de construção da provação abordada neste capítulo, meu ponto de partida consistiu em analisar a entrada dos jovens entrevistados no mercado de trabalho como docentes. Inicialmente, identifiquei que o vínculo laboral estabelecido com a administração pública estadual parecia ser algo particularmente desafiador para o grupo. Por um lado, constatei que, na ocasião do primeiro ingresso formal dos jovens na profissão docente, todos haviam sido contratados temporariamente, seja pela administração pública (municipal, estadual, federal), seja por colégios particulares (embora em menor número).

Por outro lado, quando as entrevistas foram realizadas, havia três tipos de vínculos laborais específicos: a) concurso público (em período de estágio probatório, uma vez que não havia nenhum docente na condição de estável); b) contrato temporário com escolas estaduais regulares ou colégios militares (havendo alguns jovens aprovados em concursos públicos para as referidas instituições, porém, ainda não nomeados e empossados em seus cargos); e c) contrato temporário com colégios particulares (embora em pequeno número).

Nesse sentido, observei que aqueles indivíduos estavam distribuídos num *continuum* que se estendia desde os vínculos mais estáveis aos menos estáveis. Isso parecia expressar uma tensão constitutiva em relação ao mundo do trabalho: viver por entre a estabilidade e a instabilidade do vínculo laboral estabelecido como docentes, especialmente com a administração pública estadual.

Indagando um pouco mais os dados e as narrativas, na tentativa de ampliar o olhar sobre o desafio em questão, sublinho que, dentro do grupo pesquisado, havia profissionais de outras áreas, graduados e graduandos, lecionando nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Também havia jovens que, licenciados ou não, trabalharam fora da área da educação antes de ingressar na docência e/ou conciliavam o trabalho na docência com outras atividades remuneradas. Nesse sentido, foi possível perceber que, para alguns, a primeira inserção no mundo do trabalho havia acontecido por meio de um contrato temporário como docente, assim que finalizaram a licenciatura. Para outros, tal entrada havia começado bem antes e de maneira informal, quando eram adolescentes e davam aulas particulares, sendo que a inserção formal no trabalho com o magistério aconteceu bem depois. Outros tiveram percursos distintos, sendo a docência um feliz encontro que os fez abandonar seus antigos empregos em outras áreas e reorientar seus rumos laborais. Para outros, de modo reverso, a docência parece

ter se consistido em um desagradável encontro no percurso laboral, motivado pela ausência de emprego em suas áreas de formação no ensino superior.

Diante dessas constatações, parecia ser impossível seguir as análises em uma perspectiva mais restrita, considerando unicamente a entrada precária de jovens no mundo do trabalho docente como um desafio comum. É evidente que tal questão compunha a problemática, podendo até mesmo ser considerada sua espinha dorsal – os contratos temporários, precários e frágeis. Contudo, a provação a ser considerada era mais dilatada e diversa do que eu havia imaginado no princípio.

Nesse sentido, destaco que foi apenas depois que realizei uma análise mais cuidadosa dos dados e das narrativas que cheguei à descoberta que confere substância a este capítulo. Buscando unicamente aspectos relativos ao mundo laboral dos entrevistados entendendo-os como professores – concepção limitadora que eu mesma critico – encontrei estes indivíduos falando de si mesmos, antes de tudo, como **jovens que precisaram lidar, inevitavelmente, com a entrada e com a sobrevivência no mercado de trabalho, sendo a docência um dos encontros (ou desencontros?) vividos nesse percurso, o que ensejou diferentes perspectivas laborais.**

Esta era a provação mais ampla enfrentada por eles. Era o que impunha riscos, exigia escolhas, requeria esforços, colocava obstáculos, ensejava estratégias, agravos e desagravos, agrados e desagradados àqueles sujeitos. Assim, considerando o trabalho como fator de individuação privilegiado para compreender os jovens pesquisados, passei a apreciar e analisar as relações com o mercado de trabalho como um desafio comum, enfrentado pelos jovens de maneiras singulares ao tornarem-se trabalhadores que, em algum momento, encontraram-se com a docência.

4.2 Trabalho e individuação no contexto latino-americano

O trabalho consiste em um fator de individuação que estrutura a experiência do grupo de jovens aqui investigados. De modo geral, falar sobre trabalho implica em considerar que ele consiste em uma dimensão central na condição humana, uma vez que, por meio dele, transformamos a natureza, e produzimos a nós mesmos e a sociedade, (re)criando processos de humanização e desumanização. O trabalho estrutura as experiências sociais. Corrochano (2008) destaca que o trabalho é uma dimensão que “permanece central tanto no funcionamento econômico, quanto na estruturação social e no desenvolvimento psíquico

(conforme Dubar, 2001, p.105)”, sendo que “ainda representa, em nossa sociedade, o meio privilegiado para se atingir independência econômica (Singly, 2000)”.

Ao estudarem as provações mais contundentes enfrentadas pela população chilena na contemporaneidade, Martuccelli e Araújo (2012) indicam ser difícil refutar a afirmativa de que o trabalho é uma das “provações sociais mais relevantes” atualmente vividas por populações situadas nas mais variadas partes do globo. Para os autores, o trabalho é um fator de individuação que compõe um eixo crucial para o estudo da constituição do mundo social, no passado ou no presente. O trabalho atravessa sociedades, espaços, tempos e grupos sociais dissimiles, sendo um enfrentamento inevitável por parte dos indivíduos. Do trabalho não se escapa. Enfatiza-se, contudo, que o trabalho foi sendo profundamente transformado socio-historicamente, de modos diversos nas mais variadas partes do mundo. Percebe-se alguns atributos comuns e, ainda, importantes distinções ao longo do tempo, se compararmos diferentes territórios e seus respectivos habitantes, inscritos em possibilidades e misérias, devido à presença ou à ausência de um trabalho digno, valorizado e devidamente remunerado.

Visando compreender, nas sequências e consequências das ciclotimias econômicas, algumas especificidades relativas à realidade do trabalho na América Latina hoje, Martuccelli (2010, p. 185) indica a necessidade de uma leitura do processo de transformação laboral “em sua profunda continuidade histórica, inserindo-o, então, na tradicional heterogeneidade e segmentação do mercado de trabalho na região”. Em uma leitura panorâmica, o autor aponta que as populações latino-americanas, como boa parte de seus contemporâneos em outras partes do mundo, hoje “estão obrigadas, enquanto trabalhadores livres, a obterem sua sobrevivência econômica no mercado de trabalho [...] seja oferecendo sua força de trabalho enquanto assalariados ou desenvolvendo uma atividade por conta própria” (p. 180). Para o sociólogo, é “difícil não reconhecer a progressiva penetração do capitalismo em todas as relações laborais, inclusive nos casos em que este processo não tenha sido traduzido necessariamente por uma generalização do assalariamento”. Em alguns países da América Latina, o que se viu nos últimos anos foi a “expansão de um importante setor informal e de um subemprego crônico”. Esse foi o caso do Brasil, que, no ano de 2015, quando as entrevistas presentes nesta tese foram realizadas, registrou queda expressiva no número de trabalhadores com carteira assinada, chegando a “1.273 milhão de pessoas a menos em relação a 2014”, grupo que geralmente permanece de maneira informal no mercado de trabalho, conforme analisa Gandra (2015) com base em dados do IBGE. A respeito disso, Martuccelli (2010, p. 183) aponta ser impossível interpretar a situação sem considerar o “marco da heterogeneidade estrutural própria das economias latino-americanas”.

Conforme o autor, faz-se necessário indicar, nesse quadro, a redução significativa do emprego público nas últimas décadas. Esse é um aspecto central a ser considerado neste capítulo. Sobre isso, Mattos (2015), ao analisar a trajetória do emprego público no Brasil ao longo do século XX e no início do século XXI⁶⁰, aponta que, se a partir de 1950, o total de funcionários públicos no Brasil cresceu de modo expressivo⁶¹, e vêm declinando desde a década de 1990. Na primeira década do século XXI, verificou-se apenas a reposição da participação relativa dos empregados públicos da década anterior, o que, inclusive, contraria um mito do “inchaço” do Estado em função do elevado número de funcionários públicos nas diversas esferas de poder nas últimas décadas. Para Mattos (2015, p. 104), “tal comportamento do emprego público no referido período representa elemento revelador do efeito das políticas neoliberais sobre as atribuições do Estado brasileiro”.

Há que se destacar, no entanto, algumas dinâmicas relativas à “formalização dos vínculos empregatícios dentro do setor público brasileiro” (MATTOS, 2015, p.113), seja pela administração direta dos municípios, seja decorrente de esforços do governo federal a partir de 2003⁶². Isso não parece ter acontecido desse modo na esfera estadual, especialmente após a estadualização do ensino médio em meados da década de 1990, como foi possível perceber em Minas Gerais. Mudanças na natureza dos vínculos laborais com a administração pública estadual no âmbito do trabalho docente, por exemplo, apresentam-se cada vez mais precarizadas.

Martuccelli (2010) reforça que tal contexto “foi produzido dentro da tradicional articulação entre o trabalho e o emprego” na América Latina, sendo que o trabalho se exerce e foi exercido “em meio a uma heterogeneidade de condições e de status de emprego, e em meio a uma forte segmentação dos mercados de trabalho (CEPAL, 2007, p.05)”. Araújo e Martuccelli (2012) sublinham que tais transformações explicam muitas situações de mal-estar e de ansiedade relatadas por muitos indivíduos quanto à sua condição laboral. A flexibilidade laboral desestabilizou os trabalhadores de maneiras distintas em vários cantos do mundo, sendo distintos os casos norte-americano, europeu e latino-americano, por exemplo.

Ao investigar especificamente o processo de individuação na América Latina, Martuccelli (2010, p. 184) aponta que a especificidade marcante do trabalho na região é forjada por dois aspectos centrais. Por um lado, seja nos setores modernos, tradicionais ou

⁶⁰ Em seu estudo, o autor utiliza as seguintes fontes de dados: “Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs) e os Censos Demográficos, produzidos e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de dados citados por outros autores.” (MATTOS, 2015, p. 93)

⁶¹ Respectivamente, 60%, 68%, 59% e 65% (MATTOS, 2015, p.95)

⁶² Iniciada na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (1 de janeiro de 2003 – 31 de dezembro de 2010), para reverter uma prática adotada no governo anterior, calcada em contratações precárias.

informais, “a experiência profissional está em quase todos os âmbitos e ofícios submetida a uma profunda **vulnerabilidade**” (*op.cit.*, p.184). Esta parece ser uma das marcas mais fortes no mundo do trabalho nessa parte do mundo, especialmente após o avanço do projeto neoliberal na região após a década de 1970, tendo como laboratório inaugural o Chile, estendendo-se para os demais países em seguida, com lastro, após a década de 1990, no Brasil, por exemplo. Por outro lado, é preciso considerar a dimensão da **identidade profissional**, marcada pela multiplicidade do reconhecimento por si e pelos outros em diferentes contextos laborais.

Segundo o sociólogo, tal vulnerabilidade “engendra muitas vezes **trajetórias laborais ziguezagueantes** ou uma pluriatividade, sequencial ou simultânea, que obriga os indivíduos a efetuarem diferentes ocupações durante sua vida laboral, reconfigurando sua dimensão identitária (ARAÚJO e MARTUCELLI, 2012, p. 184, grifo nosso). Este é dos modos como as grandes transformações sociais relativas ao mundo do trabalho se *inscrevem* nas vidas e nas existências dos indivíduos latino-americanos, exigindo-lhes respostas singulares. Esse é mais um aspecto central a ser considerado neste capítulo. Os autores completam:

Na América Latina, portanto, as posições sociais e os papéis profissionais são menos unívocos que em outras sociedades. A pluriatividade é uma prática comum em muitos países da região, sobretudo nas camadas populares, mas também entre os setores médios, o que faz com que ao longo de sua vida um ator tenha uma pluralidade de ofícios (ou simplesmente trabalhos) e, por isto, uma multiplicidade de identidades (não é raro, por exemplo, que um trabalhador formal conheça períodos de trabalho informal, ou que um assalariado complete sua remuneração realizando uma segunda atividade laboral fora de seu emprego principal. (*op.cit.*,p.185)

Em uma análise sobre os processos de individuação no Chile, Araújo e Martuccelli (2012) destacam ser inegável apontar a flexibilização laboral como um fenômeno central nos estudos sobre mudanças no mundo do trabalho neste início de século XXI. De modo geral, observam que tal fenômeno se expressa “por um conjunto de processos diversos de segmentação dentro do mesmo setor formal, no qual se consolidam perfis cada vez mais heterogêneos de trabalhadores (em termos de condição de trabalho e de proteção)”. Ao discutirem sobre a questão, os autores apontam que, embora a força do processo de flexibilização seja considerável nas últimas décadas, não se pode esquecer que o emprego nunca foi um suporte estável para um grande número de trabalhadores no Chile. Aspecto também observável em outros países da América Latina, como o Brasil.

Para os autores, em um contexto de aumento da flexibilidade laboral, os contratos laborais adquirem formas cada vez mais individualizadas, configurando-se como importantes fatores que estruturam o processo de individuação. As segmentações dentro do setor formal, por exemplo, engendram perfis cada vez mais heterogêneos de trabalhadores, aspecto também fundante para pensarmos dados presentes neste capítulo. Assim, os percursos laborais ganham significações diversas. Este é um dos eixos de articulação dos níveis macro e micro.

Ao analisarem os dados coletados junto à população chilena, Araújo e Martuccelli (2012) observaram uma “evidente heterogeneidade de percursos laborais”. De modo geral, o resultado desse movimento “se traduz por uma baixa proporção de trabalhadores que se mantêm em empregos protegidos” (p. 21). Por um lado, notou-se que muitos trabalhadores assalariados são constantemente obrigados a transitar entre diferentes trabalhos. Por outro lado, no entanto, descobriu-se que alguns trabalhadores optam por fazer estes movimentos. Nesse sentido, os pesquisadores indicam ser preciso analisar os significados dos trânsitos entre diferentes empregos.

Em uma análise mais detida sobre a questão da pluriatividade, os referidos autores tentam distinguir alguns percursos laborais e constatar algumas tendências. Descobrem que uma propensão consiste no vínculo a uma atividade laboral ao longo da vida com mudanças de empregadores e/ou de vínculo empregatício, sendo assalariado ou não (“pluriatividade sequencial”). Outra inclinação consiste no envolvimento concomitante com diferentes atividades laborais em um mesmo ofício e com diferentes empregadores (“pluriatividade mono-ofício simultânea”), ou em diferentes empregos com diferentes vínculos empregatícios, assalariados ou não (“pluriatividade multi-ofício simultânea”).

Tais tendências refletem modificações profundas do sentido habitual da noção de “carreira”, embora considerando que “muitos assalariados nunca tiveram, no sentido estrito do termo, uma ‘carreira’”, ou seja, um trajeto no qual o “indivíduo tenha um sentimento de que está em permanente “mobilidade social ascendente” ou que vive “uma série de promoções laborais e salariais contínuas” (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012, p. 22. Dadas as mudanças na “lógica” da carreira nas últimas décadas, nota-se também ser evidente a responsabilização do indivíduo por seus percursos profissionais – processo inscrito em um contexto amplo, qual seja, de que, na modernidade, as próprias instituições têm se encarregado de responsabilizar os indivíduos por suas trajetórias. “A pluriatividade forma parte do horizonte normativo ordinário dos trabalhadores” sendo que “o percurso profissional é sistematicamente percebido como uma responsabilidade individual”. (p. 23). Assim, visando compreender novos contornos do trabalho como fator de individuação para a sociedade

chilena, os estudiosos encontraram três caminhos percorridos pelos indivíduos em seus trajetos laborais:

a) a **neocarreira**, uma adaptação da trajetória aos novos tempos em que se observa uma relativamente forte articulação entre a identidade e o itinerário ainda que a ideia de progressão não esteja necessariamente presente [...] Concerne aos indivíduos que, em termos gerais, se definem a partir de apenas uma grande atividade profissional e que, apesar de uma primeira fase de instabilidade no momento de entrada no mercado de trabalho, alcançaram a estabilização de suas trajetórias em torno de um só emprego [...]; b) o **trajeto intencional**, modalidade em que os indivíduos articulam uma importante pluriatividade simultânea com a manutenção de uma identidade laboral, o que lhes transmite, embora *a posteriori*, um sentimento de avanço ou pelo menos de continuidade profissional. Os atores reconhecem uma orientação definida apesar da sinuosidade de seus percursos laborais. [...] Experiência ambígua: para alguns, ela é um signo indiscutível de êxito social, enquanto que, para outros, inversamente, pode estar expressando a necessidade imperiosa de uma busca suplementar de renda. A experiência é especialmente frequente entre os profissionais de camadas médias que acumulam empregos no mesmo ofício. [...] ; c) o **percurso inercial**, caso em que a aguda pluriatividade sequencial questiona a identidade profissional alterando, geralmente, a ideia de progresso ou continuidade profissional. Os atores têm o trabalho *per se* como uma inércia gravitacional em suas vidas mais que como uma atividade com direções definidas. [...] Sua realidade termina por conspirar contra a existência de uma identidade profissional no sentido forte do termo. Durante seu percurso laboral, o indivíduo vê dissipar-se progressivamente a identidade que se associou, por exemplo, com sua formação universitária ou técnica, seja porque o ofício correspondente somente é exercido de maneira intermitente ou porque sua realidade se dissolve em uma série desagregada de atividades laborais heterogêneas [...]. (ARAÚJO e MARTUCCELLI, , 2012, p. 23)

De modo geral, as dinâmicas e reconfigurações do mundo do trabalho no Brasil não se assemelham, *ipsis literis*, àquela encontrada no Chile. Tal país é considerado o laboratório de aplicação do projeto neoliberal na América Latina, conforme já mencionado, imposto à força sob o regime militar. Desde a década de 1970, o Chile vem passando por um “desmantelamento de sua estrutura produtiva e pela eliminação dos direitos sociais, políticos e econômicos [...], fundado sobre bases de exclusão e repressão, única maneira de levar a cabo suas reformas” (ROSENMANN, 2006, p. 854). Contudo, é inegável que há importantes pontos de contato, especialmente no que tange à tendência mais ampla de flexibilização laboral.

Nesse sentido, considero ter sido bastante elucidativo, neste capítulo, considerar algumas formulações e descobertas dos autores antes mencionados, especialmente porque as experiências de boa parte dos indivíduos aqui entrevistados sinalizam fortemente para a instabilidade e precarização do trabalho e seus desdobramentos, dos quais se podem destacar percursos laborais de cunho mais heterogêneo. Especialmente no período em que a pesquisa foi realizada e considerando o período em que transcorreram as primeiras experiências de

iniciação à docência dos jovens entrevistados (entre 2009 e 2015), o que se viu no âmbito da rede pública estadual de Minas Gerais foi um estilhaçamento dos vínculos laborais docentes, que adquiriram formas cada vez mais individualizadas, o que conduziu a situações de grande mal-estar, angústia e ansiedade para parte dos docentes, como explicitaremos mais à frente.

A respeito disso e tratando sobre o Brasil, Corrochano (2015, p. 30-31) destaca que, se no momento atual podemos notar que a heterogeneidade das condições de emprego está em franca expansão no país, não é possível dizer que essa seja uma novidade por aqui. Para a autora,

diferentemente dos países europeus, aqui as formas institucionalizadas de proteção e apoio aos desempregados ainda são bastante frágeis, e os empregos protegidos do setor formal sempre se combinaram a uma grande parcela de atividades informais, comumente chamadas de “bicos” (Guimarães, 2002). Neste sentido, a realidade da grande maioria de jovens e adultos no mercado de trabalho brasileiro sempre esteve muito mais próxima da instabilidade, das idas e vindas e de um constante “se virar” para conseguir “ganhar a vida”.

É nesse sentido que entendo a necessidade de interrogar os percursos laborais dos jovens entrevistados nesta investigação, indagando o peso da instabilidade, além dos significados de suas idas e vindas, em cursos mais ou menos lineares ou ziguezagueantes no mercado de trabalho, especialmente compreendendo o lugar da docência nesse processo. Para melhor compreender estas questões, faz-se necessário pontuar alguns aspectos acerca da relação entre juventude, mundo do trabalho e docência no Brasil, como será feito no item a seguir.

4.3 Juventude, mundo do trabalho e trabalho docente: algumas pistas

Nas duas últimas décadas, os jovens brasileiros têm se deparado com mudanças no mundo do trabalho que geram cada vez mais inseguranças e incertezas. Historicamente, observa-se que esse grupo social foi um dos mais afetados pelas transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990, pelo reduzido ritmo de crescimento econômico, além do processo de desestruturação do mercado de trabalho, que caracterizou o referido período, o que vem sofrendo algumas alterações após o início do século XXI.

Com base no estudo da OIT (2009), nota-se que a heterogeneidade e as desigualdades marcantes na sociedade brasileira têm apresentado expressiva reverberação entre os jovens. Isso amplia ou limita suas possibilidades de acesso ao “trabalho decente”. Nesse sentido, sublinha-se que mulheres jovens, jovens negros de ambos os sexos, jovens moradores das periferias pobres metropolitanas ou de áreas rurais, entre outros, são afetados mais

severamente pela precária inclusão social “pela falta de oportunidades e pelo déficit de emprego de qualidade”. (OIT, 2009, p.19)

Transformações no mundo do trabalho ocorridas ao longo da década de 1990, em decorrência do avanço do neoliberalismo, levaram a uma desestruturação do mercado devido à flexibilização das relações trabalhistas, ao aumento da precariedade dos postos de trabalho e ao desemprego em massa na América Latina, conforme já apontado. Tais aspectos atingiram, de modo mais contundente, uma parte significativa do público jovem no Brasil, especialmente das camadas mais pobres. Isso não ocorreu apenas no contexto brasileiro, mas também em outros países, embora as suas características sociais e econômicas apresentem variações consideráveis, em dimensão e natureza, de um território para outro e de uma região para outra.

Atualmente, o desemprego se coloca no horizonte de preocupação de muitos jovens, seja em função da pressão social ou familiar, seja pelo desejo de trabalhar, seja pela necessidade do sustento de si e de sua família, entre outros motivos. Sobre isso, no Brasil, conforme o IBGE (2015), a taxa de desemprego para a população jovem de 15 a 24 anos em 2015 foi de 16,8%. Esta foi a parcela populacional que mais sofreu com a elevação da ausência de trabalho dentre os grupos etários analisados. Isto nos mostra como, em termos relativos, o grupo etário juvenil encontra-se em pior situação diante dos demais. Neste sentido, para parte dos jovens brasileiros, especialmente das camadas mais pobres, “a figura tradicional, estável e constituída do trabalho como possibilidade de realização pessoal é uma imagem distante.” (LEÃO, 2004, p. 185)

Apontando outras questões, sobre os padrões de inserção ocupacional juvenil, estudo divulgado pela OIT em 2015 aponta que a alta rotatividade no emprego e altas taxas de informalidade entre os jovens, comparando-os com grupos de outras faixas etárias, são fatores que merecem atenção. O relatório *Trabalho decente e juventude – Brasil* (2009) destaca a inserção de boa qualidade no mercado de trabalho como um grande desafio atualmente para a juventude brasileira. A informalidade, os baixos níveis de rendimento e a baixa proteção social apresentam-se como fortes evidências das condições de elevada precariedade. Corrochano (2008, p. 30) aponta que, quando se trata de refletir sobre a condição juvenil no Brasil, parece ser, sobretudo, “por sua ausência, por sua falta, pelo não trabalho, pelo desemprego que o trabalho emerge em algumas pesquisas recentes como uma das maiores preocupações, interesses e demandas juvenis”.

É dentro desse contexto que, para Muniz e Medeiros (2015), tem sido cada vez mais comum, entre os jovens, a ocupação dos piores postos de trabalho como rota de fuga de

um quadro ainda pior: a falta de ocupação total. Para resolver o problema do desemprego, muitos jovens aceitam o trabalho que está colocado à sua disposição, muitas vezes descolado de seus desejos e de suas áreas de formação, caso de parte dos jovens cujas narrativas serão aqui apresentadas. Alguns fazem isso enquanto esperam por galgar melhores condições. Outros, no entanto, ao ingressarem em um trabalho possível, como é o caso do magistério, acabam entrevedo possibilidades de construir a permanência na profissão, caso esta se apresente razoável à realização de seus planos e sonhos, seja de modo mais pleno ou de forma mais precária e parcial. Em ambos os casos, as reverberações sobre as subjetividades juvenis são significativas, indo desde uma sensação de desvalorização bastante acentuada até a alguma sensação de alívio e satisfação, uma vez que a existência de um posto de trabalho precário parece mais palatável do que a total desocupação laboral.

Os referidos autores apontam que, entre os jovens brasileiros, mesmo que tenha passado por inúmeras transformações, especialmente no sentido de se tornar cada vez mais precarizado para este grupo social, o trabalho ainda é repleto de significados e sentidos, sendo um aspecto central na construção de perspectivas quanto aos seus projetos de vida. Mencionando Sposito (2003), os autores apontam uma ocupação, ainda que precária, no mundo do trabalho é desejada por muitos jovens. Mesmo nessas condições, o trabalho é capaz de proporcionar diferentes modos de viver a condição juvenil, como o acesso a certas vivências de lazer, consumo, elevação da independência em relação à família, autonomia e prazer. O trabalho, para os jovens, constitui seus vínculos sociais, suas identidades e subjetividades.



Passando a questões específicas, agora relativas às relações entre juventude e trabalho docente, sublinho que, atualmente, têm sido comuns dois diagnósticos sobre a temática. Por um lado, indica-se que os jovens não se sentem atraídos por esse ofício quando projetam sua vida profissional e, por isso, há poucos jovens na docência. Por outro lado, fala-se que, quando os jovens adentram no magistério, muitos não estão interessados em permanecer por muito tempo, sendo a docência um território de passagem enquanto não conseguem postos de trabalho melhores. Tais afirmativas – que ouvi de alguns jovens docentes, além de coordenadores escolares, gestores e outras pessoas ao longo do trabalho de campo desta tese –, têm se constituído como pontos de partida para importantes, porém ainda escassas, investigações sobre a temática da atratividade da profissão docente para a juventude brasileira. Em 2009, por exemplo, Bernadete Gatti e outras estudiosas pesquisaram sobre o

assunto com jovens estudantes do ensino médio brasileiro. Apontaram que a redução da procura da profissão docente pelo público juvenil tem sido objeto de preocupação social crescente ao longo dos últimos anos no país. O tema está presente em debates e estudos feitos pela academia, pela mídia, por esferas governamentais, por organismos internacionais etc.

Nesta tese, ao construir suas narrativas, boa parte dos jovens entrevistados também discorreu sobre as questões antes indicadas, alguns mais, outros menos. Fatores ligados à atratividade da docência emergiram em algumas histórias de modo expressivo, seja quando alguns jovens indicaram a docência como uma profissão inicialmente desejada no processo de ingresso no mercado de trabalho, seja quando outros falaram que o magistério não foi, definitivamente, a primeira opção a ser seguida em seu percurso laboral. Este é um aspecto que imprime contornos singulares nas experiências dos indivíduos, tornando o desafio da entrada e permanência no mercado de trabalho como professor mais agudo para uns que para outros, o que merece uma análise um pouco mais atenta a esse respeito nesta pesquisa.

Sobre este assunto, Gatti *et al.* (2009) indicam não ser possível descolar a discussão sobre a atratividade das “carreiras profissionais” de mudanças em curso no mundo do trabalho e nos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais na atualidade. Para as pesquisadoras, a própria noção de carreira deve ser questionada, dado estar cada vez mais marcada por instabilidades e descontinuidades. Em suas palavras, “o trabalho, não importa qual, tornou-se um desafio para o reconhecimento de si, um tempo de incerteza e grande implicação social, que tem exigido investimento pessoal cada vez maior”. É neste sentido que sugerem pensar sobre as representações sociais das profissões que, ao associarem “status e salário”, influenciam na construção de perspectivas laborais pelos indivíduos. (op.cit., p.1)

Segundo as autoras, o “processo de escolha profissional”, quando conjugado com a inserção no mundo do trabalho, tem gerado cada vez mais dilemas para a juventude. Isso ocorre porque as opções não congregam apenas atributos e desejos pessoais, mas se engendram no contexto social vivido pelos jovens, que pode restringir ou ampliar seus horizontes. Neste sentido, uma ponderação se faz necessária: o salário, apesar de ser um elemento marcante na escolha profissional, não congrega, sozinho, as perspectivas de escolha profissional. “Outros elementos, de ordem tanto individual como contextual, também compõem motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho”. (p. 1). Assim, o jovem, considerando suas circunstâncias, está imerso “por aspectos situacionais, de sua formação, [...] perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro” (p. 1).

Com relação à atratividade docente, em particular, as autoras entreveem algumas tendências. Por um lado, há um grupo de sujeitos para os quais a opção pelo magistério é um pouco mais evidente. Em estudos realizados nas últimas décadas, nota-se que “fatores intrínsecos”, tal como analisa Valle (2006), são os mais apontados pelos docentes nas configurações de suas escolhas: “valores altruístas e da realização pessoal, [...] o dom e a vocação, [...] o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira”, além do compromisso social ou da “missão” aparentemente intrínseca à profissão, na visão de alguns. Contudo, nota-se que muitos jovens, mesmo imbuídos de tais sentimentos, não são atraídos pela profissão. Para as autoras, “isso pode estar sinalizando mudança de valores para a escolha profissional associada a mudanças no mundo do trabalho e suas condições”. (*op.cit.*, p. 01)

Por outro lado, há outro grupo para o qual a docência não se configura como uma escolha ou um desejo, estando a profissão imersa em ambiguidades, aspecto que tem chamado a atenção de vários pesquisadores devido às repercussões sobre as identidades e subjetividades docentes, especialmente para os iniciantes no ofício. Ao analisarem o trabalho de Jesus (2004), Gatti *et al.* (2009) chamam a atenção para o que o autor denomina de “crise das motivações” da atualidade. No caso da docência, isso se associa à perda de prestígio social da profissão, ao elevado sentimento de desvalorização e ao baixo *status* da profissão, se comparada a outras que exigem o mesmo nível de formação. O autor citado também sinaliza outro aspecto:

a profissão docente tornou-se pouco seletiva. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica ou preparo profissional, ou, ainda, com preparo precário. A situação contribuiu para a base do estereótipo de que "qualquer um pode ser professor" em que "qualquer um" traz implícito o significado de desqualificação. Além disso, muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma: a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para que a profissão se configure com a imagem social de secundária. (*op.cit.*, 2009, p.01)

Dialogando com outra investigação, realizada por Lappo (2003), as autoras pontuam que, no grupo por ela investigado, ser docente significava uma escolha possível no início da vida profissional. Ninguém desejava ser professor. Por um lado, tornar-se professor aparecia como alternativa factível do sonhar-se médico, advogado, veterinário, engenheiro etc. É aqui que se situa, para uma parcela dos estudantes universitários, o ingresso em cursos de licenciatura, considerado relativamente mais acessível, embora desvinculado do interesse pelo exercício da profissão. Por outro lado, ingressar no magistério é adentrar em um trabalho possível diante da escassez ou ausência de oportunidades de trabalho nas áreas de formação

de alguns jovens. Muitos destes acabam migrando para a docência, fazendo dela uma atividade provisória. Aqui se situam alguns indivíduos que consideram o magistério como “bico”, uma atividade complementar ou secundária, que permite aumentar os rendimentos pessoais e/ou familiares, geralmente conciliada com trabalhos em outras áreas (Gatti e Barreto, 2009).

Falar sobre atratividade docente, portanto, significa discutir, de modo mais amplo, alguns aspectos ligados ao que alguns autores têm nomeado como uma crise no trabalho, na formação e na condição docente no Brasil na contemporaneidade. Por vezes, o que se vê atualmente é, como disse o professor Sandro (29 ID, 05 PR), um investimento dos governos visando incentivar o ingresso de jovens na docência, como se o problema estivesse situado na ordem da ausência de vontade por parte desses indivíduos. Sendo assim, para sanar o suposto problema de os jovens não quererem se tornar professores, bastaria motivá-los para tanto. Um exemplo é a campanha *Seja um professor*, veiculada pelo Ministério da Educação (MEC). Tenta-se escamotear alguns problemas cujas raízes estão situadas em outras bases, o que remete à necessidade de pensarmos, ainda, sobre o que vem motivando aqueles sujeitos que adentram a profissão rumo ao abandono do magistério.

De modo geral, baseadas em diagnóstico da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005 e 2006, p. 1) – cujas perspectivas, de certa maneira, se mantêm até hoje –, as autoras indicam que “a melhoria das condições de trabalho, de satisfação profissional, bem como salários e oportunidades de emprego” são elementos-chave para a elevação da atração e permanência no trabalho docente. À época da investigação das referidas pesquisadoras e a título de exemplo, a OCDE indicou que: “em 70% dos países estudados [seriam] necessários pelo menos 20 anos para o professor mudar de base na escala salarial, o que é muito tempo em comparação com outras profissões”. Em pesquisa divulgada pela mesma organização em 2015, verificou-se que o professorado brasileiro em início de carreira ganhava cerca de 40,2% do salário recebido por docentes das 34 “economias mais desenvolvidas do mundo”. Naquele período, o governo brasileiro se pronunciou a respeito, indicando serem notáveis algumas melhorias em função do aumento do investimento público na educação. Contudo, tal movimento ainda era muito recente, havendo muito a ser feito no País nesse sentido (FOREQUE, 2015).

4.4 Trabalho docente na rede pública estadual mineira: contextualizações

De modo geral, a entrada e a sobrevivência no mercado de trabalho por jovens cujas narrativas aqui serão apresentadas estão inscritas nas dinâmicas sócio-históricas da constituição da carreira docente na rede pública de ensino brasileira. Suas origens datam de meados do século XVIII, quando foram instituídos os concursos públicos para o cargo de professor no país (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 69).

Conforme Ferreira (2013), a instituição desses exames públicos teve início quando a tarefa do ensino foi deslocada das congregações religiosas jesuítas para o Estado, durante as Reformas Pombalinas em Portugal e em suas colônias. O primeiro concurso público docente no Brasil aconteceu em Recife, no dia 20 de março de 1760. Se aprovado, o candidato recebia um documento que o autorizava a lecionar. Na ocasião, seu cargo tornava-se vitalício, exceto em caso de migração para localidade distinta daquela onde lecionava. Instituiu-se, nesse período, a estabilidade do vínculo laboral com o serviço público.

Embora naquela época não fosse legalmente possível lecionar sem a licença associada ao concurso público, Ferreira (2013) aponta que a falta de interesse e/ou a impossibilidade de migração de professores portugueses para o Brasil, além do número insuficiente de pessoas habilitadas para a docência no país, fez com que fosse criada a possibilidade de que docentes substitutos e interinos assumissem as aulas para as quais não houvesse docentes aptos e/ou interessados em assumi-las. A autora salienta que, já naquela época, apesar de o concurso ter sido realizado, isso não significou, necessariamente, a nomeação dos docentes.

Vicentini e Lugli (2009, p. 70) apontam que, desde esse período, é possível observar momentos em que há predominância de docentes substitutos ou interinos, seguidos por períodos de realização de concursos públicos e nomeação de professores, algo geralmente motivado por pressão e protestos por parte dos docentes. Os autores sublinham que “a situação de substituto ou interino era favorável às acomodações de acordo com as inclinações e simpatias dos políticos locais, o que contribuía para que os concursos não se realizassem com a frequência devida” (p. 73-74). Favoritismo e apadrinhamento eram comuns na contratação dos professores.

Ferreira e Moura (2014, p. 135) reiteram tal constatação e acrescentam que

essa situação tem origens históricas, alterando-se suas condições e nomenclaturas, mas basicamente ambas as formas de contratação são mantidas na educação pública desde o surgimento de um sistema educacional no Brasil. Embora a legislação no país sempre tenha feito referência à necessidade de aprovação em concurso público para ingresso de docentes na educação pública, as brechas na lei que regulamentam a admissão de temporários eram constantes, a fim de garantir o atendimento de necessidades de excepcional interesse público. Pode-se depreender também que, nos primórdios da implantação de um sistema educacional no país, a causa das contratações temporárias era, sobretudo, a carência de docentes habilitados; entretanto atualmente esse fenômeno possui determinações diferentes, visto que, muitas vezes, aprovados em concurso público permanecem como temporários por anos.

Tendo em vista a colocação das autoras e considerando as modulações da questão na contemporaneidade, é possível afirmar que o fenômeno da contratação precária de professores, embora não seja recente no Brasil, pode ser compreendido como um desafio que se singulariza no país desde a última década do século XX. Em outras palavras, embora tal prática tenha origem em tempos outros, ela não manteve a mesma natureza ao longo de diferentes períodos históricos. Mudanças consideráveis, especialmente sob a égide do avanço do projeto neoliberal a partir da década de 1990, imprimiram contornos particulares à problemática.

Para melhor situar a problemática, destaca-se que, naquele período, no Brasil, foram adotadas estratégias governamentais, no bojo de Reformas de Estado, para adequação do país aos contornos da reestruturação capitalista em marcha. Esse contexto foi marcado pela tentativa de estabelecimento de novas linhas norteadoras para as reformas educacionais nos países mais pobres e populosos do mundo (ANDRADE, 2004). Nesse período, inicia-se a consolidação da massificação do ensino, com o aumento quantitativo da escolarização nos diferentes níveis do sistema educativo (BOGIN, 2010, p.1). Tais modificações, contudo, aconteceram sem que os investimentos fossem elevados em igual proporção. Com uma escolarização cada vez mais precoce e prolongada da população, houve crescimento do número de matrículas e do peso relativo de docentes no conjunto de trabalhadores do país, especialmente na rede pública de ensino.

Ainda assim, o aumento do contingente de professores não foi suficiente para atender à nova demanda. O problema foi sendo resolvido com a elevação da razão docente/aluno por sala, gerando a intensificação do trabalho docente em aspectos pedagógicos e burocráticos (BOGIN, 2010). Como disse Sandro (29 ID, 05 PR), um jovem entrevistado: *“falta professor, mas não falta porque o Estado vai lá e enche a sala. Tem turma aí que teria*

que ter 25, você tem 40 e tantos, 50. Então, se você fosse ver o que realmente precisa do ponto de vista ideal, faltaria”.

Ademais, em um novo contexto de regulamentações laborais, especialmente no setor público, o crescimento do número de docentes, além de insuficiente, esteve muitas vezes associado a novos postos de trabalho precários, marcados por contratos por tempo determinado, assumidos por pessoas que se dispunham a atuar como docentes (formadas adequadamente para tanto ou não).

A expansão da educação básica nesses moldes gerou a reestruturação e a intensificação do trabalho docente, ampliando seu escopo de ações, desgastes e responsabilização docente, intensificando o controle sobre o trabalho, aprofundando os sentimentos de desvalorização profissional e de insatisfação com o exercício de seu ofício, entre outros aspectos. A deterioração das condições de trabalho e emprego, com destaque para a questão salarial e a impossibilidade de construção de uma carreira, colocou-se no horizonte dos professores. Para Augusto (2012, p. 12), configura-se a docência como trabalho precário, caracterizado por “flexibilização de regras de contratação (contratos atípicos, temporários e independentes), menores salários, menor estabilidade, informalidade nas relações de trabalho, menos direitos sociais.” Tal processo levou adiante a precarização das relações de trabalho. Conforme Andrade (2004, p. 1138-1140),

tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. [...] Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns Estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

De acordo com Nascimento, Silva e Silva (2014, p. 1), dos quase 1,8 milhão de professores alocados na educação básica na rede pública brasileira em 2013, cerca de um quarto mantinha com o poder público contratos temporários ou eram terceirizados. “No ensino médio, a proporção de docentes terceirizados ou com vínculos temporários nas redes estaduais ultrapassa[va] 30%, chegando a ser mais de 40% em algumas disciplinas, na média nacional”.

No âmbito da administração pública do Estado de Minas Gerais, a “designação” é a forma como se realiza o preenchimento de cargo a título precário e temporário de trabalhadores em algumas áreas, dentre as quais a Educação. Em 2015, para lecionar no ensino médio por meio de contrato temporário, para além daqueles que possuíam diploma de graduação na modalidade licenciatura e não eram concursados, o candidato podia estar frequentando algum curso de licenciatura ou qualquer outro curso de graduação (bacharelado ou tecnólogo) no qual a disciplina que pretendia lecionar constasse em seu currículo. Havia, contudo, exceções.

Para atuação nas áreas de arte, cultura, língua estrangeira moderna ou disciplinas de preparação para o trabalho, por exemplo, era possível ter cursado o “ensino médio acrescido de curso de capacitação ou experiência atestada por autoridade pública de ensino da localidade”. (SEE/MG, 2014, p. 10). Para esses candidatos, era necessária a obtenção de uma autorização para lecionar a título precário, chamada Certificado de Avaliação de Título (CAT). A mesma é concedida pelo prazo de um ano, podendo ser renovada. O candidato pode solicitar e obter autorização para lecionar em até três conteúdos disciplinares específicos. O período de duração do contrato não poderia ultrapassar o ano letivo em que fora assinado. De modo geral, considerando alguns atributos da designação, é difícil classificar tal vínculo laboral por entre as tramas do trabalho formal ou informal. Para Rosso (2012, p. 187), é

preciso reconhecer que a expressão informalidade é profundamente ambígua. Por exemplo, há aqueles que chamam de informais as atividades assalariadas que não estão cobertas pelas formas de proteção social prevalentes para os assalariados em geral. Esse agrupamento compreenderia algo como um assalariamento informal. Existiria, assim, assalariamento formal e assalariamento informal, este último também conhecido pela expressão de trabalho precário, até certo sentido, de trabalho atípico.

Nessa perspectiva, o trabalho docente realizado por meio da designação, que pode ser nomeado como trabalho precário e/ou atípico, tem como base o assalariamento informal, uma vez que alguns direitos socialmente conquistados pelos trabalhadores da área da educação não são estendidos a este grupo. Um exemplo é a ausência de pagamento do transporte para deslocamento entre a casa e o trabalho. Nesse sentido, contém a negação de alguns direitos trabalhistas, o que avulta a precariedade laboral no âmbito da docência, especialmente devido à exacerbação do seu uso pela administração pública estadual mineira.

Melo, Cirilo e Pinto (2016, p. 117) apontam que essa é “uma prática contumaz e já reiterada há mais de 40 anos” na rede pública estadual. Augusto (2008, p. 80) indica que, a despeito disto, o concurso público era regular em Minas Gerais até o final da década de 1980, sendo os candidatos nomeados normalmente. A partir de 1990, mesmo diante das “condições

favoráveis ao enrijecimento dos critérios de admissão dos servidores” em função de uma “nova disciplina constitucional do concurso público” com regulações advindas da Constituição de 1988 (REZENDE, s/d, p.12-15), os concursos não foram mais realizados com frequência. Assim, o número de professores contratados de forma temporária e precária foi sendo ampliado.

Em Minas Gerais, a legislação específica que trata da contratação precária de professores e de alguns outros profissionais, entre outras questões, data de 20 de julho de 1990 – a Lei 10254/1990, que instituiu o regime jurídico único do servidor público civil estadual. Conforme o texto da Lei, há possibilidade de designação para o exercício de função pública com a finalidade de “suprir a comprovada necessidade de pessoal”, sendo tal artifício aplicável apenas para “Professor, para regência de classe, Especialista em Educação e Serviço, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino”, além de “Serventuários e Auxiliares de Justiça”. Especifica-se que tal contratação pode ser realizada em casos de “substituição, durante o impedimento do titular do cargo” (alterações de cargo, afastamento para exercício de cargo em comissão, gozo de licenças variadas etc.), e de “cargo vago, e exclusivamente até o seu definitivo provimento, desde que não haja candidato aprovado em concurso público para a classe correspondente” (como aposentadorias, exonerações, falecimentos etc.).

A referida Lei, embora elaborada com o objetivo de racionalizar e sistematizar as normas referentes aos servidores públicos estaduais após a Constituição de 1988, também contribuiu para o recrudescimento da prática da contratação de docentes de modo precário no estado de Minas Gerais. Isso decorreu de seu teor demasiadamente genérico e da ausência de estipulação de prazos específicos para a realização de concursos públicos, bem como a nomeação e posse dos profissionais aprovados nesses processos. Duas foram as consequências: por um lado, os concursos passaram a ser realizados em intervalos temporais oscilantes, mais ou menos longos e imprevisíveis, a depender dos grupos que ocupavam a administração pública e das previsões, escolhas, imposições e/ou limitações orçamentárias, como aquelas impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal⁶³, instituída nacionalmente no ano 2000; por outro lado, a contratação temporária de trabalhadores se avolumou, exacerbando a precarização do trabalho.

⁶³ “A Lei Complementar nº 101, Lei de Responsabilidade Fiscal, foi aprovada em 2000. Válida em regime nacional, dispõe sobre o controle dos gastos públicos de Estados e municípios, de acordo com suas arrecadações tributárias, inclusive estabelece penalizações para aqueles entes federados que não estiverem dentro dos limites previstos em lei” (*op.cit.*,p.153). Regula judicialmente, dentre outros aspectos, os gastos com a contratação de pessoal para a manutenção da oferta de serviços públicos.

Para se ter uma noção da ampliação das designações pela administração pública mineira na área da educação, Augusto (2008) identificou que, em 2003, 34% dos docentes eram designados. Nos anos de 2007 e 2008, pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) registrou que os índices de professores temporários em escolas públicas brasileiras tiveram seu pior indicador situado no estado de Minas Gerais, que possuía 53% de seus docentes contratados de modo temporário, seguido por Mato Grosso, com 49%, e São Paulo, que alcançava 47%. Nessa pesquisa, a média brasileira de 25% era compensada por outros estados, que possuíam percentuais menores. Nesse período, a média mundial de professores contratados de modo precário chegava a 15% do total do professorado. Isso colocava o Brasil em um quadro de “elevada perversidade” quanto às possibilidades de realização do trabalho docente, declaração de Maria Isabel Noronha, que presidia o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

Marina Alves Amorim e Brenda Borges Cambraia Barreiros, ao apresentarem resultados de suas pesquisas a partir da exploração do Banco de Dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no período de 2009-2011 (informação verbal)⁶⁴, corroboram tais constatações e revelam o que chamam de um “quadro de superdesignação” que, além de surpreendente, configura-se como “um problema grave na gestão da educação em Minas Gerais, que impacta na qualidade da educação pública e clama por um redirecionamento da ação do Estado no campo educacional”.

Na investigação, um quadro alarmante foi revelado pelas pesquisadoras quando os dados relativos aos vínculos laborais dos professores foram analisados a partir dos cargos ocupados por docentes anualmente. Descobriu-se que apenas 10% dos docentes vinculados à administração pública estadual no ano de 2014 eram efetivos, sendo os demais divididos entre professores efetivados e designados. As pesquisadoras também descobriram que, entre 2009 e 2014, houve expressivo crescimento do número de docentes contratados de modo temporário, confirmando a tendência observada desde a década de 1990.

Diante desse quadro, faz-se necessária uma ponderação. Em pesquisa realizada por Augusto (2008), a autora identificou que, no ano de 2001, foi realizado concurso público, mas do conjunto de professores nomeados à época, 4.100 desistiram da vaga. Isso ocorreu, conforme a SEE/MG, devido aos baixos salários e à localização das escolas, distantes das moradias dos professores e situadas em regiões consideradas de alto risco. Logo, embora seja

⁶⁴ Divulgação de pesquisa em evento realizado na Faculdade de Educação da UFMG em outubro de 2016

fundamental a realização de concursos públicos com periodicidades adequadas e com conseguinte nomeação e posse dos docentes, para que cargos vagos não sejam ocupados por docentes designados durante períodos longos, esta não pode ser vista como a única solução da problemática posta. É necessário discutir questões outras, relativas às condições de trabalho docente e à valorização da profissão. No caso dos docentes principiantes, urge pensar em políticas amplas, de caráter multissetorial e interinstitucional de suporte à iniciação profissional, calcadas nas necessidades apresentadas por esses sujeitos. Talvez um caminho profícuo para compreender tais demandas consista em analisar não apenas motivos pelos quais muitos professores abandonam a profissão, mas também as razões pelas quais alguns deles decidem permanecer no exercício do ofício. Esse é um dos aspectos que podem ser visualizados nas narrativas de alguns jovens apresentadas nas próximas páginas.



Situando um pouco mais a questão e apontando outras dimensões, sublinha-se que, em Minas Gerais, a reforma estatal de cunho neoliberal, efetivada pela configuração de um novo modelo regulatório de políticas educacionais, foi impulsionada na última década do século XX e aprofundada no início do século XXI com a política de governo do “Choque de gestão” (2003-2014)⁶⁵.

Tal prática foi constituída sob novos parâmetros de gestão pública, marcados pela exigência de um “Estado mínimo” em investimentos sociais e pela efetivação de um “Estado máximo” na articulação da reprodução do capital e na avaliação, monitoramento e controle de processos. Para Augusto (2008, p. 180), tal programa sistemático de reforma administrativa estatal buscou “imprimir na educação os princípios e os procedimentos técnicos gerenciais, com a finalidade de tornar as instituições escolares menos onerosas ao Estado e ao mesmo tempo mais funcionais, mais produtivas, do ponto de vista dos resultados. [...] Esta lógica acarreta consequências na organização do processo de trabalho escolar, trazendo reflexos nas relações sociais”.

Três ações demonstram como a proposta neoliberal reverberou na precarização da organização do trabalho docente nesse período. A primeira refere-se à implantação do Programa de Avaliação de Desempenho (PROAD). Augusto (2008, p. 10) entende ser este um dos inúmeros mecanismos de controle sobre o gerenciamento da escola na forma de

⁶⁵ Equipes dos governadores Aécio Neves (01 de janeiro de 2003 – 31 de março de 2010), Antônio Anastasia (31 de março de 2010 – 04 de abril de 2014) e Alberto P. Coelho (04 de abril de 2014 – 01 de janeiro de 2015), ambos do partido político PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

organização assumida pelo estado sob a égide da reforma administrativa. “Os resultados das avaliações [passaram a determinar] os salários, as progressões na carreira e formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal”.

A segunda ação diz respeito ao descumprimento, por sete anos, da Lei Federal do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica – Lei nº 11.738, de 16/7/2008⁶⁶, criada no âmbito do governo federal, à época de perspectiva democrático-popular⁶⁷. Brito (2013), ao analisar o financiamento e a remuneração de professores durante a vigência do “Choque de gestão”, argumenta que não há nenhum gasto educativo que não possa ser explicado em função de definições políticas. Assim, há um vínculo inegável e estreito entre políticas gerenciais de ajuste fiscal e políticas de financiamento da educação. A autora destaca que os efeitos do “Choque de gestão” consistiram em uma redução dos recursos financeiros destinados à educação no âmbito do Estado de Minas Gerais, o que reverberou, dentre outros aspectos, na ausência de implantação da chamada “Lei do piso”.

A terceira ação consistiu na exacerbação da contratação precária de servidores neste período, especialmente docentes. Justamente no momento em que Minas Gerais despontava no País como aquele que possuía o maior índice de docentes temporários em escolas públicas, entrou em vigência a Lei Complementar 100/2007, que concedeu titularidade dos cargos, mesmo sem concurso público, a cerca de cem mil servidores que atuavam há mais de cinco anos por meio de contratos temporários no âmbito da administração pública estadual, a maioria da área da Educação. Esses profissionais foram chamados de “efetivados”, o que gerou estabilidade relativa e regularizou, de modo precário e paliativo, sua situação previdenciária.

Para Oliveira (2013), tais artifícios são estratégias que fragmentam o grupo conforme interesses variados relativos a direitos e remunerações. Aprofunda-se, nesse contexto, o que Araújo e Martuccelli (2012, p. 85) já indicavam acerca da flexibilização laboral. Os contratos de trabalho assumem formas cada vez mais individualizadas, o que passa a configurá-los como importantes fatores que estruturam o processo de individuação. Nota-se

⁶⁶ Sobre a Lei Federal do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica – Lei nº 11.738, de 16/7/2008, destaca-se que tal legislação passou a fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais, determinando que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderiam tomar como base menor valor salarial na composição da remuneração docente. A Lei também estabeleceu critérios quanto à composição da jornada de trabalho, determinando que, no mínimo, um terço da carga horária dos professores fosse destinado à chamada “hora atividade”, referente às tarefas realizadas pelos docentes fora da sala de aula (planejamento individual e coletivo, correção de provas etc.).

⁶⁷Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (1 de janeiro de 2003 – 31 de dezembro de 2010).

uma “difração não uniforme dos fenômenos e das práticas da vida social” no contexto do enfrentamento de um mesmo desafio comum: a entrada e a sobrevivência no mercado de trabalho como docente na rede pública estadual de Minas Gerais. Pereira (2013, p. 1) aponta que este

[foi] um cenário de mais fragmentação e insegurança para os trabalhadores da educação do Estado. Esses trabalhadores, não tendo os mesmos direitos dos efetivos, visto que, quaisquer mudanças legislativas podem alterar sua situação funcional, colocando-os em constante vulnerabilidade, se por um lado contribuiu para resolver pendências previdenciárias, criadas pelo próprio Estado mineiro, por outro, possibilitou, ainda mais, a fragilização de parte dos trabalhadores em educação de Minas Gerais.

O autor indica que houve resistência por parte dos servidores estaduais, especialmente da área da Educação, durante a vigência da política de governo do “Choque de gestão”. Manifestações, paralisações e greves ocorreram por períodos mais ou menos longos durante a referida década. Um destaque foi a greve dos 112 dias, ocorrida em 2011, um marco histórico para a categoria. Na ocasião, os docentes contestavam a proposta do governo de concessão de aumento por meio de subsídio⁶⁸ e reivindicavam o cumprimento da Lei do piso federal.

A política do “Choque de gestão” vigorou oficialmente até o final do ano de 2014, quando novas eleições foram realizadas. O ano de 2015, quando as entrevistas foram realizadas, foi marcado pela chegada ao governo do estado de um novo grupo político, cujo projeto era de cunho democrático-popular. Nesse cenário, observou-se uma proposta de reorientação dos projetos e de algumas ações governamentais, visando desmantelar o plano do governo anterior. Para a educação, foram feitas promessas de: investimento na melhoria da estrutura das escolas, fortalecimento da carreira de magistério, pagamento do piso nacional salarial aos docentes, realização de concursos públicos com nomeação e posse dos professores para composição de um quadro de pessoal completo e estável nas escolas, com formação e habilitação adequadas, entre outras.

De modo específico, a título de exemplo, quanto às designações, algumas mudanças nas regras do processo já foram instauradas no início do referido ano, como a melhoria dos meios de divulgação das vagas – editais afixados na escola e nas superintendências regionais e disponibilizados online e em outros locais públicos previamente

⁶⁸À época, o governo alegava que já realizava o pagamento do aumento, porém, o fazia sob a forma do chamado subsídio. De acordo com a Lei nº 18.975 de 30 de junho de 2010, era constituído por valor único, e incorporava todas as gratificações, vantagens, adicionais, abonos e outras espécies remuneratórias dos servidores públicos estaduais. Foi considerado um “sistema opcional”, facultado ao trabalhador optar pela permanência no sistema antigo, de remuneração composta pelo vencimento básico e vantagens temporárias e permanentes da categoria. À época, o SindUTE considerou que optar pelo subsídio envolvia abrir mão das conquistas obtidas ao longo da vida funcional e também da aquisição de novos benefícios.

definidos, com a antecedência mínima de cinco dias úteis para a seleção dos candidatos –, além de mudanças nas sanções relativas à desistência dos servidores no cumprimento dos contratos assumidos, entre outros; embora nem todas tenham sido bem-sucedidas à época. Quanto à política remuneratória dos servidores da área da educação, o Projeto de Lei 1.504/15, sancionado em 30 de junho, acabou com a remuneração por subsídio e colocou em perspectiva o pagamento do piso salarial nacional para professores, alterando a estrutura da carreira docente na educação básica na rede pública estadual.

Para além dessas mudanças, ao longo de 2015, também foi necessária a convivência com uma espécie de “herança” da gestão anterior. Em 26 de março de 2014, ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), por unanimidade, declararam a inconstitucionalidade da Lei 100, devido à forma de ingresso na administração pública estadual, sem prestação de concurso público (REZENDE, 2015). Votou-se pela dispensa dos servidores, a fim de regularizar a situação. Devido à postergação legal dos efeitos da decisão, os efetivados permaneceram nos cargos até o final de 2015, quando foram desligados quase 60 mil servidores. O ano foi marcado por essa tensão para grande quantidade de docentes no seio das escolas.

A respeito disso, sublinho que nenhum dos entrevistados possuía esse vínculo laboral com a administração pública estadual, dado que ingressaram na rede após a promulgação da referida Lei. Porém, todos conviviam com os efetivados e, de alguma maneira, percebiam e até mesmo se solidarizavam com os dilemas vividos pelos colegas. Esta é uma marca contextual presente nas experiências de iniciação à docência de todos os pesquisados, sendo mais expressiva para uns que para outros. Recordo que a demissão dos efetivados era um assunto sempre presente nas escolas, particularmente na sala dos professores.

Em algumas entrevistas, notei a apreensão de alguns jovens docentes designados, que assinalaram o medo do desemprego no ano seguinte. O número de candidatos na seleção temporária no estado aumentaria vertiginosamente. Além disso, circulavam rumores sobre a redução de número de vagas para docentes, devido à crescente evasão escolar no ensino médio. Se, para uns, isso era sinônimo de inquietação, para outros, a situação não parecia causar tanta ansiedade. Isso se deu porque, nesse processo, muitos servidores aproveitaram para se aposentar. Ademais, o número de vagas para contratação precária no estado ainda era elevado, chegando a dois terços do total de servidores na rede estadual. Uma situação de alento e desalento, alívios e ansiedades. Múltiplas ambiguidades e tensões.

Em suma, entre os anos de 2009 e 2015, período em que os jovens entrevistados ingressaram na docência, um cenário de fricções entre distintas concepções e ações no campo das políticas voltadas para a educação foi sendo constituído, particularmente no contexto da administração pública mineira. Perspectivas mais ou menos democráticas, de menor ou maior valorização do trabalho, da profissão e da condição docente repercutiram e se inscreveram de modo mais ou menos incisivo em suas histórias. Por entre essas tensas e intensas construções sócio-históricas, os entrevistados deram respostas singulares ao desafio comum do ingresso e da sobrevivência no mercado de trabalho, em meio a encontros e desencontros com a docência.

4.5 Enfrentando o desafio de ingressar e sobreviver no mercado de trabalho: o lugar da docência em percursos e perspectivas laborais juvenis

Visando compreender dinâmicas de enfrentamento da entrada e da sobrevivência no mercado de trabalho pelos jovens pesquisados, com especial atenção aos (des)encontros desses sujeitos com a docência em seus percursos laborais, apresento suas vozes, suas formas de contar e relatar. Exponho o trabalho desses indivíduos, narrado por eles mesmos, quando se depararam com o desafio em tela. Nota-se que, em suas narrativas, esses jovens permitem entrever que seus percursos laborais estão inscritos em diferentes processos de ordem estrutural, que atuam em sua fabricação como jovens e, também, como docentes. Os relatos também deixam transparecer, de modo mais ou menos evidente, qual é o lugar da docência em seus itinerários no mundo do trabalho, destacando questões relativas ao ingresso na profissão, à permanência e, ainda, às perspectivas futuras dentro e para além do magistério.

Percebe-se que, para os entrevistados, a docência tem vários significados: um trabalho que “escolheu para a vida”, um “ganha-pão”, um emprego que se concilia com outro, uma possibilidade única de ingresso e permanência no mercado de trabalho, um subemprego, um mero “bico”. Uma docência que, vista e pensada de modo mais amplo, é aquela com a qual se constrói relações que vão desde um “entusiasmo autêntico” a um “distanciamento severo” (ABRANTES, 2003, p. 75).

Para as análises apresentadas a seguir, foram escolhidos alguns jovens, os quais foram dispostos em dois grupos, organizados a partir de um importante fator de singularização de suas experiências no enfrentamento do desafio comum da entrada e da sobrevivência no mercado de trabalho: a formação acadêmica. Considerou-se, ainda, seu modo de ingresso na docência e as possíveis motivações para tanto, bem como suas

perspectivas de futuro na profissão, a partir das experiências no percurso de iniciação no magistério. O *primeiro grupo* é composto por jovens licenciados, licenciandos e ex-licenciandos que enfrentaram concursos públicos e/ou designações para o ingresso na docência, na rede pública estadual regular e em colégios militares. O *segundo grupo* é formado por jovens bacharéis, bacharelandos e tecnólogos que ingressaram na docência via designações, visando enfrentar a precariedade e/ou o desemprego em suas áreas de origem.

Não se trata aqui de detalhar percursos laborais, e sim de compreender, a partir de alguns percursos laborais de jovens professores principiantes, algumas faces e dimensões da provação da entrada e da permanência no mercado de trabalho, no sentido de identificar alguns desdobramentos nas experiências individuais, localizar alguns suportes que auxiliaram na sustentação dos indivíduos, bem como entender o lugar da docência nesse processo.

4.5.1 Primeiro grupo: jovens licenciados, licenciandos e ex-licenciandos. A docência por entre escolhas, hesitações, provisoriedades, ambiguidades, recusas e possibilidades

O primeiro grupo analisado agrega jovens licenciados que ingressaram na docência por meio do enfrentamento de concursos públicos, nas esferas municipal e/ou estadual e/ou processos destinados à contratação temporária de professores (designações). Tais processos foram vividos por esses indivíduos como provações distribuídas, percebidas e representadas de modos distintos e desiguais.

Para apresentação da questão posta nesta parte, decidi dialogar com as histórias de:

- Daiane (25 ID; 3 anos e 07 meses PR), Heitor (24 ID; 3,5 PR), Antônio (28 ID, 04 PR), Daniella (28 ID, 05 PR), Gonçalves Lima (29 ID; 2,5 PR) – docentes concursados em estágio probatório;
- Fábio (28 ID, 04 PR), Laís (23 ID, 9 meses PR) e Júnior (23 ID, 05 PR) – docentes designados;
- Nem (30 ID, 04 PR) e Keila (26 ID, 04 anos 03 meses PR) – docentes designados em um colégio militar;
- Priscila (29 ID, 05 PR) – docente contratada e concursada em estágio probatório;

- Jennifer (28 ID, 04 PR) – professora designada em escola pública regular e em colégio militar⁶⁹.

Eles foram escolhidos porque suas experiências permitiram evidenciar diferentes modos de enfrentamento do desafio posto, deixando entrever, seus percursos laborais, suas emoções, suas estratégias, seus suportes etc. Os entrevistados serão apresentados em dupla ou individualmente, a depender do que foi possível apreender, em suas narrativas, sobre suas singularidades.

- a) Daiane e Heitor: a docência como escolha e a superação precoce do concurso público – vou continuar sendo professor!

Daiane (25 ID, 03 anos e 07 meses PR) é professora de Matemática e Heitor (24 ID; 3,5 PR) é professor de Sociologia. As entradas de Daiane e Heitor na profissão⁷⁰ aconteceram quando ambos tinham 21 anos de idade, refletindo uma importante marca da jovialidade na docência no ensino médio. Quando entrevistados, cada um deles ocupava um cargo público na rede pública estadual e cumpria estágio probatório. Ambos haviam cursado graduação apenas na modalidade licenciatura e atuavam em uma única escola, como acontece com muitos professores jovens em início de carreira.

Heitor lecionava em uma escola considerada referência e Daiane trabalhava em uma escola caracterizada como periférica. Sobre a entrada no mercado de trabalho, os dois jovens têm em comum o fato de que, quando ainda eram licenciandos, decidiram prestar concursos públicos para o exercício do magistério. Enfrentaram precocemente o desafio em questão e o superaram rapidamente, como veremos adiante, porém, encontrando outras dificuldades.



Daiane (25 ID, 03 anos e 07 meses PR), estudante de escola pública ao longo de toda sua vida escolar, com destaque para o mestrado, que estava cursando em uma universidade

⁶⁹ Tal escolha não impede, contudo, que sejam feitas remissões aos demais professores ao longo da análise, que aqui também poderiam estar presentes – caso de Cleiton (24 ID; 04 meses PR), Joana (27 ID; 03 PR), Joaquim (27 ID; 03 anos e 03 meses PR), Sandro (29 ID, 05 PR), Jean (26 ID; 3,5 PR), Danilo (27 ID, 02 PR), Ariadne (26 ID; 2,5 PR), jovens licenciados e licenciandos contratados temporariamente e atuantes no ensino médio. Saliento, ainda, que estes não serão analisados separadamente, seja porque algumas experiências são convergentes, seja por causas outras, que serão devidamente explicitadas ao longo do texto.

⁷⁰ Eles não indicaram se realizavam outras atividades remuneradas antes da chegada à docência. Embora tal aspecto possa estar marcado por algum enviesamento metodológico, relativo à pergunta de pesquisa, pode-se supor que a docência tenha sido a primeira entrada no mundo do trabalho para estes e outros jovens pesquisados.

pública federal, revela ter escolhido ser professora em uma instituição pública. Ela discorre sobre a questão, indicando aspectos relacionados tanto à sua origem de classe como ao seu compromisso social, sublinhando sua percepção sobre seu dever e a necessidade de retorno, para a sociedade brasileira, de investimentos nela feitos ao longo de sua vida estudantil.

Desde quando eu entrei na faculdade, já entrei pensando em ser professora. Gosto muito de ser professora, gosto muito, gosto de trabalhar como professora. [...] Eu sempre estudei em escola pública, durante toda a minha vida, e eu sempre quis, **eu tinha isso comigo, que eu ia trabalhar em escola pública**. Não como idealismo, mas como vontade mesmo, como pessoa. Eu acho que tinha alguma coisa boa pra fazer aqui. [...] E eu acho também que eu tenho um dever também, sabe? Tiveram pessoas que pagaram minha formação. Minha formação não foi uma formação de graça, não. O tempo que eu fiquei lá parada, só estudando, de bolsista, o dinheiro saiu de algum lugar, e eu acho que eu tenho que dar um retorno para a sociedade. Eu penso nisso. Não sei se está certo. Mas eu acho que as pessoas deveriam pensar nisso.

Continuando seu relato, a jovem, moradora de periferia e filha de uma família de classe popular (uma cuidadora de idosos com ensino fundamental completo e um motorista com ensino médio completo) também discorre sobre os significados da educação em sua vida, inclusive no que tange à ascensão social, o que a faz reproduzir a crença na meritocracia:

Eu acredito muito na educação. Eu acho que minha vida foi transformada pela educação, sabe? Então, assim, **eu tive um momento de ascensão. Ascensão social, econômica, de personalidade, pessoa, tudo através da educação, tudo. Então, eu vejo ainda que é possível, sabe?** Olha, eu saí de uma classe baixa, com problemas econômicos, parará, parará, parará... Estudei em escola pública. Não é que eu estou no limite, do tipo: *“Olha ela conseguiu chegar!”* Mas eu acho que eu conquistei o que eu queria, o que eu achava que queria. Mas ainda não conquistei tudo. [...] Mas, até agora, eu acho que eu conquistei muita coisa, sabe? **Então, eu acho que pra todo mundo é possível, só basta acreditar que é.** Então, eu acho que a gente tem que fomentar isso, sabe? Que a educação ainda vale a pena, que é possível ainda eles saírem dessa realidade que eles estão, através da educação.

Daiane é uma das docentes do grupo pesquisado que expressa uma “mudança de perfil do público que busca a docência” atualmente no Brasil, apontada por Gatti *et al.* (2009, p. 1). Como indicam essas autoras, várias investigações têm apontado que o perfil socioeconômico daqueles que optam pelo magistério vem passando por mudanças significativas, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D e composta por estudantes provenientes das escolas públicas. Isso, de alguma maneira, também foi observado para parte dos jovens investigados nesta tese, o que traz, dentre outros aspectos, desdobramentos relativos à inserção profissional, uma vez que a docência, mesmo precarizada, passa a ser vista como possibilidade de ascensão social e melhoria da qualidade de vida para populações de camadas populares.

Prosseguindo, parece que as realizações de Daiane por intermédio da educação e suas convicções sobre a docência, entre outros aspectos, levaram-na a buscar caminhos particulares para o ingresso no mercado de trabalho como professora. A jovem prestou concurso para a rede pública estadual mineira enquanto ainda era graduanda. Portanto, se aprovada, não poderia assumir o cargo público. Embora não tenha relatado de modo evidente, podemos pressupor que a jovem torceu para que sua chamada no concurso se efetivasse apenas após a finalização de seu curso de graduação. E foi isso que aconteceu. Pouco tempo após a formatura, a jovem foi chamada para assumir seu cargo público, o que aconteceu de modo concomitante com sua entrada, via contrato temporário, na Educação Básica, na rede pública federal, em um Colégio de Aplicação. Ela foi a única docente pesquisada que não passou pelo processo de designação.

Há que se destacar, nesse caso, que a jovem não viveu um período de espera tão longo para ser nomeada e tomar posse de seu cargo público, diferente de outros de seus colegas. Em sua narrativa, tal aspecto é resumido em uma única frase, que expressa quão exitoso foi passar pelo desafio em questão: *Eu fiz o concurso quando eu estava estudando e, assim que eu formei, me chamaram.* Uma fala sem tensões, sem sofrimentos, sem expressões de anseios, medos e apreensões. Daiane é exceção dentro de um contexto com predomínio de contratos temporários, além de retração e morosidade nos processos de nomeação e posse em cargos públicos. A jovem revela que tal questão, no entanto, não a privou de viver algumas tensões ao assumir seu cargo, como o fato de assumir turmas do noturno em uma escola de periferia e a desconfiança de gestores e colegas em relação ao seu futuro como professora daquela escola, questões que serão tratadas no próximo capítulo.

Quanto ao seu vínculo laboral, Daiane apresenta um aspecto que marca sua experiência singular a partir do segundo ano de profissão: o fato de ser concursada lhe garante o direito de escolher as turmas com as quais vai trabalhar na escola. A respeito disso, a jovem faz importantes considerações, que permitem compreender o tipo de vínculo laboral dos professores como um importante fator de individuação.

Na organização do trabalho escolar, de acordo com as regras vigentes na rede pública estadual de ensino mineira, há vantagens comparativas entre concursados e contratados, com privilégios institucionalmente regulados para os primeiros. Funciona como um dispositivo central na construção de suas experiências como professora, que se edificam nas relações de convivência junto aos jovens estudantes. Logo, o sucesso no enfrentamento do concurso público, para além de garantir o acesso a um trabalho estável e protegido, tem importantes repercussões em seu cotidiano, reverberando na construção de sua satisfação e

bem-estar profissional. Contudo, nesse caso, é fundamental pontuar que tal situação somente é possível porque, na escola de Daiane, o número de docentes concursados é muito reduzido, especialmente em sua área de atuação, a Matemática. É um reflexo do quadro mais amplo, relativo ao déficit de docentes efetivos nessa área e, também, à docência relativamente preterida em determinadas escolas, caso daquelas que se localizam nas periferias urbanas. Esse é um fator que singulariza sua experiência:

Agora só tem eu como segunda professora efetiva. A primeira professora só dá aula à noite. **Então, me dá uma tranquilidade, que eu posso escolher algumas turmas e, querendo ou não, isso é muito bom, porque você consegue pegar algumas turmas que já estão mais avançadas.** Então, acho que isso já influencia também porque, dependendo da turma, também é muito difícil, sabe? Tem turma que dá muito trabalho, em contrapartida tem turmas com alunos muito bons. Acho que esse é o ponto bom desse ano, porque eu peguei turmas muito boas. Então, os alunos, com algumas exceções, eles dão um retorno. E aí é muito bom, porque quando você quer ser professora você quer isso: um retorno dos alunos, de positivo, de educação, não só de conhecimento, mas de educação, de carinho.

Há que se salientar, ainda, que o fato de a jovem ter saído do emprego no colégio de aplicação ao final do primeiro ano de magistério fez com que passasse a ter mais contato, envolvimento, engajamento e sensação de pertencimento à escola pública da rede estadual onde era concursada. Ela permaneceu por mais tempo na escola e passou a saber sobre as histórias dos sujeitos que ali circulavam, isso a partir do diálogo com estudantes e pais. Assim, a escola, antes espaço amorfo e de passagem, foi transmutada em lugar ao qual passou a pertencer. O relato permite entrever os impactos das condições de trabalho, especialmente a dupla jornada, no desenvolvimento do trabalho docente, especialmente em início de carreira.

Na verdade, no primeiro ano que eu entrei aqui, eu era muito crua, né? Trabalhei só à noite. Trabalhava de manhã na [escola de aplicação] e à noite aqui. Eu não tinha um contato muito próximo com os meninos, porque eu só vinha aqui para dar aula. Na verdade, era minha última coisa. Eu trabalhava [na escola de aplicação] que era minha prioridade, porque lá eles me exigiam mais, um controle maior e eram muitas aulas e quando chegava aqui à noite eu só queria dar minha aula e ir embora, não tinha muito contato. No segundo ano que eu só trabalhava aqui, aí fica como minha prioridade. É a única escola onde eu trabalho. Faz muita diferença, porque você começa a ter mais contato, começa a se envolver mais com os alunos, ficar um período maior na escola, né? Então eles começam a te ver mais vezes na escola, conversar mais. E aí eu comecei, vi que era algo a mais, comecei a ver a história deles, porque antes eu não conhecia quem era cada um, não sabia o nome de ninguém e no segundo ano não, eu já sabia o nome de cada um, já conversava mais, **eu pertencia à escola**, coisa que não foi no primeiro ano, mas no segundo eu comecei a ter mais contato, acho que foi a partir daí, dessa **maior participação na escola**.

Ademais, aponto que, quando Daiane foi entrevistada, caminhando para o quarto ano de docência, ela indicou dificuldades relativas aos ritmos temporais, em função das diversas atividades que realizava, o que singularizava seu percurso: *quando eu saio daqui hoje, eu não tenho como fazer mais nada pra cá. [...] Eu estou fazendo especialização até julho. Aí eu estou*

entrando com o Mestrado , fazendo curso de Inglês, eu casei há pouco tempo, então, tá recente, também, então eu tenho uma casa agora pra cuidar e ainda tenho que dar aula”. Essa é uma das situações apontadas no capítulo II como uma das marcas da jovialidade na docência: o “trabalho sem fim” vinculado ao “estudo sem fim” (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012). Tais aspectos estavam vinculados à construção de perspectivas de futuro da jovem, visando não interromper seu processo de ascensão social.

Daiane indicou que estava disposta a seguir os estudos. Sobre isso, disse que, *quando você entra numa universidade federal e que você consegue algumas coisas [referindo-se ao trabalho desenvolvido na faculdade em um curso superior, pelos quais recebia bolsa] e vê portas se abrindo, você não pode desperdiçar as chances, sabe?*. Talvez, com essa fala, a jovem estivesse sinalizando sua disponibilidade de mudar seus rumos laborais em direção à educação superior, por exemplo. No mais, indicou que pretendia continuar prestando concursos públicos para melhorar suas condições de vida. Nesse sentido, aspirava migrar para a prefeitura de Belo Horizonte e já esperava nomeação, uma vez que havia sido aprovada no último concurso que realizou.

A transição para a vida adulta – especialmente no que tange ao casamento e ao desejo de ser mãe – tornava o salário na rede estadual um problema: *É, mas, às vezes, você tem que conseguir coisas, que a gente não vive sem dinheiro. Tem hora que o estado, por exemplo, paga muito mal, muito mal*. A respeito disso, ainda explicou: *“o problema é que não dá para eu sustentar minha casa assim. [...] E também não posso depender só do meu marido, eu também tenho minhas obrigações. [...] É muito pouco você viver com R\$1.000,00⁷¹ hoje em dia, você pagar um apartamento, você pagar carro, para ter filho, é pouco demais*. A jovem apontou que, considerando o trabalho que desenvolvia, o salário recebido era pífio. Nesse sentido, reforçou seu desejo de seguir ascendendo socialmente, destacando suas possibilidades e limitações, conforme as idades da vida:

Porque você vê gente que só trabalha. Por exemplo, aqui tem professores assim, sabe? **Com o tanto que eu vejo [dos colegas professores], eu não quero**. Não sei, acho que a vida é assim, apertado mesmo, mas um pouquinho, assim. Às vezes, chega um período que você tem que desapertar, acho que ainda estou subindo, subindo, mas vai chegar um período que eu vou estar velha, não sei, com uma idade que eu não posso mais subir, eu vou ter que... vai descer, eu acho. E aí eu tenho que estar mais estabilizada, sabe? Para a idade, questões financeiras, para ter filho, para construir minha família.

A prestação de concursos públicos para o exercício da docência, seja na rede pública estadual, seja em outras redes de ensino, também era uma pretensão e/ou um investimento já

⁷¹ Quando a pesquisa foi realizada, este valor correspondia a 1,2 salário mínimo.

realizado por outros jovens aqui entrevistados, caso de Heitor, Antônio, Daniella, Gonçalves Lima, Priscila, Bruna, Joana, Fábio, Jean, Júnior, Lanzinha, Rúbia e Sandro. Por um lado, um desafio já enfrentado, tendo resultado em sucesso ou fracasso para os docentes licenciados; por outro lado, um desafio almejado para não-licenciados que pretendiam investir na carreira docente. De uma maneira ou de outra, de modo geral, um suporte desejado almejado por quase metade do grupo investigado, que expressa, entre outras questões, a busca de um emprego estável e protegido como forma de enfrentamento do fenômeno da crescente flexibilização do trabalho na contemporaneidade.

Em suma, retornando a Daiane, nota-se que, desde que ingressou na docência, a jovem trabalhou em duas escolas de redes de ensino distintas, na condição de professora contratada na rede federal (onde permaneceu por um ano) e de docente concursada na rede estadual, onde atuava há quase quatro anos. Nota-se uma forte articulação entre sua identidade profissional e o itinerário realizado no mercado de trabalho rumo à docência. Observa-se, também, a sensação de uma relativa progressão vivida e perspectivada pela jovem nesse percurso, o que faz com que seus quase quatro anos de ofício possam ser compreendidos no sentido da construção de uma carreira laboral docente. A jovem, contudo, previa mudança de empregador, em função do salário que recebia na rede pública, o que a fez seguir prestando concursos públicos para atuação no magistério.



Conforme já indicado, Heitor (24 ID; 3,5 PR) tem um percurso que, em parte, apresenta alguns pontos de contato com o trilhado por Daiane. Quanto à docência, o jovem afirmou: *Eu escolhi isso pra minha vida! Eu não sou professor igual muita gente que formou comigo, que é professor porque não conseguiu trabalhar mais em nada. Não! Eu escolhi, eu gosto disso que eu faço, eu aprofundo e escolhi isso pra minha vida!*. Ter a docência em seu horizonte de expectativa também parece ter sido um dos motivos que impulsionou o jovem a buscar um caminho particular para o ingresso no mercado de trabalho como docente, qual seja, a prestação do concurso enquanto era licenciando no curso de Ciências Sociais, semelhante à Daiane.

No entanto, diferente da colega, na narrativa do jovem rumo à docência, são evidenciados três contextos distintos: o estágio supervisionado obrigatório, realizado durante a graduação; o contrato temporário para o exercício da docência em duas escolas (pública e privada); e, posteriormente, o ingresso no magistério via concurso público. Heitor foi o único jovem que, ao ser questionado sobre seu tempo total de docência, englobou o período em que

atuou como estagiário no cômputo de sua experiência profissional. Ele explicou que, quando fez o estágio docente obrigatório, atividade do curso de graduação, tornou-se responsável por ministrar todas as aulas de Sociologia que acompanhava. Na ocasião, o professor regente e seu supervisor, talvez por receio ou vergonha, fez tal pedido, devido ao fato de não possuir formação específica na área. Heitor explica que isso era muito comum em sua área de formação há alguns anos. Isso porque, devido ao fato de Sociologia e Filosofia terem se tornado disciplinas obrigatórias no ensino médio brasileiro a partir de 2006, o déficit de profissionais formados para lecionarem era notório. Isso fez com que o jovem tivesse experiências precoces de iniciação à docência em um contexto de exploração de seu trabalho. Neste sentido, nota-se que a área disciplinar de formação do jovem foi um fator de individuação importante em seu percurso laboral. Heitor engendrou um desdobramento da provação relativa à entrada no mercado de trabalho bastante peculiar, se compararmos sua experiência com as de outros colegas aqui investigados, provenientes de outras áreas.

O jovem detalha que, diante de sua entrada informal na docência, ele se sentiu um professor que “apenas não recebeu o salário” para trabalhar. Tal situação gerou desconforto e mal-estar para o jovem. Ao longo de quatro meses, Heitor encarou o desafio de preparar e dar aulas para turmas do ensino médio, uma vez que o professor regente havia proposto uma divisão do trabalho: enquanto ele mesmo controlava o comportamento das turmas, o jovem estagiário repassava os conteúdos. Segundo ele:

O professor ficou um pouco nisso e acabou que ele entregou as turmas na minha mão e falou assim: “Olha você tem mais formação”, e entregou as turmas na minha mão, e aí eu acabei pegando, né? O bimestre inteiro, os dois bimestres que eu fiquei lá e terminei o ano. Pensei os dois bimestres: o conteúdo, as provas, a correção, eu fiz praticamente todo trabalho.

Heitor sugere ter aceito tal situação sem muitos questionamentos, da mesma forma que vários de seus colegas graduandos. Nas aulas em que se discutiam as práticas de estágio na faculdade, o jovem percebia que isso era um desafio comum para muitos, que comentavam fazer a mesma coisa nas escolas onde estagiavam. Para além de uma possível exploração e inadequação dessa prática, parece que esta era percebida por muitos como uma oportunidade de aprender a docência. Talvez por isso a aceitação e a sujeição relativamente silenciosa por parte desses jovens, o que, de alguma forma, descaracteriza e torna mais precário o momento de formação inicial desses futuros docentes.

Nesse contexto, é preciso enfatizar que a docência exercida por Heitor era relativamente apartada daquilo que lhe funda: a relação professor-aluno. Um aprendizado parcelar da docência, uma vez que lidava mais com os conteúdos e menos com os estudantes:

O professor tipo que coordenava, mantinha a galera no lugar e eu só dava o conteúdo, e eu acabei que tive essa coisa assim meio que uma dificuldade um pouco, assim, de entender a turma, de entender as questões ali e trabalhar com isso, né? Como aprender a docência sem tocar-lhe o “coração”, que é a relação entre professores e estudantes, tal como formula Teixeira (2007)? Mais uma dimensão da provação que se desdobra e se revela, de modo singular, na vida desse jovem e de muitos colegas da mesma área de formação.

Passando a outras questões, Heitor contou que, enquanto vivia tudo isso e estava finalizando seu curso de graduação, prestou concurso para a rede pública estadual e foi aprovado. Para seu alívio, não foi convocado imediatamente, da mesma maneira que Daiane. Contudo, precisou aguardar um ano para assumir seu cargo, diferente da colega de profissão. Nesse entretempo, o jovem ingressou como docente contratado na rede pública estadual e, em seguida, na rede particular, permanecendo por seis meses em cada escola.

De acordo com as normas vigentes na rede pública mineira, todos os aprovados em concurso e em período de espera para serem chamados têm vantagens competitivas em relação aos seus colegas quando concorrem a um contrato temporário. Heitor não relata com detalhes sua participação no processo de designação, como fizeram alguns entrevistados nesta tese, talvez porque as vantagens que possuía lhe deram a possibilidade de escolher a escola onde atuar, um estabelecimento de referência no centro da cidade. Tendo em vista que já aguardava a chamada no concurso público, pareceu-me que os contratos precários foram percebidos por Heitor como suportes, usados para driblar o desemprego temporário, embora este não tivesse data certa para acabar. Nesse caso, as designações foram acionadas pelo jovem para cobrir o hiato temporal entre a finalização da formação inicial no curso de graduação e a concretização dos trâmites burocráticos relativos ao concurso público prestado. Apesar da provisoriedade, de certa forma, as designações atuaram como suportes, eivados de expectativas quanto aos acontecimentos futuros, que culminariam na estabilidade do vínculo laboral.

Enquanto trabalhava como professor designado, ele enfrentou dificuldades com seus jovens alunos quando passou a estar “por conta de tudo” dentro de sala de aula. Não tinha alguém que pudesse “controlar a turma” enquanto lecionava. Mudando de estratégias, posturas e tentando novas possibilidades, foi construindo suas experiências e aprendendo a lidar com os estudantes nas duas escolas por onde passou. Após um ano, assim que foi chamado no concurso, Heitor ingressou em outra escola de referência na rede estadual. Para lá, levou alguns aprendizados e construiu outros, sendo que, cada vez mais, teve ciência do desafio de trabalhar com um grande número de alunos: mais de mil.

Quando entrevistado, Heitor indicou que desejava continuar na docência na educação básica. Porém, marcas da transição da vida juvenil para a vida adulta – em seu caso, a saída da casa dos pais – o impediam de reduzir a jornada de trabalho como desejava, a fim de ter menos turmas. Uma expectativa de Heitor estava ancorada no cumprimento da Lei do Piso salarial nacional docente, uma promessa de campanha do novo governo do estado naquele ano, como já mencionado neste capítulo: *talvez daqui uns três ou quatro anos, se o governador pagar o piso mesmo, pode ser que eu consiga repensar isto.*

Formas concretas, como mudanças nos rumos das políticas de valorização docente, anunciavam sua possível inscrição naquela existência individual, como indica Martuccelli (2010), produzindo novas possibilidades de relação com a docência, incluindo a consolidação da permanência na profissão com mais qualidade e bem-estar docente, com melhores condições de trabalho.

Após pouco mais de três anos de docência, Heitor destacou que estava descobrindo novos caminhos de inserção e participação na estrutura da escola e de organizações docentes:

Então hoje, por exemplo, eu fui eleito para o Colegiado. Então, eu estou descobrindo outra relação burocrática dentro da escola que pode me dar outras perspectivas. Conheci agora também a atuação do sindicato, de como é que o Sindicato tem se colocado e tudo mais e agora vai ter eleição agora em novembro e eu também vou participar da eleição, vou participar da chapa.

O jovem era participante de movimentos sociais na cidade, o que certamente estava reverberando nestas buscas. Ele ainda afirmou: *Minhas perspectivas são de continuar na Educação, mas não entendendo a Educação como um trabalho, mas uma Educação que a gente tem que construir no dia a dia!*

Em seu caso, ainda é necessário salientar uma peculiaridade: a família é reconhecida pelo jovem como um “suporte para sua individuação” (MARTUCCELLI, 2007a). Heitor indica que, quando cursava a graduação, os pais questionavam o porquê da escolha pelas Ciências Sociais. Contudo, desde que decidiu ser professor, nunca foi questionado a respeito disso. No momento de sua posse como docente, por exemplo, a mãe expressou respeito e satisfação em relação à escolha autônoma do jovem quanto aos rumos da vida laboral. A família, sendo suporte, ainda o reconhece como referência para outros, os estudantes. É rede de estima e incentivo, o que reforça positivamente sua identidade docente e o fortalece no enfrentamento dos desafios de âmbito profissional.

Desde que adentrou na docência, Heitor percorreu quatro escolas, isso na condição de estagiário, professor contratado e docente concursado. Nota-se uma forte articulação entre sua

identidade profissional e o itinerário realizado na construção de seus vínculos com a docência. Ademais, é perceptível a sensação de progressão vivida pelo jovem, o que faz com que seus três anos e meio de exercício do magistério possam, de fato, ser lidos na perspectiva da construção de uma carreira profissional no magistério. Em seu relato, especialmente no que tange ao estabelecimento de seus vínculos laborais, Heitor não revela ter percebido suas contratações precárias como instáveis. Sua condição de professor designado, seja na primeira ou na segunda escola onde atuou, parece ter sido sentida como uma situação passageira, marcada pela expectativa e, de algum modo, pela certeza da estabilidade vindoura por meio do concurso público.

- b) Antônio: “Fiz o concurso e fui trabalhando como designado até ser chamado, mas designado é visto como o *cocô* do lixo do cachorro!”

Antônio (28 ID, 04 PR), professor de Educação Física, ingressou na docência aos 24 anos. Trabalhava na mesma escola de Heitor, também na condição de professor efetivo. Durante a graduação, prestou dois concursos, na rede pública estadual e em um município da RMBH, sendo aprovado em ambos. Ainda participou de processos de contratação temporária de docentes, o que revela a adoção de estratégias variadas e concomitantes para a inserção no mercado de trabalho.

Em seu processo de iniciação à docência, há algumas peculiaridades relevantes, se comparado ao vivido por Heitor e Daiane, como narra:

Eu tinha feito o concurso quando eu estava no quinto período, de Educação Física. Professor mesmo, em Ibirité. **Aí eles me chamaram, e eu fiquei chateado: Poxa, me chamaram, eu não tinha formado, não podia assumir o cargo**, mas só que, podemos dizer assim, graças a Deus, foi pra contrato. Por quê? Porque não tinha chegado na minha classificação ainda. Então, o quê que eles fizeram? Quem fez o concurso, que não tinha chegado nas vagas ainda, da sua colocação, eles chamaram essas pessoas para contrato. Aí trabalhei durante três anos durante o contrato, e nesse meio tempo também no Estado. [...] 2009, formei. [...] Então, em 2010, entrei em Ibirité. No estado ainda não. Aí, fiz na época do processo e tal e, e entrei. [...] E aí nesse meio tempo também eu consegui uma designação de seis aulas no estado, à noite, [...] No próprio 2010, eu acho que eu fiz o concurso do estado. Aí passei e tal, mas ainda não tinha sido chamado. Aí trabalhei, **continuí trabalhando de contrato**, tanto em Ibirité, quanto no estado. 2011, 2012. Em 2012, fui chamado pra Ibirité pra minha nomeação, **fui trabalhando**. Em 2013 fui chamado para o estado.

Diferente dos demais entrevistados, o jovem ingressou como professor na rede pública municipal por meio de contrato temporário quando ainda era estudante de graduação na modalidade licenciatura. Ele prestou o concurso de modo bastante precoce, quando ainda faltava um ano e meio para acessar seu diploma. Ao ser chamado no processo de seleção,

além de revelar chateação, também deixa entrever uma prática que estrutura a organização burocrática de algumas redes públicas de ensino: a contratação temporária de docentes já aprovados em concursos públicos até que a vaga a ser por eles ocupada esteja apta para tanto.

Antônio destaca que tal vínculo precário com a rede municipal teve duração de três anos, estendendo-se após sua formatura. Para ele, foi uma situação vantajosa e conveniente, uma vez que ainda não era licenciado e, se chamado, não poderia ocupar o cargo para o qual havia concorrido. Em seu caso, tal como no de Heitor, a contratação precária e temporária também parece ter sido percebida como um suporte. Por um lado, continha alguma tranquilidade em função da aprovação no concurso, mas, por outro lado, parece ter sido sinônimo de exasperação, uma vez que durou mais tempo do que imaginava.

Neste ínterim, o jovem poderia tanto ser chamado abruptamente para assunção de seu cargo ou, ao contrário, poderia não ser chamado, devido à possível inexistência de um cargo livre a ser ocupado. Chama a atenção o longo prazo que Antônio permaneceu contratado precariamente. Tal situação revela como o processo de precarização da docência vai sendo constituído nas diversas esferas, com destaque para a parca e/ou heterogênea regulação dos concursos públicos e o uso indiscriminado do artifício das contratações temporárias.

Dando continuidade, desde que concluiu a graduação, o jovem passou a trabalhar em duas escolas, uma vez que, para além da prefeitura, conseguiu algumas aulas como professor designado na rede estadual.

E aí, nesse meio tempo, também eu consegui uma designação de seis aulas no estado, à noite, também mais um desafio pra mim. Recém-formado, não tinha [faz com gesto com as mãos indicando que não tinha muitas habilidades, saberes, traquejos]. Nosso o espaço à noite muito violento, muito bagunçado e tal. Mas graças a Deus a experiência foi muito tranquila, muito tranquila.

Ao ser convocado no concurso na rede estadual, passou a trabalhar apenas em um estabelecimento escolar – o que expressa a relação íntima entre qualidade de vida, trabalho e estabilidade do vínculo laboral, embora outras questões também devam ser discutidas, dado haver outros aspectos associados ao bem-estar docente.

O caso de Antônio mostra, de modo mais expressivo do que o de Heitor, o que é estar no hiato (chamado por ele de “meio-tempo”) entre a realização de um processo de seleção e a concretização do vínculo formal como trabalhador concursado, isso no âmbito das administrações públicas municipal e estadual. “Fui trabalhando” é o modo como o entrevistado diz sobre o enfrentamento do tempo de espera para assumir seu lugar naquela estrutura.

O uso do gerúndio parece expressar o sentido do aguardo e da expectativa. O gerúndio tem a capacidade de indicar uma ação ainda em curso ou que é prolongada no tempo. Transmite noção de duração, continuidade. Experienciar o tempo dessa maneira parece significar o prolongamento de incertezas e inquietações. “Será que é hoje que sai minha nomeação? Será que vou perder o cargo se for chamado?” Certamente, essas eram perguntas que ele se fazia periodicamente, como ouvi em outros relatos ao longo da pesquisa de campo, de sujeitos outros. Dias e mais dias assim, vividos com imprecisão. Tempos de indagação.

Talvez por isso que, diferente de Heitor e Daiane, Antônio tenha feito um relato tão expressivo sobre o significado de ser professor designado. Vejamos o que ele disse quando perguntei se tal condição fazia diferença, se comparada à de docente efetivo:

Tem muita diferença. E escolas, as primeiras escolas que eu passei, eu senti muita diferença. **O designado é visto como o cocô do lixo do cachorro! Ele não é, ele não tem muita, não pode participar de quase nada, não tem muita voz ativa não.** [...] Comigo, quando eu era designado, nossa! **Efetivo faltava só pisar em você** [risos] [...] Nas primeiras escolas que eu fui designado: assim: ah, designado não faz greve, designado, ele tem medo de perder o contrato, designado não tem isso, não tem aquilo, entendeu? Às vezes relegando mesmo a categoria. Nesse aspecto, **e isso o governo estadual infelizmente conseguiu fazer, principalmente a questão da Lei 100.** E tem isso ainda, a questão da Lei 100 acho que é mais forte, mais forte. Porque os efetivos não aceitam muito essa questão da Lei 100, de ter sido efetivado num cargo, sem ter feito concurso, e aí tem muito essas **picuinhas**... E como acabou esse ano e teve mais ainda, que muitos efetivados também acham que estavam com o rei na barriga, assim podemos dizer.

O jovem nos mostra como processos sócio-históricos específicos vinculados às configurações do trabalho docente no estado de Minas Gerais se inscreveram em sua existência individual e no convívio coletivo nos espaços escolares pelos quais passou antes de ser um professor concursado. Possuir vínculos laborais como professor designado, efetivo ou efetivado coloca os indivíduos em lugares sociais cujas representações parecem ditar, de algum modo, as maneiras como podem ou como devem ser tratados. Em alguns casos, os indivíduos parecem receber rótulos identitários que lhes são afixados a partir de fora, do lugar que ocupam dentro do diversificado quadro contratual do qual participam.

No lugar de serem tratados por seus nomes próprios ou pela alcunha da função que desempenham, os indivíduos são tratados como “o designado”, “o efetivo”, “o efetivado”, também chamado de “o lei 100”. Cabe aos indivíduos aderirem ou não, resistirem ou não, contestarem ou não o que lhes é imputado pelo outro em função desse lugar na estrutura de emprego que ocupam.

Em seu relato, Antônio indica o quão pejorativo é o rótulo de professor designado. O que mais chama a atenção são as analogias que usa para expressar o modo de tratamento dos docentes designados no seio das escolas onde trabalhou temporariamente. Suas conotações negativas, de modo amplo, remetem a um processo de desumanização, dado que o outro é tratado como objeto destituído de vez e de voz. É um lugar de sujeição.

O jovem não parece ter contraposto os modos como foi tratado quando era docente designado. Características pessoais dos indivíduos, além de contratos curtos e o fato de estar iniciando a vida laboral podem fazer com que a situação assim se configure, como um quadro de silenciamentos. Conforme ressalta, esses sujeitos são apontados e acusados, na cena escolar, por uma situação que é estruturalmente produzida e, por diversos motivos, não são por eles enfrentadas. Por vezes, são responsabilizados pelo enfraquecimento da categoria docente, sendo emblemático o apontamento sobre o fato de não pararem durante a greve, devido ao medo do desemprego – como aconteceu no ano de 2011, gerando tensões e cisões dentro da categoria, aspecto que, aqui, nos interessa sublinhar, por ser reflexo da individualização dos vínculos laborais.

Ainda a respeito do assunto, apresento o relato de Rúbia (25 ID, 06 PR), uma jovem recém-formada em Design de Interiores que não encontrou espaço no mercado de trabalho em sua área de formação e trabalhava como professora designada. Ela traz elementos para compreendermos, ainda mais, algumas nuances das colocações de Antônio:

Aqui tinha uns professores que saíram, já saíram pra aposentar, que **elas não conversavam com a gente, elas nem olhavam na nossa cara**. Teve uma que eu cheguei a dar “bom dia”, ela não me respondeu e falou assim: “Eu não converso com designado”. Então, assim, eu acho que não partiu nem da questão do local de trabalho, partiu da questão de educação, porque independente se você é um designado ou não, se você dá um “bom dia” à pessoa, a pessoa tem que te cumprimentar, por educação. Mas ela não conversava com designado. Então, tem muitas escolas que você é muito visto assim: “Ah! Um designado”. **Qualquer um, hoje em dia, pode ser um designado, entendeu?** “E eu que estudei anos e estou aqui não tenho obrigação de conversar com designado”, muitos pensam assim. Então, tem um pouco também dessa questão, mas muitos não entendem que é professor da mesma forma, porque está ali com aluno da mesma forma, está passando as mesmas obrigações dele, porque todo mundo sabe, é responder diário, planejamento, matérias e avaliações, tudo é a mesma coisa. Então, eu acho que falta um pouco de consciência do professor que é concursado, **em respeitar um pouco o designado**.

Nota-se que tais colocações contêm a força da culpabilização e da responsabilização pelas falências institucionais dos docentes “designados” ou “efetivados”. Ser contratado temporariamente é trazer o estigma da precarização do trabalho docente, como se o indivíduo fosse, ele mesmo, produtor dessas mazelas historicamente produzidas no âmbito da construção social desta profissão. Ademais, também revela conflitos e

desentendimentos que se inscrevem na vida coletiva da escola, devido às configurações do mundo do trabalho flexibilizado e precário. Nas falas e atitudes de alguns docentes efetivos está expressa, acima de tudo, a ausência de reconhecimento das condições sócio-históricas de produção do lugar ocupado pelo outro – chamado de “designado”, como se esse fosse seu nome próprio, como já indicado. Nota-se, ainda, o deslocamento da questão para fora do funcionamento da estrutura mais ampla que produz o recrudescimento da contratação precária dos docentes na rede pública estadual mineira.

Tomando a expressão usada por Rúbia, podemos compreender que, para alguns profissionais concursados que hoje estão nas escolas, especialmente de gerações mais antigas, se qualquer um pode ser designado, o designado também pode ser tratado como qualquer um. Às vezes, o designado é tratado como “o cocô do lixo do cachorro”, nas palavras de Antônio; “como um bicho para quem se joga um osso”, segundo Gonçalves Lima; como “alguém que não tem direito de ocupar um lugar à mesa” da mesma forma que os colegas efetivos, presente na fala de Daniella; como alguém que talvez não sirva para participar de uma pesquisa para uma tese de doutorado, segundo uma supervisora escolar durante a realização do meu trabalho de campo. O designado é alguém que pode ser reduzido, menosprezado, subalternizado, desrespeitado e invisibilizado, mesmo estando presente em grande quantidade e sustentando o funcionamento de muitas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, isso à época desta pesquisa.

De modo geral, retomando Martuccelli e Araújo (2012), entende-se que contratos com formas cada vez mais individualizadas, frutos da flexibilização laboral, geram tensões, querelas e divisões entre os trabalhadores, reverberando, de algum modo, na construção de suas experiências com o trabalho e, também, no reconhecimento por si e pelos outros de maneiras mais ou menos pejorativas. É nesse sentido que estes relatos de Antônio e de outros colegas revelam os diferentes vínculos laborais como fatores centrais de estruturação do processo de individuação do grupo pesquisado.

Ademais, sabemos que essas desavenças, constrangimentos e tensões são faces da provação da entrada e permanência no mercado de trabalho como docente que não se apresentam apenas para jovens professores iniciantes. Parece, no entanto, que essas questões se apresentam para esse grupo de maneira um pouco mais aguda, por estarem inaugurando seus percursos laborais. Caminhos e descaminhos em contextos sócio-históricos de profundo “solipsismo social”: os indivíduos sentem-se sozinhos e desprotegidos, pois precisam se integrar às instituições e, ao mesmo tempo, delas se defenderem (MARTUCCELLI, 2010, p. 248).

Voltando a Antônio e apontando outros aspectos, quando questionado sobre suas perspectivas futuras, foi curioso perceber que o jovem sinalizou somente aspectos relativos às suas dinâmicas de trabalho dentro da escola. Não falou sobre salário, não falou de sua vida pessoal, não falou sobre outros planos. Pareceu estar bastante integrado à escola onde lecionava. Tinha, contudo, a perspectiva de que um colega de trabalho logo se aposentasse, dado que não concordava com o trabalho que este realizava com a disciplina de Educação Física.

Aqui nessa escola, graças a Deus, é uma escola muito tranquila de trabalhar. Os professores, os meninos são muito tranquilos. Eu não tenho vontade de sair daqui. [...] As perspectivas são as melhores. Ele saindo, acho que a gente vai conseguir trabalhar melhor. Vindo uma pessoa diferente, uma pessoa com gás novo, que consiga motivar esses meninos.

Em suma, desde que ingressou na docência, Antônio trabalhou em três escolas, na condição de professor contratado e docente concursado, uma em rede municipal e outra em rede estadual. Quanto entrevistado, trabalhava em uma única escola, na rede pública estadual. Tal como no caso de Heitor, embora com algumas distinções, nota-se que foi sendo construída uma articulação entre sua identidade profissional e o itinerário realizado na construção de suas relações com a docência no mercado de trabalho. Observa-se, também, a sensação de progressão vivida pelo jovem, o que faz com que seus quatro anos de docência possam ser entendidos no sentido da construção de uma carreira profissional.

c) Daniella: das designações tensas à tão desejada posse – o que significa ser designada e, depois, concursada?

Daniella (28 ID, 05 PR) também trabalhou como professora designada antes de ingressar no serviço público por meio de concurso. No entanto, viveu tal condição de maneira relativamente distinta de Heitor e Antônio, mostrando outras nuances da questão, a seguir apresentadas.

A jovem é licenciada e bacharel em Ciências Biológicas. Quando entrevistada, tinha um cargo de docente concursada na rede pública estadual em uma única escola, onde trabalhava com turmas de ensino fundamental e médio, regular e EJA. Uma de suas peculiaridades em relação aos colegas antes mencionados é que, até então, havia trabalhado em oito escolas diferentes; em sete como professora designada e na última como efetiva. A jovem é natural do interior do estado de Minas Gerais. Trabalha como maquiadora freelancer,

principalmente aos finais de semana, embora esteja se dedicando pouco a essa atividade devido à sua jornada de trabalho semanal e aos cuidados com a casa e com o marido.

Ela foi criada em uma família cujas pessoas têm alguma relação com escola. O pai trabalha na secretaria de uma escola estadual e em uma faculdade. A mãe é professora da educação infantil. Possivelmente em função disso, Daniella trabalhou numa “escolinha infantil”, como assistente de maternal, quando era estudante secundarista. Na ocasião, acredita ter sido explorada pela diretora, pois ingressou para trocar fraldas, mas também dava aulas. A jovem não se identificou com a profissão nessa etapa de ensino, devido à irritação com as crianças. Tinha a impressão de que não era possível ensinar-lhes alguns conteúdos, como Biologia, conteúdo pelo qual se “apaixonou”⁷² e escolheu para sua formação acadêmica.

Enquanto cursou a graduação, Daniella não trabalhou, porque tinha isenção de boa parte da mensalidade do curso, pelo fato de o pai trabalhar na mesma faculdade. Isso lhe permitiu dedicar-se aos estudos. Após se formar, Daniella se casou e se mudou para Belo Horizonte, com 22 anos de idade. Diz ter feito tal opção porque o marido era da capital *ele já tinha o trabalho aqui, tudo aqui* –, diferente de seu caso. Tal aspecto reafirma o lugar do trabalho como importante fator de individuação nas dinâmicas familiares e em suas reconfigurações.

Em BH, Daniella permaneceu um ano sem trabalhar, cuidando da casa: *Aí eu comecei a bater a cabeça nas paredes, porque eu não estava aguentando ficar em casa*. Em função disso, decidiu encarar o mercado de trabalho. O processo de designação na rede pública estadual foi sua primeira opção. Ao conversar com o marido a respeito, encontrou o primeiro empecilho: *[Meu marido] não queria que eu fosse professora de jeito nenhum*. Ele já havia trabalhado como secretário escolar e conhecia a rotina de trabalho docente. Nesse momento, a jovem se viu diante da necessidade de contestá-lo. Em um contexto estrutural de precarização do mercado de trabalho para a juventude e considerando que, de acordo com sua formação acadêmica, a docência era a opção mais viável, Daniella logo disse: *Olha, é a habilitação que eu tenho, eu não vou caçar serviço de bater barriga no balcão, porque eu acho que é um sistema muito escravizante, né? Vou começar a correr atrás de designação! E foi aí que eu comecei*.

Daniella deixa entrever que a relação com o marido se constituiu, no primeiro momento, como uma dificuldade que se entrecruzou com a provação da entrada no mercado

⁷² Barrère (2015) constatou que essa é uma característica muito comum entre professores iniciantes: apontam gostar mais do conteúdo que lecionam do que da profissão, o que pode lhes trazer algumas angústias e desalentos no exercício do magistério.

de trabalho como docente. Nesse processo, é notável que o fato de ela ser mulher engendrou a emergência dessa pequena tensão. Contudo, talvez em função da inevitabilidade do trabalho apresentada pela jovem ao marido, o desacordo logo foi superado e revertido em suporte. O jovem, que havia se tornado bacharel em direito e agente socioeducativo após abandonar o trabalho na escola, passou a acompanhá-la nas designações. *Ele ia comigo nas designações, brigava junto comigo, xingava também. [...] Ele entendia mais a legislação que o povo que estava fazendo a designação. É, menina, uma loucura.* Como aponta Martuccelli (2010, p. 272), posto que os indivíduos se veem sozinhos e constrangidos a buscarem respostas para os esgotamentos institucionais, os mesmos procuram “tecer e sustentar redes próprias. Logicamente estas redes são coletivas e, em geral, familiares”.

Prosseguindo, a jovem narra como a designação se constituiu como um desafio com várias facetas, dimensões e desdobramentos em seu processo de entrada e sobrevivência no mercado de trabalho como docente na rede pública estadual mineira. Indicou, também, o que aprendeu ao enfrentar diversas situações difíceis daí decorrentes, sobre as quais obteve sucessos e fracassos. Ainda apontou questões relativas às respostas que foi construindo, com destaque para estratégias utilizadas para superar alguns problemas com os quais se deparou. Seus sete contratos temporários foram ora mais curtos, ora mais longos. Os primeiros foram menores, pois o tempo de experiência na rede estadual de ensino, critério de desempate nas disputas por vagas de designação, era reduzido. Uma marca da entrada no mercado de trabalho por jovens, de maneira geral, é que estes se desdobram, muitas vezes, em piores postos e condições de trabalho.

Ao adentrar nas escolas como docente designada, Daniella, da mesma maneira que Antônio, percebeu que esse tipo de vínculo laboral reverberava em tratamento diferenciado por parte de alguns colegas de trabalho, da equipe pedagógica e da gestão escolar. De maneira geral, nos modos como percebeu, enfrentou e se construiu diante da provação, Daniella nos permite “religar processos estruturais, espaços e itinerários pessoais (SETTON e SPOSITO, 2013, p. 250 *apud* REIS, 2014, p. 188). Em sua narrativa, a jovem conecta a ausência de trabalho, de modo mais amplo, à elevada procura pelos processos de designação na rede pública estadual de ensino. Ela discorre sobre a alta competitividade entre os candidatos ao trabalho docente temporário e aponta como isso reverbera na escola, especialmente na relação que a equipe de gestão estabelece com os docentes designados: sob a forma da indiferença e por meio da desvalorização.

E assim, a direção também não liga para você. Designado, é designado, vai você, vem oito. Eles fazem a designação, vem vinte para concorrer para a vaga. **Então, tipo**

assim, você não tem valor. Você participa de designação que **o povo te trata igual bicho** [risos]. Eu já fui em designação que a mulher ficou do lado de lá da grade, dentro da secretaria e a gente do lado de lá da grade, lá fora, torrando no sol. E ela gritando com a gente. Ah, é muito difícil. É horrível. [...] É um trem absurdo, é muito esquisito. Porque eles têm que ser diferentes? Eu não concordo. Sofrem tanto, **passam o mês de janeiro sem salário, sabe?** A gente sofre demais, sofre nas designações. [...] Não precisa ser diferente, mas tem os lugares que a gente é tratado assim. [...] O contratado, dia 31 de dezembro, ele está desempregado, tem que esperar fevereiro para ser contratado outra vez. **Então é um desespero para quem é pai de família, mãe de família, misericórdia. Desespero.**

Nesse relato, a jovem também deixa entrever a ausência de suporte para o trabalho e lamenta a transformação do trabalhador em mercadoria descartável e substituível. Isso permite-nos pensar e questionar: como é possível a docência ser concebida enquanto processo de humanização, se o professor é transformado em mercadoria, desprovido de sua dignidade e humanidade, incluindo condições as indignas de sustento financeiro de si e de sua família?

Analisando outra fala de Daniella, nota-se que a docente explicitou outra dimensão do desafio de ser designada: a instabilidade, com destaque para questões relativas ao salário. No trecho antes citado, nota-se que, para a jovem, as elevadas taxas de desemprego e a necessidade de submissão a esse tipo de trabalho talvez se mostrem mais agudas para professores que são provedores de suas famílias. A seguir, ela narra um acontecimento e detalha um pouco mais algumas de suas dificuldades:

Já teve vez, por exemplo: eu era contratada, e aí era uma pessoa que ela estava grávida e o médico dela queria que ela não ficasse em sala de aula, porque a gravidez dela era de risco e tal. Aí eu peguei um contrato de dois meses, e aí ia renovando, toda vez, ia renovando, renovando. Aí um dia o encerramento do contrato caiu na véspera do feriado. Aí eu fui para o feriado toda feliz, contente, quando eu voltei a moça falou comigo: Daniella, tem uma quebra no seu contrato. Aí, tipo assim, era feriado prolongado era quinta, sexta, sábado, domingo. Aí ela só pode fazer meu contrato na segunda. Nossa! **Aqueles quatro dias deu um rombo no salário!** Você não tem noção! Teve uma vez, até foi antes desse salário. Teve uma vez que a menina falou assim comigo: “Ah, professora, para que que você veio na aula hoje?” Falei: ah, eu vim, porque no dia que eu venho trabalhar vale só 36 reais, mas no dia que eu falto, vale 51, então eu vim, né?. [Risos] É melhor eu vir do que ficar em casa, perder o dia. Então assim, **não que seja tão importante o quanto a gente ganha, mas a gente conta com aquele dinheiro.** Aí, eu lembro que, quando eu fui sair de férias nesse ano, eu falei com a menina, eu saí da escola, falei com a secretária: “Aqui, não vai ter quebra de contrato não, né? Porque senão vou perder minhas férias.” Porque eu ia perder as férias se tivesse uma quebra de contrato. Ela falou assim: “Não, não vai não. O médico dela já deu uma licença para ela agora que vai passar das férias”. “Ah, então beleza, então posso ir para as férias feliz e satisfeita?” “Pode!” No mesmo dia de tarde ela me ligou, a mulher ganhou neném, antes da hora, aí o fim do ano ia ser uma maravilha. [risos] É complicado. **A gente é muito instável quando a gente é contratado.** Você está num cargo vago a qualquer momento pode pegar um efetivo para seu cargo. É ruim, você se programa para uma coisa e aí não acontece.

A respeito disso, chama a atenção o fato de Daniella indicar relativa desimportância aos rendimentos por ela recebidos. Nota-se que, se, por um lado, ela

reconheceu a centralidade da provação para quem é provedor familiar; por outro lado, tal questão não é um problema para ela. Seu marido sustenta financeiramente a casa. Este, inclusive, foi um dos motivos pelos quais o rapaz resolveu abandonar o trabalho que realizava na escola. A renda do marido de Daniella é majoritária (cerca de 70%). Assim, pelo fato de a renda da jovem não ser fundamental para seu sustento e para o sustento de sua casa, o desafio da designação parece ter sido enfrentado e percebido por ela de maneira singular. Afinal, ela conseguia se manter financeiramente, mesmo em períodos de ausência de contrato e/ou de salário, um aspecto que singulariza seu percurso.

Passando a outros aspectos, a professora sinalizou que, nos processos de designação, percebeu que existiam alguns arranjos, conluíus e negociações escusas e ilegais. Para ela, parecia haver algumas intenções de afastar os professores jovens e iniciantes dos cargos provisórios em alguns estabelecimentos. Redes que se constituíam no seio das escolas diante de brechas nos processos institucionais e que aprofundavam, de modo ainda mais agudo, o desafio da entrada e permanência no mercado de trabalho por jovens docentes iniciantes na profissão.

Dando continuidade, nota-se que, na primeira oportunidade que teve, Daniella prestou concurso público. Na ocasião, estava há dois anos e meio na docência como professora designada. Foi aprovada e bem classificada, contudo, precisou aguardar mais de um ano para ser empossada, tal como aconteceu com Heitor. No enfrentamento do hiato temporal compreendido entre a aprovação e a posse em seu cargo efetivo, a jovem também mobilizou a designação como suporte para aguardar o andamento dos trâmites burocráticos do processo. Nota-se que, a partir de então, a designação passou por uma transmutação de sentido. Por um lado, Daniella experimentou a possibilidade de escolher onde iria atuar, uma vez que passou a ter vantagens comparativas em relação aos colegas, em razão do sucesso no concurso, conforme já indicado. Isso a motivou a disputar uma vaga em uma escola de referência situada no Centro da cidade de Belo Horizonte. Foi aí que viveu uma situação distinta de todas as anteriores no processo de designação. Percebeu que, nesse novo contexto, a concorrência era mais acirrada, dado que esse tipo de escola parecia atrair indivíduos que possuíam melhores atributos, capazes de garantir mais empregabilidade na rede estadual de ensino (boa classificação em concurso, tempo de experiência etc.). Nessa ocasião, a jovem experimentou se lançar em uma competição por uma vaga no mercado de trabalho, em um cenário marcado pelo desemprego e pela elevada competitividade entre os concorrentes.

Daniella enfrentou o desafio na companhia do marido. Naquela situação, estava posta em jogo a lógica da empregabilidade, revelando que, no contexto do trabalho flexível,

exacerba-se uma dinâmica competitiva interindividual, mobilizada na disputa pelo sucesso provisório num mercado estruturalmente excludente (GENTILI, 1999, p.89). Ela narra:

Você nunca participou de designação não, né? [Fiz sinal de que sim com a cabeça] É deprimente, não é? É a pior coisa do mundo. Ano passado eu fui em uma lá [em uma escola de referência no Centro de Belo Horizonte], aí tinha assim umas 35 pessoas e eram cinco vagas. [...] Eu estava correndo atrás das designações. Mas como já tinha o concurso eles já tinham chamado até o número 27 eu era a trigésima, então só tinha 28, 29 na minha frente, **então, eu não estava indo para qualquer designação, não, estava metida, estava escolhendo.** Aí quando apareceu essa lá de [uma escola situada no Centro de Belo Horizonte, considerada referência na rede estadual de ensino] era substituição **a um vice-diretor, eu falei: deve ser filezinho de aula, porque vice-diretor, né? Escolhe as melhores [aulas], deve ser antigo na escola e tal.** Aí fui. O povo começou a **caçar briga**, Álida, faltou eles distribuírem canivete e falar: “quero cinco mil no final”. O resto rolou. O resto rolou, sem mentira, o trem foi feio. E aí eu consegui a do ano todo, porque eu era a primeira do concurso. Eles caçaram briga comigo, pegaram a cópia da ata, levaram para a Secretaria da Educação pra fazer reclamação. Deu em nada! Eu estava certa, eles estavam errados.

Como indicado, o novo contrato laboral da jovem teve duração de um ano, diferente dos demais, cujas durações foram mais curtas. Embora estivesse com elevada carga horária, já que também havia se vinculado a outra escola, passando à dupla jornada laboral, ela notou melhorias em suas condições de trabalho porque, naquela escola nova, conseguiu substituir o vice-diretor⁷³.

A jovem já esperava que as melhores turmas e os melhores horários, por exemplo, fossem um pressuposto daquela vaga: *Eram seis turmas de terceiro ano. Então, preparava uma aula, dava aula a semana toda. Foi por isso que eu aguentei dar 34 aulas, porque, se não for assim, você não vive não, Álida! Você não vive.* Tomando como base outros relatos, nota-se que o caso de Daniella é exceção. Em muitas escolas, a entrada de um docente designado implica na reestruturação dos horários, de modo a beneficiar docentes efetivos e/ou outros com maior tempo de carreira.

Uma dificuldade enfrentada por Daniella foi a distância de sua casa, resolvida quando foi nomeada em seu cargo efetivo. Ela escolheu trabalhar perto de casa, na escola onde o marido havia sido secretário há alguns anos, por facilidade de deslocamento. Grandes

⁷³ Neste ponto, considerando o relato da jovem e conjugando-o com outros, presentes em outras entrevistas e/ou registrados em meu caderno de campo, frutos de diálogos com outros docentes nas escolas, geralmente mais velhos, considero ser possível conjecturar que o artifício do uso de vantagens comparativas, como a boa classificação no concurso público e o tempo de trabalho, para conseguir as melhores vagas de designação, parece ajudar a escamotear a instabilidade do vínculo laboral para alguns docentes. Assim, parece que a designação vai sendo naturalizada e até mesmo considerada uma boa opção para muitos docentes, porém, geralmente condicionada às boas classificações nos processos de seleção e ao tempo de exercício do magistério na rede pública estadual, critérios fundamentais para o alcance de uma vaga. Deixo esta questão indicada para análises futuras.

distâncias entre o trabalho e a casa são razões pelas quais muitos docentes se exoneraram da rede pública estadual mineira quando são empossados nos concursos, como já apontado neste capítulo.

Já na escola nova, a jovem encontrou formas distintas de constituição do coletivo, marcadas por relações de convívio respeitadas. Isso, inicialmente, a surpreendeu.

Aí quando eu cheguei aqui na escola, eu não sabia se a escola era assim mesmo ou se era porque eu tinha chegado como efetiva. Mas aqui na escola, realmente, eles têm uma recepção muito boa com todo mundo. Eu acho que é uma cultura que a direção, a direção passada, porque essa agora é recente, a direção passada implementou assim. **Igualdade.**

Para a jovem, em função de tudo que enfrentou nos processos de designação, ser professora efetiva tinha significados particulares. Enquanto Daiane indicava vantagens de ser efetiva em função do poder de escolha de suas turmas, por exemplo, Daniella mostrava outras dimensões e faces do suporte, de ordem profissional e pessoal. Tecendo análises comparativas entre o que é ser designada e o que é ser efetiva, a jovem torna ainda mais evidente a constatação do vínculo laboral docente como fator de singularização dos percursos.

Por um lado, foram percebidas possibilidades de superar o esquema de trabalho fragmentado que, conforme já discutido no capítulo II, é uma marca da jovialidade da docência no ensino médio. Por outro lado, a nova escola contava com muitos docentes concursados no turno da manhã, o que tornava tal fator um suporte coletivo capaz de sustentar um trabalho pedagógico mais coeso e coerente na escola e, ainda, possibilitava manter boas relações de convivência naquele espaço. Ser concursada significava, em suma, estabilidade. Era garantia de regularidade das suas condições de trabalho e reprodução da própria vida.

Nada melhor do que ser efetivo. **Ter tranquilidade, ter paz na vida.** [risos] É muito melhor. [...] É tranquilidade para trabalhar, **tranquilidade para saber que você [não] vai ter o seu salário interrompido** [...] O efetivo tem essa tranquilidade. **Outra coisa é dar continuidade ao trabalho também.** Quando a gente é efetivo, a gente tem mais uma tranquilidade para trabalhar mesmo. [...] Aqui na escola é muito tranquilo, assim, quando eu cheguei, porque eu já cheguei na escola como efetiva. Tomei posse aqui nessa escola, eu nunca trabalhei aqui nessa escola como designada, cheguei aqui quando tomei posse. Mas, assim, aí quando eu cheguei eu até estranhei, eu fiquei assim: gente! Eles estão me tratando assim só porque eu sou efetiva ou é porque aqui é assim mesmo? Mas aí com o passar do tempo que vão chegando outros colegas, né, contratados, aí eles falam assim: “Nossa aqui na escola é diferente, o pessoal, todo mundo te trata bem.” [...] **É igual nessa escola, ninguém vai embora, olha que lindo!** Estou te falando que esse lugar é muito bom, realmente da região, a escola aqui é uma das melhores que eu já trabalhei, aqui e [em outra escola próxima]. São escolas muito boas de trabalhar, bem diferentes de outras que eu já trabalhei.

A jovem enfatizou o modo como a direção fazia a gestão das singularidades dos vínculos laborais dos professores, a fim de que situações conflituosas e desagradáveis ali não tivessem lugar. Isso tornava o clima escolar mais agradável entre os docentes.

Quando perguntei para Daniella sobre suas perspectivas, a jovem sinalizou sua hesitação em relação à permanência na profissão. Mostrou-se descrente quanto a mudanças mais substanciais e de ordem estrutural, especialmente em relação ao salário. Disse que não acreditava nas promessas políticas que apareceram naquele ano e que, no máximo, vislumbrava a volta do plano de carreira para os docentes. Indicou que, se tivesse oportunidade de trabalho com conveniência semelhante à da docência, cuja flexibilidade temporal possibilitasse conjugação com a maternidade, que almejava em breve, certamente abandonaria a profissão. *Por enquanto está bom*, reforça a jovem, especialmente porque não depende do salário docente para sobreviver e porque ainda visualiza algumas vantagens na profissão: *“você tem duas férias no ano, você tem todos os feriados. Isso são vantagens, são vantagens. Tem gente que não enxerga assim. Não, são vantagens. A maioria das pessoas não tem isso, trabalha oito horas por dia, tem férias uma vez por ano, trabalha sábado, trabalha no feriado”*. Embora hesitante, quando entrevistada, ela não estava envidando esforços para abandonar a profissão.

Em síntese, desde que adentrou na docência, Daniella passou por oito escolas, na condição de professora contratada e de docente concursada na rede estadual. Quando entrevistada, trabalhava em uma única escola. Nota-se, diferente de seus colegas apresentados anteriormente, alguns desencontros entre a articulação de sua identidade profissional e o itinerário realizado na construção de suas relações com a docência no mercado de trabalho, marcados pelo ziguezaguear entre várias escolas, onde viveu o desafio de ser uma professora designada. Observa-se uma sensação de progressão vivida pela jovem, marcada pelo sucesso por conseguir, finalmente, ser uma docente efetiva, com todas as vantagens objetivas e subjetivas que isso proporciona. Contudo, isso não faz com que suas perspectivas possam ser compreendidas no sentido da construção de uma carreira profissional. As condições estruturais da docência e a reduzida perspectiva de valorização profissional, com destaque para o salário, fazem com que a jovem hesite quanto à permanência no ofício.

d) Fábio: a docência como hesitação, as representações sobre a relação centro-periferia como balizas e “estou esperando ser chamado no concurso...”

Tal como Daiane, Heitor e Antônio, Fábio (28 ID, 04 PR) prestou concurso de modo precoce, quando ainda cursava a graduação. No entanto, diferente de seus colegas, não

foi chamado. Logo, durante seus quatro anos de docência, trabalhou apenas como docente designado, o que repercutiu de modos particulares em seu percurso e trouxe alguns novos elementos para pensarmos o desafio em questão.

O jovem é licenciado e bacharel em História. Já havia trabalhado em seis escolas como professor designado. Durante a graduação, uma vez que optou por cursar as duas modalidades de ensino, visando ampliar sua empregabilidade, teve dúvidas se a docência deveria ser seu ponto de partida para o ingresso no mercado de trabalho. Experiências positivas construídas em um estágio realizado com estudantes deficientes em uma escola de referência, situada em uma área central no município de Contagem, vizinho a BH, o fizeram se decidir pelo ingresso no magistério. Tal deliberação, no entanto, foi cercada por hesitações.

Fábio conta que teve receio de “mexer com aulas” porque havia construído representações bastante pejorativas e estereotipadas sobre o trabalho docente em escolas localizadas na periferia da cidade. Isso aconteceu porque, durante o ensino médio, Fábio estudou em uma escola de referência no Centro da cidade de Belo Horizonte e morou em uma região da cidade que conta com áreas periféricas marcadas por elevada vulnerabilidade social. Nessa época, lembra que seus amigos “contavam umas histórias da região Gama” que o amedrontavam. Assim, o jovem foi construindo uma visão da relação centro-periferia bastante homogeneizante, estática e dicotômica, sendo o Centro sinônimo de civilidade e a periferia, seu contrário.

Tal imagem foi posteriormente reforçada por histórias outras, quando já estava no curso superior: *E eu tinha uns colegas também que estavam começando a carreira da licenciatura em outras áreas, geografia, português. Eles fizeram estágio aqui na região Gama e, assim, pegaram trauma: escola nunca mais.* Tais representações, forjadas pelas narrativas do outro, constituíram-se como referências consistentes para Fábio, nas quais passou a ancorar suas escolhas na ocasião do ingresso no magistério. Em outros termos, o território urbano, em sua vertente simbólica, imprimiu singularidade marcante em seu percurso profissional como docente, marcando as dinâmicas de ingresso e, de algum modo, de permanência na profissão.

Para iniciar o magistério, conforme indicado, o jovem decidiu prestar o concurso público da rede estadual de ensino no ano em que finalizou o ensino superior. Alcançou colocação razoável, no entanto, não foi nomeado. Tendo em vista as vantagens que passou a possuir devido à sua formação e à classificação no processo de seleção, decidiu partir para as designações. Sobre esse período, destaca: *Eu tinha medo de pegar essas escolas mais periféricas, escolas de bairro, mais pelo contato que a gente tem com o estudante. [...]*

Pensei: então vou começar no Centro! Se é pra começar, vou começar na região central, na escola de referência onde estudei – que, por sinal, foi a escola onde Daniella concorreu à vaga do vice-diretor.

Nota-se que, para Fábio, o medo do exercício da docência na periferia materializava-se no medo que sentia do outro, o jovem estudante morador desses territórios da cidade. Foi isso, precisamente, que o afugentou desse espaço em sua primeira tentativa de ingresso na docência, fazendo-o decidir não apenas por uma escola de referência situada no centro da cidade, mas pelo retorno ao espaço escolar que já conhecia há muitos anos. Talvez aquele lugar representasse um suporte capaz de lhe dar alguma segurança diante de tantas incertezas.

Ao chegar à escola, a despeito das escolhas feitas estrategicamente por Fábio, ele se deparou com uma surpresa no momento de estabelecimento do vínculo de trabalho: a vaga encontrada não era destinada ao ensino regular, e sim a um projeto com estudantes que apresentavam distorções idade/série. Os garotos e garotas logo foram apresentados de modo estereotipado pela funcionária responsável por realizar o processo de designação. *“Olha, os alunos são difíceis, tudo mais, você tem interesse?”.* *Eu disse: Tenho! Os alunos são difíceis, todos os alunos são difíceis, deve ser um pouquinho a mais.* O jovem topou o desafio e, nesse trabalho, encontrou-se com diversas marcas da jovialidade na iniciação à docência: o trabalho com diversas modalidades de ensino e com estudantes de diversas faixas etárias, os diferentes turnos de trabalho e os horários fragmentados, a lida com as turmas indesejadas por outros professores e marcadas por diversos estigmas, a necessidade de produção de material didático, que reverberava em longas horas de trabalho em casa, além do convívio com as gerações docentes mais antigas, diante da inexistência de pares da mesma idade na escola: *A maioria era professor mais velho. De professor iniciante assim era eu e uma menina que depois pegou uma substituição, não conseguiu e saiu também. Aí eu fiquei assustadasso assim, com a sala de aula, fiquei bem assustado.*

Ele sequer imaginava existirem tais condições de trabalho naquela escola. Pensava que era a relação centro-periferia que ditava as diferenças entre os estabelecimentos escolares, entre as condições de trabalho e, especialmente, entre os estudantes. Na ocasião, sentimentos e representações foram sendo reelaboradas, passando a engendrar novas perspectivas: era preciso encarar o trabalho e, por meio dele, aprender a docência. Era necessário, acima de tudo, aprender a lidar com os estudantes naquele contexto peculiar.

Fábio permaneceu durante todo o ano na escola. Encantou-se pela EJA, ao contrário do ensino fundamental regular. Os diálogos intergeracionais com os estudantes

parecem ter se constituído como um suporte importante em seu processo de iniciação à docência. Suas narrativas sobre a busca e a produção de materiais para essa modalidade de ensino são feitas com euforia e brilho nos olhos. Ao fazer um balanço da experiência, demonstrou orgulho por ter sido o único jovem professor principiante que superou o desafio de permanecer naquele projeto do início ao fim.

Fábio parece ter vivido uma experiência de autorreconhecimento, surpreendendo-se consigo mesmo e com sua capacidade de persistência e resistência. Diferentemente de Daiane, no entanto, parece não ter sido explicitamente reconhecido pelos colegas de trabalho e gestores pelo trabalho desenvolvido, aspecto que parece fazer muita diferença para esses jovens professores e professoras.

No final daquele ano letivo, quando os contratos se encerraram e ele passou, como tantos outros professores designados, à condição de desempregado, o jovem hesitou em permanecer na profissão. Porém, resolveu tentar “dar uma nova chance, uma nova oportunidade” à docência em seu percurso laboral. No início do outro ano, quando os processos de designação foram reabertos, tentou novamente se vincular a escolas situadas no Centro da cidade. Contudo, não encontrou vagas e decidiu tentar designações em sua região de moradia.

Tendo em vista que as representações que havia construído sobre a relação centro-periferia ainda não haviam sido totalmente reconfiguradas, usou a estratégia de conversar com docentes que conheciam a região, para que pudessem indicar escolas que considerassem “boas” para trabalhar, ou seja, que não correspondessem às representações pejorativas que possuía sobre aquela região da cidade. As respostas convergiram para uma escola pequena, que ofertava apenas o ensino médio, a qual foi indicada como um “lugar tranquilo de dar aulas”.

Confiando em suas redes de informantes, decidiu se dirigir à escola. Logo, conseguiu um contrato temporário, que se estendeu por quase três anos. Nesse estabelecimento, trabalhou com ensino médio, regular e EJA, nos turnos da manhã – mais tranquilo – e da noite – mais agitado. Era uma situação oposta àquela vivida na escola anterior, aspecto que o surpreendeu. Começou a aprender um pouco mais sobre a escola como um espaço diverso e dinâmico, que cada vez menos cabia em suas leituras estanques e homogêneas daquela realidade. O jovem considerou o segundo e o terceiro anos de docência mais fáceis, pois já havia construído saberes importantes para a lida com os estudantes, destacando o conjunto de materiais que possuía para uso em suas aulas.

No início do quarto ano de docência, no momento de reconfigurações de seu vínculo com a administração pública, viu-se em uma situação de insegurança e iminente possibilidade do desemprego, uma vez que a vaga que ocupava foi restituída ao “antigo dono”. Assim, rapidamente buscou outra escola próxima e a ela se vinculou. Porém, nessa ocasião, viu emergir novamente uma face relativa ao desafio da permanência no mercado de trabalho: o trabalho com o ensino fundamental.

No primeiro ano de docência, a lida com os adolescentes foi vivida de modo tenso e intenso por Fábio, o que gerou sua frágil identificação com aquela modalidade de ensino. No entanto, ele decidiu encarar a vaga, afinal, não podia ficar sem trabalho. Nessa nova escola, embora dificuldades relativas à indisciplina escolar tenham sido encontradas, o jovem pôde contar com suportes importantes no desenvolvimento do seu trabalho: a direção da escola e os recursos tecnológicos ali disponíveis. Os materiais audiovisuais, que aprendeu a utilizar para tecer diálogos mais próximos com os estudantes, visando atender suas demandas específicas, especialmente no ensino fundamental, são uma marca forte em seu planejamento pedagógico e, também, uma maneira que encontra de construir processos educativos mais significativos para si mesmo e para os garotos e garotas.

Quando a entrevista com Fábio foi realizada, ocasião em que o referido contrato estava prestes a ser finalizado, o jovem evidenciou, por meio de sua entonação de voz e de seus gestos, a descrença quanto à possibilidade de ser chamado no concurso que havia prestado para a rede pública estadual, há quatro anos. A longa espera parecia ter desanimado o jovem. O prazo para a nomeação venceria no final daquele ano.

Em sua narrativa, o professor demonstrava sentir, naquele momento, as reverberações de uma das faces do desafio da entrada no mercado de trabalho como docente na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: eram poucas as vagas disponibilizadas para docentes efetivos e muitas as vagas ofertadas para os docentes temporários. O ziguezaguear entre escolas diferentes, a impossibilidade de ter um trabalho protegido e, acima de tudo, a elevada instabilidade laboral causava, cada vez mais, desconforto ao jovem. Isso era agravado pelo fato de que, ao transitar por diversas escolas, passava por vários “testes” dos estudantes: *qualquer professor que entra, principalmente os professores designados, tem a fase de teste do professor. “Vamos testar até onde que esse professor vai. O que é que dá pra fazer, o que que não dá?”*. Esse era mais um fator de desestabilização, como também narrado por Daniella, que, contudo, tinha outras estratégias para encarar tal situação.

O iminente fracasso na superação do desafio relativo ao concurso público parecia destituir, pelo menos naquele momento, boa parte da esperança do jovem de não mais precisar

viver uma condição laboral tão incerta e instável como a designação. Sublinho que isso tinha um peso considerável naquele momento de sua vida. Fábio havia se casado e mudado recentemente da região onde estava localizada a escola, passando a viver “do outro lado da cidade de Belo Horizonte”, perto dos sogros. A partir de então, gastaria parte de seu salário com o transporte, uma vez que docentes designados não recebiam tal benefício. Na época da entrevista, revelou que era casado com uma estudante de História (que fazia estágio remunerado e era bolsista do PIBID), com quem tinha um bebê de 10 meses de idade. Moravam em casa própria quitada e contavam, quando necessário, com o suporte dos pais, especialmente no cuidado com a criança. Tais aspectos amenizavam, pelo menos um pouco, a situação de instabilidade vivida no trabalho por ambos.

Fábio, bem como sua companheira, viviam transições para a vida adulta em um contexto de múltiplas incertezas. Em suas portas de saída da vida juvenil, cada vez mais marcadas por idas e vindas, estava a docência, colocada por ambos em um lugar de muitas dúvidas e ambiguidades. Nesse sentido, pareciam ser, um para o outro, suporte na construção de reflexões sobre os caminhos a serem seguidos. Eram, entre si, apoios na construção de mútuos encorajamentos e cumplicidade nas suas fabricações como indivíduos que, talvez, seguiriam sendo professores.

Àquela altura do ano, era preciso que Fábio começasse a repensar seu percurso laboral. Havia decidido encarar um concurso público novamente. Contudo, depois dos quatro anos de docência e dos aprendizados e experiências que havia construído, não era qualquer vaga de trabalho que lhe traria satisfação profissional. A lida com os adolescentes do ensino fundamental seguia sendo fonte de dificuldade para o jovem. Assim, embora um emprego protegido fosse desejado por ele, Fábio não estava muito animado para a possibilidade de seguir trabalhando nessa modalidade de ensino. A essa altura, ele já conseguia relativizar alguns posicionamentos sobre as escolas e os alunos, talvez resultado de seus aprendizados nesse processo de iniciação à docência.

E tentei agora [o concurso] da prefeitura, que foi domingo passado. Sim, mas eu tentei, sabe, **não tão animado, não tão animado**. [...] Os relatos que eu tenho dos professores que dão aula na prefeitura, que é muito mais difícil. Os alunos, os meninos... que geralmente a prefeitura é fundamental, e **eu tenho essa dificuldade de lidar com ensino fundamental**, e a prefeitura é muito mais difícil. Então eles, os professores que dão aula nos dois lugares, falam que a comparação é bem tensa, mas eu tenho a disposição de tentar, vamos ver se dá certo. **Às vezes é a visão de cada um que é diferente, né?** Então tá, eu vou tentar a prefeitura, mas sem muito ânimo pra lidar com o fundamental, principalmente.

Tendo tudo isso em vista, Fábio estava investindo em estratégias para aumento de suas oportunidades no mercado de trabalho dentro ou fora da área da Educação.

E aí eu estou procurando outras possibilidades. Eu estou fazendo pós-graduação em educação especial, por causa do primeiro contato com a primeira escola que eu tive, foi maravilhosa, foi muito boa. E eu estou tentando ir por esses outros lados da educação, ver como é que eu saio como professor de apoio. [...] Uma coisa que me deixa muito infeliz também eu acho que é não ter essa... chegar num ponto de não ter outra perspectiva. Eu sou professor, só sei fazer isso e não dá pra sair disso. Está ruim e não dá pra sair. **Eu quero ter outras possibilidades. Até concursos para as outras áreas eu penso em fazer.** Guarda, na área de segurança, guarda municipal apareceu, concurso tem de guarda... de polícia civil apareceu. E aí eu estou pensando, não sei se eu faço, se estudo, se vale a pena.

Em síntese, desde que adentrou na docência, Fábio passou por seis escolas, na condição de professor contratado na rede estadual. Quanto entrevistado, trabalhava em duas escolas. Nota-se que o zigzaguear entre várias escolas e com condições laborais precárias e indesejadas, com destaque para os contratos precários, leva ao questionamento sobre sua identidade profissional, já hesitante desde a graduação, o que alterou a ideia já relativamente frágil de continuidade da construção de uma possível carreira docente. Parece que a docência sempre foi percebida pelo jovem como um lugar de hesitação. Isso apenas foi se reconfigurando ao longo do tempo, ganhando novos contornos e nuances.

- e) Laís: “Eu falo bem a real, que não pretendo continuar sendo professora, porque isso pra mim é temporário!” *versus* “Eu estou bem em dúvida. Eu não sei se eu quero continuar sendo professora ou não”

Laís (23 ID, 09 meses PR) era professora designada de Sociologia. Diferente de alguns de seus colegas, não chegou a prestar concursos públicos. Sua narrativa, embora também contenha pontos de contato com alguns dos relatos anteriores e subsequentes, também contém nuances particulares do enfrentamento do desafio da entrada e da permanência no mercado de trabalho como professora.

De início, sublinha-se que a jovem estava há nove meses na profissão e foi uma das entrevistadas mais novas. Aquela era sua primeira experiência como docente. Moradora da cidade de Contagem, localizada na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, morava com os pais e o irmão, de 12 anos de idade. Estudou licenciatura em Ciências Sociais em uma universidade federal localizada no interior do estado. *Querida sair de casa, morar longe dos meus pais.*

Durante a graduação, Laís foi bolsista de iniciação científica e se envolveu com outras atividades na universidade, relacionadas ou não à pesquisa. De modo específico, indicou: *estudei gênero minha graduação inteira e também foi minha militância em relação à*

diversidade sexual. Naquele período, pelo menos a princípio, não passava pela sua cabeça dar aulas. No entanto, por um lado, ao longo da formação inicial, começou a compreender que a docência era a área com maior chance de inserção no mercado de trabalho, se comparada à área de atuação de bacharéis em Ciências Sociais: *Quando você forma em sociologia o que você tem de campo é isso*. Com a obrigatoriedade legal do ensino de Sociologia no ensino médio, a docência passou a ser a área de maior empregabilidade dos egressos do curso. A jovem explicou: *“esse é um novo movimento de pessoas que estão se formando recentemente e que precisam de um emprego. Aí acabam indo para a área de educação, porque é aonde tem mais vaga mesmo. Então, aquele lance de você formar em Sociologia, não compensa formar só em bacharelado, porque onde você vai ter mais mercado é na licenciatura*. Nesse caso, a docência colocava-se como um trabalho possível e não desejado, pelo menos até que outras oportunidades aparecessem. Como já mencionado no caso de Heitor, a área de formação é um importante fator de individualização, capaz de singularizar os percursos dos indivíduos no âmbito da docência.

Por outro lado, a jovem também passou a ver o magistério como possibilidade de exercer certa militância com jovens estudantes, visando proporcionar-lhes reflexões no campo da Sociologia, no sentido de promover uma: “desnaturalização do mundo, estranhamento do que é familiar” e, de modo mais amplo, de construir resistências no intuito de produzir algumas mudanças na estruturação da escola tradicional. Nesse caso, nota-se uma grande influência da formação inicial na constituição de certo desejo pelo exercício da docência, somada à participação da jovem em movimentos estudantis, especialmente ligados à questão da diversidade:

Então assim, para mim, durante a graduação, eu sempre pensei isso, que eu não gostaria de dar aula no ensino médio, porque a visão que eu tenho é de que é um inferno, assim mesmo. Você se estressa, você recebe pouco, você trabalha demais, você, enfim... É uma desvalorização total, a educação está um caos. **Então ninguém quer ser professor e eu não queria. Não passava pela minha cabeça**. Só que aí é muito legal você está na faculdade e vai discutir teoricamente a escola, o espaço da educação. Então eu gostava muito das aulas de laboratório de ensino, prática de ensino, porque você fica lá teorizando. Aí você vai e fala com Dubet, que vai falar da escola enquanto um espaço de produção de exclusão. E eu sempre fui muito crítica da escola enquanto instituição [...]. Eu adorava essas teorias! Eu achava isso mesmo. Eu falava: nossa! A escola é super excludente e eu sempre consegui enxergar isso, sempre achei que a escola tem que ser modificada, não só reformada, mas totalmente reestruturada, no sentido de mudar totalmente, **apesar de que eu não tenho muita crença nisso**. [...] Por isso eu fui pra sociologia e por isso eu acho importante dar aula, por mais que seja desvalorizado pra caramba, que minha saúde mental fique debilitada. **Acho que é uma militância minha cotidiana dar aula**, porque eu trago temas para os estudantes que ninguém mais traz. Tipo, tem uns temas que são tabus dentro da escola: “ah! Então vamos discutir gênero,

sexualidade, raça, enfim, questões indígenas, questões do meio ambiente, mineração, impacto sociais das coisas?”. São coisas que não se falam muito na escola.

Sendo assim, logo que finalizou a licenciatura, Laís resolveu: *Fiquei cinco anos lá e eu falei: não vou nem fazer o bacharelado. Vou me formar em licenciatura e vou pra BH, vou arrumar umas aulas. E aí eu fiz isso. Aí eu formei, saí de lá quase corrida, fugida, e aí cheguei em BH já tinha me inscrito em designação.* De modo geral, a decisão de Laís pelo ingresso na docência resultou de uma conjugação entre seus anseios pessoais e limitações de ordem estrutural que possuía naquele momento, especialmente por morar longe da família e por não ver no bacharelado possibilidades de aumento de suas oportunidades.

Sobre seu ingresso na docência, a jovem contou sobre o dia em que participou do processo de designação. Relata que aconteceu algo “engraçado”. Ao chegar à escola, a sala onde a seleção aconteceria estava lotada com “10, 15 pessoas”, todas com suas documentações e algumas demasiadamente confiantes de que “pegariam aquelas aulas”. Partindo do pressuposto de que não haveria nenhum presente licenciado em Sociologia (uma “tradição na área”, diz a jovem), funcionários da escola, incluindo a diretora, deram início ao processo sem averiguar o primeiro critério de preenchimento da vaga em questão. Logo, ouviram de Laís:

Ah, não! Mas eu sou licenciada! Aí todo mundo olhou tipo: “Ah! Você é licenciada?” Tipo: “Ah! Como assim?”. O pessoal ficou meio de cara. Aí eu levei meus documentos, porque quem tem prioridade é quem é licenciado na disciplina. Aí a própria diretora ficou meio descrente comigo, assim, na hora que ela viu que eu tinha pegado. **A diretora falou: “Nossa! Meu Deus do céu! Nossa! Tão novinha assim para pegar 14 aulas... Ela não vai conseguir”.** E aí foi isso, assim...

Laís ingressou na escola imersa em uma relação de desconfiança, tal como aconteceu com Daiane. A aparência física de ambas era semelhante. A jovem também recebeu o veredito do possível fracasso no enfrentamento do desafio sem qualquer indício de que, ali, teria à sua disposição alguns suportes para iniciação de seus caminhos no magistério. Em sua permanência na escola, Laís viveu conflitos de várias ordens. Entre eles, conflitos com os estudantes, especialmente nos primeiros meses de aula, que a levaram a querer desistir do emprego. Destacam-se, ainda, conflitos diversos pelo fato de ser lésbica, seja com os estudantes, seja com colegas de trabalho, docentes e gestores. Com o tempo, Laís foi encontrando alguns suportes – a mãe, a meditação, um grupo de estudantes com os quais se identificava pelo fato de ser lésbica, e a participação com os estudantes em alguns projetos realizados no âmbito da própria escola e por incentivo da SEE/MG, como o dia da Virada da

Educação⁷⁴. Isso foi possibilitando a construção de outras relações com o ofício, embora ainda eivadas de múltiplas tensões.

Passando a outras questões, sobre o fato de ser professora designada, a jovem pontuou um aspecto crucial em sua vida cotidiana em relação ao trabalho: a ausência de pagamento do benefício do transporte. Laís era moradora da periferia e se deslocava por meio de transporte público. Isso revelava como as dinâmicas de segregação urbana se inscreviam em sua vida, potencializadas pela ausência de suporte financeiro aos trabalhadores precários vinculados à administração pública estadual. Seus gastos eram elevados, o que gerava um grande impacto em um salário já reduzido. Isto parecia tensionar a jovem de maneira bastante incisiva, especialmente pelo fato de que estava auxiliando na renda familiar, devido ao desemprego do pai. *Aí eu tenho que tirar dinheiro do meu bolso pra pagar passagem. A remuneração é pouca e até recentemente o estado de Minas não estava pagando nem o piso, que é baixíssimo pelo tanto de coisa que você tem que aguentar.* Nesse ponto, a jovem se referia ao fato de precisar levar trabalho para casa e aos impactos do trabalho docente sobre a saúde mental dos professores.

Perguntada sobre suas perspectivas, Laís inicialmente indicou que a docência, para ela, era algo temporário. Contudo, essa parecia ser uma construção provisória e imersa em várias dúvidas e ambiguidades. A jovem pontuou questões relativas à problemática da desvalorização docente no âmbito da rede pública estadual, com destaque para a remuneração. Como outros de seus colegas aqui entrevistados, também teceu comparações com outra carreira, qual seja, a acadêmica. A jovem também enxergava em seus colegas mais velhos um espelho de seu futuro como professora, algo que não desejava naquelas condições que ali se apresentavam, como já discutimos. O “uso” da docência como atividade provisória, ou melhor, como um trabalho possível até o encontro de oportunidades melhores, era sinônimo de angústia e inevitabilidade para a jovem, diante do quadro mais amplo vivido no âmbito

⁷⁴A “Virada Educação Minas Gerais é um movimento que pretende potencializar os saberes, as práticas e as competências educativas do território mineiro e promover uma educação de qualidade voltada para o presente e para o futuro”. Laís se referia especificamente ao “Dia” da Virada da Educação. “A data em que o educador Paulo Freire completaria 94 anos –19 de setembro – foi escolhida como o dia da Virada Educação Minas Gerais. O dia será um momento de festa e reflexão, coroamento desta nova etapa da Educação em Minas Gerais, em que escolas, professores, alunos e comunidade assumem o pacto por uma Educação melhor, com base na conexão de saberes, práticas, competências, vivências dos sujeitos que compõem este universo. A programação do dia incluirá atividades nas escolas estaduais, com o compartilhamento das sínteses das rodas regionais, apresentações de dança, música, artes visuais, vídeos e filmes, oficinas de artesanato, circenses, dentre outros. Em Belo Horizonte, além das atividades nas escolas, as Metropolitanas A, B e C realizam eventos em conjunto, nos dias 17 e 18 de setembro, no Plug Minas. Na programação dos dois dias, mostras de trabalhos escolares, apresentações culturais e artísticas etc.” Mais informações sobre o projeto em: <<https://goo.gl/e78jUz>>. Acesso em: 20 mai. 2017

dessa profissão. Contudo, Laís sabia que essa era uma situação compartilhada com muitos de seus colegas:

Ah! Eu falo bem a real, que não pretendo continuar sendo professora, porque isso pra mim é temporário. [...] Eu pretendo fazer mestrado e tal. Que é a verdade. Ah, não estou fazendo nada com minha vida! Mas eu não tomei essa decisão tipo: vou fazer isso pra sempre. Não. Até porque nem em BH eu quero ficar. Eu estou doida pra sair dessa cidade. Mas, tipo assim, não sei, a cada dia que passa e que eu vou me mantendo aqui na escola me dá mais vontade de dar continuidade do trabalho, continuar esse trabalho que eu comecei. **Então eu estou bem em dúvida. Eu não sei se eu quero continuar sendo professora ou não.** Porque, sei lá, eu acho a escola, dar aula, estar nesse ambiente escolar muito mais divertido do que um ambiente acadêmico. O ambiente acadêmico, a produtividade, você cria teoria e conversa consigo mesma. [...] E aí isso me dá raiva. Me dá muita raiva. [...] Mas eu sei que enquanto eu não tiver um mestrado eu vou receber pouco pra sempre e eu não quero receber pouco pra sempre. **Eu quero ter uma vida. Eu quero conseguir juntar dinheiro. Então o grande problema da escola para mim é a remuneração.** A desvalorização do professor. [...] Se dar aula em ensino médio me desse, sei lá, a mesma quantidade de recurso que eu poderia ter seguindo uma carreira acadêmica é óbvio que eu queria estar na escola. Óbvio, muito mais importante pra mim. Mas como eu sei e meus amigos e professores não me deixam esquecer que isso é uma vida desgastante e difícil, dura, sabe? [...] E aí você pensa: ah, o que eu vou escolher então? Tudo bem, eu acho muito mais interessante estar no convívio de área escolar do que ficar sentada lendo antropologia. Mas, se eu ficar sentada lendo antropologia, eu vou receber mais, eu vou ter menos estresse, então eu tenho que funcionar assim, sabe? Aí é complicado, é triste mesmo. E é triste eu falar isso, porque a relação que nós professores jovens acabamos tendo com a escola é essa mesmo. **É muito instrumental e pragmático você chegar e usar a escola para tampar um buraco ali até conseguir uma coisa melhor e vazar.** E eu acho isso triste. Eu me sinto mal, mas o que que eu posso fazer? Eu tenho que pensar na minha vida também.

A respeito disso, Laís visualizava uma tendência em sua área de atuação. Sua leitura foi realizada ao observar os percursos dos amigos que moravam em sua cidade natal e/ou haviam sido seus colegas de graduação. É a partir de suas experiências que a jovem generaliza a leitura, contudo, sem considerar aqueles que ainda permanecem na profissão sem perspectivas de abandono, caso de Heitor:

E a tendência, por exemplo, Contagem [município vizinho a BH], pra entrar de professor de Sociologia, no ano passado, os professores jovens tinham acabado de formar e tal só que foram fazer outras coisas da vida. Foram fazer um mestrado, foram fazer pesquisa e não sei o quê e por fim ninguém ficou. **Aí abriu concurso de novo e estava lotado de vaga porque todo mundo exonerou.** E é triste, porque ninguém para na educação. A educação está cada dia pior, cada dia menos interessante.

Quando foi entrevistada, a jovem se preparava intensamente para a participação em processos seletivos de Programas de Pós-graduação em três estados diferentes. Joana vivia a mesma situação. Keila, por sua vez, já havia concluído o mestrado. Daiane estava cursando, e Sandro havia sido recentemente aprovado em um curso de mestrado profissional, que iniciaria no ano vindouro. Outros docentes também haviam apontado essa perspectiva, porém,

ainda não estavam se preparando diretamente para tanto. De modo geral, nota-se o vislumbre da docência na educação superior, no sentido apontado por Keila: *Mas a gente tem essa ideia de ascensão profissional, né? A gente quer crescer, sim!*. Ademais, como disse Joana: *Talvez se a escola pública pagasse melhor eu não estaria precisando ficar tão preocupada, de ter que correr atrás... Porque o mestrado não é só por uma questão de conhecimento, mas financeira.*

Voltando à Laís, em síntese, ao longo de nove meses de magistério, ela trabalhou em apenas uma escola como professora designada na rede estadual. Em seu caso, as condições laborais precárias e indesejadas, além da ausência de suporte na iniciação à docência, entre outras questões, levaram ao questionamento sobre sua identidade profissional, alterando a ideia já hesitante de ingresso e continuidade na carreira docente. Isso foi conduzindo à perspectiva de abandono da profissão docente na educação básica e prosseguimento da vida acadêmica.

- f) Gonçalves Lima: a recusa da designação, a prestação de concursos públicos e uma mudança de rumo à vista – o desinvestimento “meio amargo” da profissão docente

Gonçalves Lima (29 ID; 2,5 PR) é professor de Filosofia. Seu percurso contém elementos para pensarmos tanto os contratos temporários como os concursos públicos, porém, de maneiras singulares, se cotejado com seus colegas.

O jovem nasceu no interior de Minas Gerais. Coursou licenciatura e bacharelado. Quando entrevistado, ocupava dois cargos públicos efetivos: um na guarda municipal de Belo Horizonte e outro como docente na rede estadual de ensino. O docente não narrou seu percurso laboral anterior à finalização do curso de graduação. Contudo, embora sem dar mais detalhes, menciona que foi seminarista, o que pode justificar a moratória em relação ao trabalho nesse período.

Após concluir o bacharelado e prestes a finalizar a graduação na modalidade licenciatura, tentou ingressar no mercado de trabalho por meio da participação em processos de designação. Tais momentos foram vividos por ele como situações difíceis, sofridas e dolorosas. Inicialmente, a formação acadêmica do jovem foi um fator de individuação que contribuiu sobremaneira para que o desafio fosse assim percebido e experienciado. Bacharéis e licenciandos possuem desvantagens comparativas na seleção perante os licenciados, especialmente se estes últimos já tiverem prestado concurso e tiverem sido bem classificados, como aconteceu com Heitor, Daniella e Fábio. A depender das características das escolas às

quais tentam se vincular (chamadas por alguns de “fama” dos estabelecimentos escolares), o sucesso na contratação temporária é ainda mais difícil, dado serem estes alguns dos principais critérios utilizados por candidatos ao escolherem as escolas onde desejam lecionar, caso de Fábio, por exemplo.

Gonçalves Lima conta que, por vezes, ia às escolas para participar das seleções e, ao se deparar com muitos professores formados, desistia antes mesmo do início do processo, antevendo o fracasso no enfrentamento da disputa. Mesmo após obter o diploma de licenciado, não viu diferenças significativas. Sobre isso, o jovem narra o que significou participar desse processo:

Quando eu comecei até procurei algumas aulas designadas, vi que é um processo muito DESUMANO, o de seleção no estado, o processo de designação. [...] É porque **é um processo que não dá continuidade na carreira do professor**. Então, professor faz um contrato de março a dezembro, com muita sorte, de fevereiro a dezembro, **fica janeiro desempregado sem receber o salário por um tempo**. É um **processo que coloca um professor contra o outro na sala** [referindo-se ao momento de disputa pela vaga], eles têm que definir ali se já deu aula um dia a mais que o outro, uma hora a mais do que o outro, se tem um título a mais do que o outro, se é bacharel, se é licenciado. Há uns três anos atrás era ainda era mais desumano, porque hoje colocam as vagas na internet. Antigamente não! Afixavam cartazes nas paredes das secretarias e falavam assim: “**olha aí onde é que tem vaga e se vira, vai atrás**”. Eu falava assim “**gente, vão jogar o osso que horas?**”. É porque era mais ou menos isso! Joga o osso e vem aquele monte de gente correndo atrás para tentar pegar uma designação. Teve algumas vezes que eu até me afastava e ficava olhando aquele monte de gente correndo para anotar horário de designação. E certamente já foi pior [...]. Então é um processo desumano, essa é a classificação pra mim. **Acho que nenhum profissional, sobretudo gabaritado e professores com licenciatura, devia passar por isso**. Não é simplesmente “Ah, estudante que vai pegar, começar”. Eu era licenciado nessa época que estava participando de designação. [...] O professor fica um contra o outro, **é uma guerra até desleal, de vez em quando acontece até algumas deslealdades entre os próprios professores para conseguir aquela vaga na escola**. De conferir os documentos, fazer um levantamento quase pericial em cima dos documentos da pessoa, para ter certeza que ela não esqueceu nenhum, para ser desclassificado. É um processo cruel, desumano. [...] **É de desvalorização completa, aí eu entendi o quê que era que muitos professores sentiam**. Não existia valorização daqueles profissionais que estavam buscando dar aulas. Parecia que eles estavam prestando um favor para o estado de estar ali querendo preencher aqueles quadros, e o que não é verdade. Todo mundo que estava ali tinha uma determinada qualificação para exercer uma função e ser bem remunerado. [...] E falei “assim não quero...”. Aí desisti. [...] **E aí eu falei “não, não dou aula como designado”!** Achei MUITO desumano esse processo. Falei que só daria aula como concursado e assim foi. E só entrei no estado como professor concursado. Isso foi em 2012.

Certamente um relato repleto de significações. O jovem reitera alguns aspectos indicados por Daniella e, em sua narrativa, também nos permite entrever a face estrutural da provação, relacionada ao desemprego, à competitividade acirrada entre candidatos à vaga em disputa e seus desdobramentos, além da precarização e da desvalorização do trabalho docente. Uma palavra que define a dureza dos processos dos quais participou é “desumanização”. Tal

leitura certamente está associada a visões de mundo oriundas de sua área de conhecimento e, ainda, às suas convicções de que trabalhadores qualificados não deveriam ser submetidos a tanto padecimento e subjugação.

Sobre isto, remeto, de modo amplo, à constatação de que “os indivíduos enfrentam sozinhos, às vezes mais em um lugar do que em outro, o processo de individuação, posto que se veem obrigados a buscar respostas por si mesmos para uma série de falências, como as do mercado de trabalho” (MARTUCCELLI, 2010, p.36). O jovem indicou que não teve condições de persistir enfrentando a provação depois de sucessivos fracassos e, também, diante de tantas reverberações sobre sua subjetividade. Diante disto, começou a investir em concursos públicos, dentro e fora da área da Educação. Ao tomar essa decisão e reorientar suas estratégias, parece que passou a buscar não apenas sua estabilidade laboral, como também sua própria humanização, esfacelada quando tentou ser um docente temporário.

À época, o jovem era casado. Tinha uma filha de 1 ano de idade e uma enteada de 8 anos. A saída do seminário, a finalização dos estudos e a constituição de um novo núcleo familiar gerou a necessidade de um retorno financeiro urgente e razoável, levando-o a um percurso singular. Ele conta que suas escolhas foram frutos de avaliações de ordem “pragmática”, constrangidas pela necessidade do sustento de si e da família. Isso o conduziu a uma mudança em direção à área de segurança pública. Uma situação inicialmente marcada por dúvidas e ressalvas que, posteriormente, foram desmitificadas, convertendo-se em satisfação e identificação profissional. Tal situação reconfigurou totalmente as perspectivas de Gonçalves Lima quanto ao seu percurso laboral, como conta:

Eu comecei na Guarda Municipal antes de ser professor. [...] **Eu tinha muita ressalva quanto à área de segurança pública.** Todas as pessoas, né? De filosofia e de ciências humanas, têm um pouco de receio dessa mão forte do Estado, que é de fato um Estado que precisa ser repressor. Então não é realmente fácil ver filósofo na Polícia Militar, na Polícia Civil [risos], [...]. Porém, **eu precisava realmente, foi por uma questão pragmática, de passar num concurso público razoável, pelo menos, e que me desse um retorno financeiro mais rápido.** Eu precisei e gostei. Eu estudei a história da instituição da Guarda Municipal, é uma instituição realmente diferenciada no cenário nacional, inclusive, de postura e de crescimento. A Guarda Municipal de Belo Horizonte é muito bacana, assim, tem um trabalho muito variado em escolas, em centros de saúde e em UPAs, que eu tive a oportunidade de trabalhar. Tem trabalhos de escotismo também. Então, é uma instituição diferenciada. [...] **Tenho muito orgulho de participar dela.** [...] Adoro a instituição. Precisei dela pra esse aspecto financeiro e fiquei muito feliz quando passei.

Um ano após o ingresso no setor de segurança pública, o jovem tomou posse na rede pública estadual como docente. Começou a trabalhar em uma escola que conheceu em uma das designações de que participou, evidenciando que a participação no processo foi uma

oportunidade de percorrer os estabelecimentos e conhecer um pouco mais sobre suas dinâmicas: *Vi que era uma escola boa, uma escola que tinha projetos, que tinha perspectiva, que tinha disciplina, e foi o que me fez inclusive escolhê-la depois, quando eu passei no concurso público.*

Por conciliar dois trabalhos tão distintos, Gonçalves Lima fazia o exercício de comparação detalhada das carreiras na áreas da educação e da segurança pública. De modo geral, seu relato a respeito disso evidencia o peso da precariedade e da desvalorização da profissão docente. A seu ver, não existe uma perspectiva de futuro para a carreira docente e de melhoria das condições de trabalho e de bem-estar para os professores, nem mesmo em longo prazo. Essa avaliação abarca as condições de trabalho inadequadas, a ausência de infraestrutura na escola que possibilite outras práticas educativas com os estudantes, a sensação de solidão no exercício profissional, a ausência de valorização dos saberes construídos ao longo da carreira, indo até o vislumbre da aposentadoria – aspecto também mencionado por outros jovens, sendo uma questão que preocupa muitos entrevistados.

Então, a gente não tem carreira, não existe uma perspectiva de caras passando a entrar aí hoje, como professor. “Vou aposentar como o quê?” “Ah, como professor nível sete, oito, ganhando um pouquinho a mais, sem nenhum tipo de proteção, sem nenhuma perspectiva”. Então, a carreira de professor, ela é muito seca. Ela não tem perspectiva. Então, você entra soldado na Polícia Militar, você fala assim: “Não, se eu não fizer nada eu vou morrer sargento, pelo menos” [risos], “se eu for o pior de todos os homens lá dentro, eu vou ser sargento, vou ganhar pelo menos 50 por cento a mais”. Então, existe uma perspectiva. Na Polícia Civil é a mesma coisa. Em várias outras instituições há uma perspectiva de crescimento. O professor não. No máximo um aumento de salário ali, que é um proporcional em cima de salário que não é uma grande coisa, então **a perspectiva de aposentadoria é horrível**. Você fala assim “vou começar dando aula com oito turmas, vou terminar dando aula com oito turmas”. Não existe uma progressão, do tipo “Ah, você já é professor há 10 anos, então agora você tem capacidade de supervisionar uma equipe de professores”, “Ah, você já é professor há 20 anos”. Não, agora só pode ser diretor quem é professor há 20 anos, que tem capacidade de coordenar uma equipe e a estrutura da escola”. **Não existe essa perspectiva de valorização**. É... Tudo muito solto, né? Então, eu falo assim: ah, eu sou professor! “O que que você vai fazer até morrer?” Dar aula. Ou até o estresse dominar. **Então, não existe uma perspectiva de futuro, não tem essa perspectiva**. E isso até em trabalho de aula mesmo. O professor tem suas aulas, tem que preparar suas aulas e tem que ir pra sala de aula. **Não existe na estrutura pública um aspecto que você possa realmente variar**. Não tem um laboratório que você fale: “isso É um laboratório. Isso aqui realmente é uma sala de vídeo”. **Falta uma estrutura**. E aí as aulas podem cair numa mesmice que é muito prejudicial para os alunos. É basicamente isso, o professor chega, tem a sua aula, entra, dá sua aula, vai embora. Muda muito pouco na estrutura da docência. **E não tem preocupação com o bem-estar**. Tivemos palestra uma vez pra discutir sobre a voz. Deveria ser acompanhado periodicamente o andamento das cordas vocais, da capacidade de vocal do professor, isso “Peraí, pô! Você está perdendo sua capacidade. Não, você vai continuar sendo professor, mas você vai desempenhar outra função”. Não, espera a pessoa perder a voz, espera a pessoa ficar estressada, quase morrer, pra fazer alguma coisa nesse sentido. Não existe uma preocupação com o profissional. Não existe, literalmente não existe, **é cada um por si e Deus por todo mundo**. Você bebe água se você quiser, você faz acompanhamento

psicológico se você quiser, você vai ao médico se você quiser, não existe uma preocupação. Na Guarda, nós temos exames periódicos, então, pelo menos uma vez por ano, a gente passa numa médica da secretaria, a gente tem horas pra fazer educação física. Temos três horas por semana pra fazer educação física, cuidar do aspecto físico, que é importante, pra gente e pra instituição. Então lá tem, aqui não tem. Então é um aspecto triste, porque o professor, literalmente, ele entra no sistema e se sair vivo, beleza. [risos] Se ele sair são da cabeça, beleza. [risos]. Se ele sair depressivo, doente mental, que infelizmente está acontecendo com muitos professores, com nível de depressão, estresse e chique psicológico... [levanta os ombros indicando que isto parece não importar a ninguém]. Eu falo assim: “de vez em quando eu entro na sala dos professores e parece que eu estou entrando num manicômio, cada um com um tique diferente.” [risos] **Eu não quero isso pra mim!** Eu falo assim [...] Que é uma triste realidade, porque não preocupam com o bem estar do professor. Fora a questão salarial. **A questão salarial é um outro problema que precisa ser resolvido**, mas existem muitos outros problemas envolvendo a docência no Brasil.

Na escola, o docente vê em alguns de seus colegas de trabalho, em especial de gerações mais antigas, um possível espelho de seu projeto de futuro, caso continue na profissão. Como já apontado, essa é uma preocupação de muitos entrevistados. Ao dizerem “eu não quero isso pra mim”, como mencionado por Daiane, Fábio e Gonçalves Lima, esses jovens nos falam sobre seus posicionamentos contrários a um processo mais amplo de desumanização em função das configurações do mercado de trabalho, especialmente na rede pública estadual mineira.

Desses relatos, depreende-se a necessidade do cuidado com a carreira docente e com o bem-estar dos professores, entre tantas outras questões que envolvem a profissão. É preciso que os docentes cheguem aos tempos da aposentadoria fazendo um desinvestimento sereno da profissão, do contrário, teremos muitos jovens desejando abandonar o magistério, logo após seu ingresso na escola. Afinal, eles não desejam ser imagens desgastadas e “quebradas” de outros, tomando de empréstimo a expressão de Arroyo (2009).

Por fim, sublinha-se que a narrativa de Gonçalves Lima foi totalmente entrecortada por suas perspectivas no mundo do trabalho quando foi entrevistado. Ele estava prestes a abandonar seus cargos no magistério e na guarda municipal para ingressar na área de segurança pública estadual. Havia sido aprovado recentemente em um concurso e só aguardava ser chamado. Continuava buscando “reconhecimento profissional e salarial”. De modo amplo, seu relato foi marcado por uma espécie de balanço do percurso vivido até então e por um movimento constante de comparação entre as diferentes carreiras, evidenciando distinções entre ambas.

Destaca-se que o caminho do concurso público em outras áreas de atuação distintas da Educação também estava nos planos de outros entrevistados: Fábio, Ariadne, Danilo e Nem. Esse parecia ser um caminho para driblar a crescente instabilidade laboral e,

também, refletia uma busca por reconhecimento e valorização profissional em outras carreiras, uma vez que não haviam encontrado tal perspectiva na docência. Esse caminho também tem sido visualizado em outras pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura, como mostrou Amorim (2014).

Gatti (*et al.*, 2009, p. 1) analisam que, no Brasil, tem crescido a busca pelas “carreiras do serviço público, nas quais, uma vez admitido o candidato por concurso, a estabilidade torna-se garantida por lei”. As autoras também entender que essa talvez seja uma estratégia mobilizada, por parte destes indivíduos, para tentarem fugir de formas flexíveis de contratos laborais que, atualmente, vem crescendo vertiginosamente no Brasil. Prestar concursos públicos pode ser uma maneira de enfrentar a instabilidade e a flexibilização no mercado de trabalho.

Em suma, Gonçalves Lima, ao longo de dois anos e meio de magistério, trabalhou em apenas uma escola como professor concursado na rede estadual, conciliando essa atividade com o trabalho na área de segurança pública. Em seu caso, as condições laborais precárias e indesejadas, com destaque para a ausência de perspectivas na carreira docente, levaram ao questionamento sobre sua identidade profissional, por entre um e outro ofício, alterando completamente a ideia de continuidade da carreira docente e o conduzindo ao abandono da profissão.

É preciso destacar que se, por um lado, o professor expressava sua indignação com as condições de trabalho, por outro lado, não apresentava um quadro de ausência de implicação laboral ou falta de comprometimento, especialmente com os estudantes. O “coração da docência” estava pulsante (TEIXEIRA, 2007, p. 440). Pode-se compreender que o abandono da docência por um indivíduo como Gonçalves Lima decorre da maneira como a sociedade brasileira, hoje, constrói, representa, percebe e trata o trabalho docente e os indivíduos que exercem essa profissão. De modo amplo, seu relato revela o que Martuccelli (2010, p. 249) afirma sobre uma das faces do processo de individuação na América Latina: “O indivíduo não se opõe às instituições. O indivíduo, em sua fragilidade constitutiva, é o resultado de uma maneira de fazer sociedade.”

- g) Nem e Keila: ser professor designado em colégios militares – as redes de contato e o controle do trabalho docente em pauta

Se, no percurso de Gonçalves Lima, uma das marcas consiste na experiência da designação e seus desdobramentos como desumanização, isso também pode ser observado

nos percursos de Nem (30 ID, 04 PR) e Keila (26 ID, 04 anos 03 meses PR) no mercado de trabalho. Contudo, a especificidade desses jovens consiste no fato de trabalharem em colégios militares.

Nem e Keila fazem parte de um grupo que agrega jovens, licenciados ou não, que enfrentaram os processos de seleção e contratação temporária de colégios militares para ingresso na docência, antecidos ou não por processos de designação em escolas regulares. Entre os entrevistados nessa condição também estão Ariadne (26 ID; 2,5 PR), Bruna (30 ID, 04 PR), Jennifer (28 ID, 04 PR) e Luciano (21 ID, 01 PR). Luciano já havia trabalhado na educação básica na rede privada e, quando entrevistado, também atuava em um cursinho pré-vestibular. Jennifer, por sua vez, também atuava em uma escola regular da rede pública estadual.

No caso dos colégios militares, é necessário enfatizar que o processo de seleção temporária de docentes, embora ganhe o mesmo nome que possui na rede pública estadual regular, “designação”, possui especificidades, dado que a estrutura burocrático-administrativa é distinta. Buscando saber um pouco mais sobre a questão a partir das narrativas dos entrevistados, indo para além do que está expresso em normas e regras divulgadas em documentos institucionais, foi possível identificar que o pertencimento a determinadas redes, círculos e vínculos relacionais é um aspecto central na obtenção de sucesso na ocupação de vagas temporárias no magistério nestes colégios, sendo que o mesmo acontece em muitas instituições privadas. Relações de coleguismo, amizade, parentesco, clientelismo e apadrinhamento são algumas de suas manifestações mais comuns. Na linguagem informal, tal prática é também chamada de “peixada”, que significa ter proteção de uma pessoa influente, ser apadrinhado por alguém e, em função disto, ser indicado à ocupação de postos ou cargos dentro de determinada estrutura. Dentre os entrevistados, isto pôde ser observado pela predominância de ex-estudante de colégios militares, com exceção do professor Nem.

Para alguns, caso de Bruna e Luciano, o ingresso como docente por meio do acionamento dessas redes é considerado um suporte confessável, narrado com naturalidade. Se o ingresso no mercado de trabalho é sofrido para alguns, caso de Daniella e Gonçalves Lima, por exemplo, para os jovens antes mencionados esse processo não foi assim percebido e representado.

Luciano destacou sobre ingressar no primeiro emprego em uma escola privada: *Então, começou dessa forma, por indicação de uma amiga que já trabalhava em uma escola.* Bruna, por sua vez, ao ingressar no colégio militar, explicou: *Na verdade, foi uma professora que ela trabalhava aqui e os filhos dela estudaram na escola da minha mãe. Então,*

ela me conhecia. Foi minha professora aqui também. E, assim, eu conversava muito com ela, porque que eu formei em nutrição, mas eu tinha o CAT. Ela foi tirar férias-prêmio. Então, ela foi e me indicou. Para outros, casos de Ariadne e Jennifer, tal conexão não ficou explícita em seus relatos. Por um lado, isso pode ser fruto da naturalização destas questões. Por outro, pode estar demonstrando o acionamento destas redes para ingresso no mercado de trabalho como um suporte estigmatizante.

De modo mais amplo, foi possível perceber que, entre outras questões, o artifício da indicação está associado à estrutura hierárquica da instituição e aos processos de controle e gerenciamento do trabalho docente, o que repercute de modos distintos para os jovens pesquisados. Nesse contexto, se, para alguns jovens, não foram relatadas grandes tensões quanto à entrada e/ou permanência neste tipo de escola – o que, dentre outras questões, está associado ao entrelaçamento nas redes antes mencionadas e ao fato de o indivíduo tentar, ao máximo, se adequar às regras e corresponder ao que é esperado no cumprimento de seu papel como professor – para outros, a situação foi distinta, eivada de dilemas e constrangimentos, como apresentamos a seguir.

•••

Nem (30 ID, 4 PR) é bacharel e licenciado em Geografia por uma instituição particular, na qual cursou a graduação sem acesso a bolsa de estudos. Trabalhou em três escolas, todas como docente contratado, sendo que na primeira permaneceu por seis meses, na segunda por oito meses e, na última, um colégio militar, trabalhava há quase três anos à época da entrevista. Sua narrativa evidencia importantes mudanças no seu percurso no mercado de trabalho e relevantes tensões no que tange à sua permanência neste. Para entendê-las, o jovem indica ser preciso voltar um pouco em sua história, sendo que alguns dilemas que viveu e alguns suportes com os quais contou ajudam a compreender alguns dramas vivenciados por ele no mundo do trabalho.

Nem é um sujeito forjado nos processos de enfrentamento de um robusto conjunto de provações que foram sendo configuradas e enfrentadas no seio de relações sociais vividas na família, na rua e na escola. Ao longo da vida, ora se sentiu só, ora se sentiu sustentado por distintos suportes – invisíveis, estigmatizantes, patológicos, confessáveis ou não – que o ajudaram a enfrentar o desafio mais amplo da existência por entre as tramas da vida social. Durante a entrevista, o jovem discorreu de modo bastante detalhado a respeito de tais questões, devido ao fato de que, na época, estava em tratamento psicológico há um ano. Em

função das sessões de terapia, seu suporte confessável, ele dizia estar conseguindo se “reconhecer melhor”.

Ele indicou que teve uma infância e adolescência bastante conturbada. Para além da precária condição de sobrevivência familiar, especialmente na primeira infância, precisou lidar com inúmeras e sucessivas tragédias (tentativa de suicídio do pai, saída definitiva da mãe de casa etc.). Morava com a avó e sentia-se só, isolado e abandonado, especialmente em função do descaso e da ausência, física e simbólica, da figura paterna. Desde então, contou com alguns suportes: amigos que tinha na rua, alguns professores e uma namorada. Foram suportes de individuação centrais, especialmente na adolescência e juventude, em sua fabricação como sujeito.

Nem foi estudante de escola pública durante o ensino fundamental e metade do ensino médio, quando ingressou em um colégio particular. Talvez uma estratégia da família para “tirá-lo da rua” – concepção muito comum, que remete à rua como espaço de degeneração da juventude, especialmente nas periferias de grandes centros urbanos. A ida para uma nova escola foi percebida pelo jovem como um processo de descoberta de si, do outro e do mundo, além de uma possibilidade de reconfiguração de suas perspectivas de vida. Isso porque um dos eixos do projeto político-pedagógico da instituição consistia na construção, junto com os jovens, de reflexões sobre seus projetos de futuro. Na ocasião, Nem começou a projetar aquilo que não queria ser. Também ampliou seu leque de conhecimentos sobre o mundo do trabalho.

O jovem situa o curso preparatório pré-vestibular como *locus* de formulação daquilo que queria ser, dando continuidade à construção de seus planos de futuro: *Na verdade, eu queria trabalhar com Meio Ambiente, aí quando eu descobri o que era trabalhar com o Meio Ambiente, que é dar licença pra degradar, eu fui pra área da licenciatura.* Enquanto fazia cursinho, ele trabalhava com o pai no comércio – uma padaria anexa à casa onde o jovem morava com a avó. Parece que o comércio era entendido pelo pai como uma herança a ser deixada para o filho. Ao decidir que queria percorrer caminhos diferentes, Nem indica que “rompeu” com o pai. Isso engendrou mudanças em seus percursos laborais, aos 18 anos: *Que eu não queria ficar trancado com o meu pai essa vida inteira. [...] Porque eu falei que iria estudar e ele disse que não, que eu ia ficar no comércio. Aí eu disse que não e saí pra ir estudar. [...] Eu trabalhava com ele, trabalhava na padaria e depois trabalhei por cinco anos de motoboy.* Essa é uma situação diferente daquela vivida por Heitor, por exemplo, para quem a família foi suporte nos estudos e em sua constituição como professor.

Nem foi aprovado no vestibular e passou a cursar o ensino superior em uma instituição privada, nas modalidades bacharelado e licenciatura. Tal itinerário se estendeu por sete anos, pois o jovem precisava conciliar estudo e trabalho. Ele não contou com o suporte de instituições, como a família ou o Estado, para manutenção financeira no curso. A conciliação do trabalho e dos estudos e seus desdobramentos se inscreveram no corpo do jovem. As falências das instituições em sua capacidade de sustentá-lo, em vários sentidos, exigiram de Nem a busca e a produção de respostas por si só. Trabalho e estudo eram desafios e suportes que se retroalimentavam na experiência do jovem, causando-lhe intensificação dos ritmos, sofrimento corporal e, por fim, arrependimentos. Nem lamentou não ter tido a oportunidade de participar como desejava da vida acadêmica, embora tenha conseguido ingressar como voluntário em alguns projetos, fruto de um enorme esforço. Ele conta:

Eu fazia faculdade particular. Então eu tive que pagar a faculdade para me manter, eu falei: “eu preciso largar o comércio”, aí eu larguei o comércio. Mas eu precisava de dinheiro, então, eu voltei a trabalhar como motoboy, e dava aula particular e trabalhava com esse projeto de extensão na faculdade. Lá eles pagavam muito pouco. Então, assim, foi o que eu precisei fazer para conseguir estudar e foi muito, muito pesado. Porque durante quatro anos de curso, em quase todos os feriados e finais de semana, no mínimo 95% eu trabalhei. [...] Ou com o meu pai, como motoboy, ou no comércio, para conseguir pagar as contas da faculdade, xérox e tudo o mais. Então, assim, eu lembro que eu entrei na faculdade com 68 kg e saí com 53,5 kg. Não tinha período de descanso, férias, não tinha. [...]. **Eu sempre tive que trabalhar muito. O que acabou me prejudicando muito nos estudos, porque acabou que eu abri mão de muito estudo para poder trabalhar pra pagar as contas dos meus estudos e tudo o mais.** Ou eu trabalhava muito e fazia faculdade, ou estudava e largava a faculdade depois de um semestre, porque eu não daria conta de manter. **É um grande arrependimento que eu tenho, de ter feito uma faculdade “meia-boca”**, de não ter participado mais de projetos de extensão, pesquisas e tudo o mais. Eu tive oportunidades, mas eu não tinha era tempo e nem como fazer [...] Isso para mim foi muito difícil de aceitar, essa realidade durante a faculdade.

Um ano após a conclusão do curso superior, Nem ingressou no mercado de trabalho como docente. Ele não deu muitos detalhes sobre as escolas onde trabalhou como designado antes de ingressar no colégio militar. Foram três escolas ao longo de um ano. A primeira estava localizada em um município da região metropolitana de Belo Horizonte (refletindo uma marca da jovialidade na iniciação à docência, o trabalho na periferia urbana). Sobre a segunda, o professor não se recordava do nome, e indicou: *não foi marcante. Passou. Mas ela está lá no meu currículo.* A terceira escola foi a mesma onde Heitor também iniciou a docência, um estabelecimento de referência, no Centro da cidade de Belo Horizonte. Sobre a quarta escola, o colégio militar, seu relato foi detalhado.

A respeito do ingresso na escola, o jovem conta que, devido ao fato de sua primeira ter conseguido uma vaga, ele também decidiu investir nessa possibilidade. Quase um ano depois, recebeu uma ligação para tratar a respeito da vaga. Estava lecionando como docente

designado, sendo que seu contrato estava para ser findado. Se, para seus colegas, foram as redes e os vínculos pré-existentes que possibilitaram o sucesso na empreitada, para ele foram as configurações do mercado de trabalho em sua área de atuação, a Geografia, que favoreceram sua entrada na escola. Sua área de formação, portanto, é que foi um fator de singularização da entrada no mercado de trabalho naquela escola, especificamente. Havia demanda, porém, não havia profissionais dispostos e/ou disponíveis para trabalhar naquele colégio.

O primeiro contato do jovem com a escola para acertos sobre a vaga foi narrado de modo anedótico. Isso talvez porque o jovem já estivesse lidando um pouco melhor com questões relacionadas à rejeição, por exemplo, devido ao tratamento psicológico:

A verdade é o seguinte: eu enviei um currículo pra lá em 2010 pra dar aula.[...] Então, eu deixei o currículo e a minha prima tinha conseguido lá. Eu deixei o currículo e tudo o mais, em 2010, em 2012 um sargento me ligou, [...] uma pessoa de quem eu gosto muito e: “Tudo bem, Nem?” “Tudo”. “O senhor é professor de Geografia, né?” “Sim, eu sou”. “Você está disponível ainda?”. “Estou”. “O seu é o último currículo aqui, tem mais ninguém não?”. [risos] Nossa! Obrigado né?. “Não tem mais nenhum professor aqui mais. **Não tem nenhum sobrando, querendo...** você quer vir pegar aula no Colégio Paulo Leminsky?”. Uai, quero [risos] [...] Nessa época, eu estava [em uma escola de referência no Centro da cidade] estava terminando um contrato lá. [...] Eu estava em substituição num cargo de seis meses lá. Aí quando eu estava terminando a substituição lá, me ligaram. “Quero sim, vou aí conhecer e tal”. Aí ele falou: **“não, o seu currículo era o último, tinha mais ninguém pra chamar”**. Ele disse isso uma vez e eu já entendi e pensei: “eu sou a raspa do tacho mesmo!” [risos]. Aí aconteceu um caso engraçado, porque ele me perguntou, aí foi passar pro Tenente pra fazer o contrato. Aí a alta patente perguntou: “quem indicou ele?”; “não, ninguém, era o último currículo.”; “quem indicou ele, cara?”; “Ninguém. Eu não tinha mais pessoas pra fazer o contato.”; “Quem indicou?”; “Ninguém”. “Então me dá aí, deixa eu ver o currículo. É, pode contratar, então”. **Eles fazem assim, isso é muito natural pra eles. [risos]. O que é estranho pra gente. Mas é uma coisa da qual eu não tenho muito orgulho. Porém, eu estava precisando de emprego. Vou vir, fazer o quê?** Aí eu conto isso para os outros professores, morro de rir da situação. [risos] É engraçado, não tem como. Quando você conta isso, você fica meio assim... então, foi assim que eu entrei lá. Foi pra substituir uma professora. Ela estava de licença, aí eu fui substituir até que apareceu um cargo vago e eu fiquei. Por conta dessa pressão, dessa vigília que tem lá, muitos professores saem. Para mim, eu consigo lidar um pouco melhor com isso.

Ao contar tal episódio, o jovem nos deixa entrever que aquela situação, embora contada entre risos durante a entrevista, foi vista e vivida por ele com bastante estranhamento, especialmente porque era praticada pelos outros de modo naturalizado. Parece que, naquele momento, o jovem começou a entrever o lugar que ocupava (e talvez seguiria ocupando) naquela estrutura. Era o último, o resto, a escória, um “outsider”, dado não estar entramado nas redes de indicação por terceiros. Um “peixe fora d’água”, para remeter à ausência da dita “peixada” naquela situação. Ao indicar que “não sentia orgulho” da forma como entrou na escola, Nem revelou que, naquela ocasião, viu-se obrigado a se sujeitar e a se submeter

àqueles constrangimentos, pois, conseguindo aquela vaga, superaria o iminente desemprego, pelo menos temporariamente. Para o jovem, aqueles já eram sinais dos modos de controle do trabalho docente naquela instituição, o que acabava gerando o abandono dos cargos por muitos docentes.

A narrativa de Nem traz outro importante aspecto que particulariza as experiências docentes dentro de colégios militares, qual seja, a avaliação do desempenho docente⁷⁵. Essa é uma provação comum enfrentada de maneiras singulares no final de todos os anos pelo docente e por todos seus colegas, sendo sentida e percebida de maneiras distintas, especialmente por aqueles que possuem contratos temporários.

No final do ano você tem uma análise de desempenho, [avaliando como foi] durante o ano, né? Aí quando eu chego ao final eu sempre fico na dúvida, e aí? Fudeu, né? **Será que ser muito aberto com aluno vai me custar um emprego ou não vai? Então todo ano você fica nessa corda bamba.** Esse é o preço por ser próximo dos alunos, né? **Mas é um preço que eu sempre estive disposto a pagar.** Se eu perder o emprego eu vou ter que procurar outro local.

ÁLIDA: E já aconteceu algum problema nestas avaliações?

NEM: Não, só os cargos que eu não consegui a mais e eles passam pra outra pessoa, pro amigo de alguém, uma indicação. Aí você começa a pensar: será que é por conta disso? Dessas perseguições e tudo o mais? Mas assim é a vida. Ninguém falou que ela seria boa ou fácil.

Embora tenha conseguido manter seu emprego desde que adentrou na escola, o jovem se ressentia de ser o professor que, comparando com os demais colegas, possui o menor número de aulas e, conseqüentemente, o menor rendimento financeiro. Por vezes desconfia, ora tem certeza, de que sofre perseguições e boicotes na escola em função do seu jeito de exercer a docência, mais aberto e mais próximo dos estudantes. Ora entende que essas questões estão associadas ao fato de que ele está fora das redes de indicações, lembrando o episódio de seu ingresso na escola.

A respeito das redes de compadrio, das quais Nem não participa, outros desdobramentos são revelados em suas narrativas. Por um lado, o jovem parece se sentir mais livre que alguns de seus colegas, por não depender de certos vínculos para se constituir como docente. Denota ser um pouco mais autônomo e livre para decidir como agir e se posicionar perante algumas situações que experiencia na escola. Por outro lado, parece se sentir incomodado e inseguro com tudo isso e, por vezes, em função da ausência das redes, tem a sensação de que não conseguirá se sustentar dentro daquelas estruturas, especialmente no que tange ao seu vínculo empregatício. Vive por entre ambigüidades ou “na corda bamba”, como disse.

⁷⁵ Os colégios militares têm regulamento próprio em relação a essas questões, ligados à Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS). Disponível em: <<https://goo.gl/cp1zry>>, Acesso em: 2 jul. 2017

Quando foi entrevistado, especialmente depois de permanecer por quase três anos na escola e do êxito paulatino em seu tratamento psicológico, Nem parecia encarar as provações vividas naquela escola assumindo posicionamentos relativamente assertivos, pautados nas conjugações entre sua história de vida e seus aprendizados sobre a docência, expressando suas convicções e concepções sobre o que é a relação professor-aluno.

Em um tenso equilíbrio entre a produção de resistências e a vivência de submissões, tentando avaliar o que é “certo e o que é errado” na produção de seu modo de fazer docência, Nem enfrenta o desafio de manter-se no emprego e se construir, como jovem e como professor, no contexto de uma escola militar. Quanto às suas perspectivas, o jovem indicou que não pretendia continuar na área da educação. Entre outras questões, o que o desmotivava era o aspecto salarial, já que este não seria condizente com tudo aquilo que era exigido dos professores. Em seu caso, em especial, o descompasso parecia ainda maior, dado que era um docente comprometido com as demandas dos estudantes, o que lhe gerava sobrecarga de trabalho, sobretudo no âmbito emocional. Ao falar sobre seus projetos de futuro, o jovem, solteiro e sem filhos, destacou preocupações relativas à transição para a vida adulta, totalmente engendradas em sua história de vida, nas provações que precisou enfrentar no seio da família e no seu pertencimento de classe social:

Eu acho que eu já fiz demais, já deu. **Principalmente por conta da remuneração.** Eu acho que é um desgaste que eu tenho muito grande, não só como profissional, mas como amigo e ser aberto, isso tem um custo. Tem um desgaste emocional e demanda um tempo. **Eu acredito que a remuneração baixa e o aporte que o estado te dá, pra lidar com situações, não é justo.** E outra, eu me sinto muito excluído da escola por conta dessas situações, né? Eu tenho um tratamento muito diferenciado. Então às vezes eu me questiono: “eu estou fazendo isso pra quem? E por quê?” [...] **Tenho [vontade de sair], mas é mais por conta salarial. Pensar no meu futuro, no que eu quero para os meus filhos.** Porque eu me ver numa escola pública, independentemente de ter dois cargos no [colégio militar] que ganha um pouco melhor, não é um salário que vai me atender quando tiver filhos eu investir na educação deles. **Que eu não quero que eles passem pelas mesmas coisas que eu passei. As dificuldades de estudo. Você sair de casa chorando querendo estudar e você ser proibido.** [...] Então, eu busco um futuro não só pra mim, mas o que eu quero enquanto uma família. Eu vejo que na escola eu não vou ter esse aporte. Por mais que o meu trabalho seja bacana, interessante, que eu seja um professor diferenciado, mas que não ganha a mais com isso. [...] Essa não é uma remuneração digna que eu vejo hoje pra realidade do Brasil. Com uma inflação aparente de 9,5% e real vai ser muito mais, no bolso. Isso é o que me motiva a sair do trabalho. Se eu tivesse um bom salário, um excelente salário, eu não sairia. O salário... **não são as condições que me impedem de querer continuar na educação, e sim o salário. Com esse salário eu não vou ter dignidade pra dar pros meus filhos. E eu quero isso, porque eu não tive.** Então eu quero dar isso que eu não tive, pelo menos. Posso errar como pai e em diversas situações, mas eu quero fazer diferente do que o meu pai fez comigo. Do que a minha mãe biológica fez comigo. Que a minha avó fez de diferente comigo. E pra isso eu vou precisar de uma renda maior, nada de graça nessa classe. Então eu tenho que me afastar da educação. Ela não vai me fornecer esse bem financeiro

Ao seguir, discorrendo especificamente sobre os aspectos financeiros, nota-se que a construção argumentativa de Nem se assemelha àquela apresentada por Gonçalves Lima. Ambos comparam carreiras distintas no setor público que exigem o mesmo nível de formação.

Porque eu me vejo num verdadeiro paradoxo naquela escola. O salário de professor lá, com 16 horas/aula é R\$2.600,00⁷⁶ bruto. Enquanto você tem um subtenente que fica lá na portinha da sala, mandando aluno entrar e sair de sala, ganhando R\$16.000,00⁷⁷. Então, assim, que educação é essa? Por um militar que é responsável por olhar vestimenta de aluno, se está com cabelo curto ou não, ganhar R\$16.000,00 enquanto você está em sala de aula, escutando problema e relatando, passando conteúdo, ensinando, passando exercícios de revisão, citando exemplos, passando filmes pra alunos, montando projetos... ter um salário que não é nem 20% desse militar? Então, qual que é a minha função ali dentro? O que é que é importante pra instituição? O que é que é importante pro governo? [...] Então, isso vai me desmotivando na educação. Que realidade é essa?

Eram muitas as indagações, muitas delas compartilhadas com Gonçalves Lima. Dois professores que, por meio de suas narrativas, demonstraram muito compromisso com a educação e, especialmente, com as demandas dos jovens estudantes e que, por motivos semelhantes, vislumbravam o abandono da profissão. Em um jogo de muitos esforços e poucas recompensas, ambos não achavam justo – para si, para suas famílias e/ou para seus planos de futuros – seguirem os caminhos da docência.

Em suma, ao longo de seus pouco mais de quatro anos de docência, Nem esteve vinculado a quatro escolas. Observa-se um percurso laboral em ziguezague desde o trabalho com o pai na padaria até a docência, sendo perceptível um processo de constituição de uma articulação entre a identidade e o itinerário laboral percorrido, potencializado a partir da entrada no colégio militar. O percurso do jovem estava sendo marcado por um momento de grande investimento na relação professor-aluno. Para ele, esta foi uma escolha: *Então eu me possibilitei a me aproximar dos alunos, mas não é o que eu quero mais, eu quero fazer outras coisas, quero viver outras situações, outros momentos, outro tipo de trabalho*. A aproximação parece ter gerado um desgaste que, somado à ausência de suporte adequado na escola, ao fato de ele não gostar de trabalhar em locais fechados, além do baixo retorno financeiro, se comparado a outros profissionais com os quais trabalha, conduziram à decisão do abandono da profissão.

O jovem indica: *a decisão de concurso público e sair da área da educação eu já tinha tido há mais tempo*. Seu desejo é trabalhar em espaços abertos com fiscalização, por exemplo, caso do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

⁷⁶ À época, correspondia a 3,3 salários mínimos.

⁷⁷ À época, correspondia a 20,3 salários mínimos.

Renováveis). *É um local que me daria um salário que eu acho digno, não só por tudo o que eu passei, mas pela minha história de vida, de superação e da possibilidade de dar um futuro melhor para os meus filhos.* Nem estudou por dois anos para prestar concursos públicos, porém, não foi aprovado. Indicou que um dos motivos é o prosseguimento dos conflitos familiares.

Aí teve esse problema com a minha mãe biológica [com a qual se encontrou depois de décadas de distância], minha vó que internou, problema de relacionamento [término de namoro de nove anos de duração], problema em casa... foi um emaranhado de problemas que até hoje eu estou tentando aliviar esse tanto de situações dentro de mim e que tem que dar conta [com ajuda de tratamento psicológico]. [...] já ajudei muito aluno. Eu quero sair e já estou satisfeito com o que fiz.

•••

Keila (26 ID, 04 anos 03 meses PR) lecionava na mesma escola de Nem. Há poucos meses, haviam começado a namorar. Ela é professora de História e possui habilitação em licenciatura. Concluiu a graduação aos 22 anos de idade, em uma instituição privada. Em sua narrativa, não indicou se adentrou no mercado de trabalho antes do ingresso no magistério, embora tudo indique que não. Ao contar sua história, como outros colegas, a jovem evidenciou que, em seu percurso, a docência foi inicialmente indesejada. Posteriormente, houve uma reconversão da profissão para um lugar de desejo, reverberando em investimentos no campo da formação profissional.

Keila não entrou no curso de História para lecionar, e sim para trabalhar em outra área, qual seja, a de restauração de patrimônio. No entanto, a condição de desempregada, vivida logo após a finalização da graduação, fez com que, mesmo a contragosto, resolvesse “tentar” adentrar na profissão docente. Nesse processo, a rede de colegas e amigos com a mesma formação acadêmica foi fonte de incentivo e auxílio na constituição da noção da docência como um trabalho possível. Todos haviam se tornado professores e falaram: “*tenta! Por que não? Você está desempregada mesmo!*” *Aí eu disse: “bom, vou tentar”.*

Keila decidiu participar dos processos de designação na rede pública estadual. Para a jovem, a empreitada foi um desafio.

Fui lecionar nas famosas designações do estado, aquele sofrimento, todo mundo sabe que para conseguir escola... [revira os olhos e suspira indicando dificuldade] e era final de ano, novembro, e em algumas escolas eu consegui. Eu fiquei, se não me engano, um mês substituindo um professor.

Ao narrar sua primeira experiência, vivida há pouco mais de quatro anos, a jovem expressou o que autores no campo dos estudos sobre a iniciação à docência designam como “choque de realidade” (VEENMAN, 1995). Nessa primeira escola, o maior choque foi vivido com os estudantes. Em sua segunda experiência, vivida no colégio militar, algumas diferenças foram percebidas. Uma delas consistiu no envio do currículo para o estabelecimento a fim de apresentar suas intenções e qualificações para o trabalho – como indicou Nem. Contudo, a jovem era uma ex-aluna da escola. Nesse sentido, os vínculos parecem ter facilitado seu ingresso. Outra diferença diz respeito aos sentimentos que emergiram ao retornar à escola em outra função: *quando eu consegui, foi aquela felicidade. Uma certa honra: “nossa, vou trabalhar no [colégio militar]. Estudei nessa escola e agora vou trabalhar lá!”*. Outra diferença concerne ao fato de que, por ser novata e jovem, Keila enfrentou algumas dificuldades na escola na relação com colegas de trabalho mais velhos – como será apresentado no capítulo seguinte.

Embora tenha contado com o apoio de colegas, especialmente ex-professores, ao longo de sua permanência no colégio militar, Keila indicou que foi esmorecendo. Para além dos constantes julgamentos relativos à sua aparência juvenil, apontou que, muitas vezes, foi questionada em relação à sua empolgação com a docência: *Eu sou muito criticada por isso, essa empolgação minha, mas ela foi minando, até mesmo a minha, que sou nova, ela foi minando com o tempo. Não por questão de cansaço, mas por **podas** que eu recebi: “Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, deu problema nisso, deu problema naquilo”*. Os cortes ou a “censura” incomodavam sobremaneira a jovem. Com o tempo, a professora tem observado que esses são fatores que potencializam a constituição de uma docência que chama de “arroz com feijão”: feita sem empolgação, de modo desinvestido e sem inovação. No entanto, Keila ainda resistia, com brilho nos olhos, apesar das dificuldades.

A jovem percebia que as restrições eram mais acentuadas para os docentes designados. Em tal escola, tal como indicado por Daniella, os contratados também sofriam com o tratamento diferenciado, dado haverem clivagens nos vínculos laborais, também marcado pelo descaso de muitos colegas de trabalho na condição de efetivos:

E há uma diferenciação naquilo que pode pra um e que pode pro outro, que é o problema. [...] Acaba tendo [relação com os três diferentes tipos de vínculos laborais: efetivados, efetivos e designados]. E o preconceito entre essas três classes de professores é enorme, porque os designados, no início, são tratados, nossa! **Nem cumprimentam**. Quem já é de casa, não vou falar todos, é lógico que não pode generalizar, mas muitos sequer cumprimentam, **tratam como se fosse uma ameiba**. Isso é realidade em várias escolas que eu já percebi. O designado acaba sofrendo preconceito e acontece desses designados serem mais novos, ocorre que uma boa parte é gente que está estudando ainda. Tem gente que acabou de formar e está

começando. A DIFICULDADE desse pessoal que acabou de formar para conseguir ir pra uma escola... É bem difícil.

Passando a outras questões, que também foram mencionadas por Nem, Keila apontou especificidades relacionadas ao controle do trabalho docente no colégio militar e suas repercussões entre os professores recém-chegados e contratados temporariamente, com destaque para a avaliação de desempenho docente. A jovem, diferente de Nem, falou sobre alguns motivos pelos quais ela e outros colegas, especialmente jovens e/ou novatos na condição de designados, passam a internalizar o controle externo sobre eles exercido pela instituição. Ela apontou que o medo do desemprego, associado ao ânimo que caracteriza os docentes iniciantes na profissão, dita seus modos de proceder. Esse parecia ser um tenso equilíbrio que os circunscreve e os constrange na produção da permanência no emprego. A jovem situou a problemática dentro de um quadro mais amplo, tal como fizeram outros entrevistados, tecendo comparações entre aqueles que possuíam distintos vínculos laborais. Nesse sentido, Keila também apontou suas representações sobre a postura de alguns colegas conforme o grau de proteção que o vínculo laboral lhes proporciona:

Há três classes de professores dentro da escola: o professor efetivo, o efetivado [Lei 100] e o professor designado. **Designado, é, como se diz, é a classe que está mais vulnerável.** [...] É, isso é o trabalho avaliado de acordo com o seu desempenho. Você foi bem, se saiu bem, os alunos gostaram do seu trabalho, o resultado nas avaliações foi positivo, alunos que perderam muita média, alunos que foram muito reprovados com esse professor. Esse professor é avaliado de acordo com o trabalho. Todos são. **Mas esse aí tem um porém. O trabalho dele foi muito bem realizado durante o ano, ano que vem ele pode ser recontratado.** Isso no Colégio [Militar], né? Não no estado. Não foi bem avaliado, “hasta la vista, baby!”. “Tchauzinho! Muito bom, muito obrigada, mas sua avaliação foi negativa”. Então, muitas vezes o que acontece: **esse corpo de professor contratado, ele acaba andando, digamos, que na corda bamba.** Então, muitos deles querem realmente mostrar serviço [pensamento do professor]: “Eu preciso da escola ano que vem!”. Então, muitos chegam empolgados, nossa, tem um professor aí, ele ficou um tempo desempregado, de repente ele consegue a escola, ele chega MUITO motivado (pensamento do professor): “Eu preciso desse trabalho, eu quero dar uma boa aula, eu não quero perder isso.” Então o contratado, vou falar a maior parte, [...], são os professores que DÃO aulas, né? Não vou nem falar mais empolgados, porque realmente estão aí, buscando, se dar mais. **É pelo medo e pelo ânimo.** [...] Isso é nítido dentro da educação, pra qualquer lugar. Alguns professores, eu não vou generalizar, se já estão efetivados, os que são efetivos e alguns efetivados, eles pararam no tempo, alguns [pensamento de outros professores]: “Já estou com meu salário garantido, cargo pro resto da vida, até a aposentadoria.” Então, muitos pararam de estudar, pararam de dar aula, é, já não tem mais a mesma empolgação.

Para além das críticas que recebia na escola, a relação de Keila com a docência também foi sendo construída por entre tensões e/ou conflitos com leituras, representações e/ou questionamentos de sua família e amigos quanto à sua entrada e permanência no magistério, bem como sua busca por qualificação profissional na área. Keila contou que precisava enfrentar uma desvalorização generalizada do professor em sua vida cotidiana, um

desafio robusto na vida da jovem. Sua forma de enfrentamento foi constituída por meio da reafirmação, em seus discursos, da docência como uma escolha, isso de modo bastante enfático e altivo.

A docente indicou seu incômodo diante de tais questões, porém, tentava não deixar isso transparecer frente a outras pessoas que tentavam pormenorizar o lugar da docência. Recusava para si as relações de desprezo dirigidas ao seu exercício profissional (DUBAR, 2009, p. 260 *apud* REIS, 2014, p.189). Diferentemente de Heitor, a jovem não encontrou apoio e incentivo na família para se constituir como professora. A lida com os pais era uma fonte de tensão central na vida de Keila:

Eu encontro desmotivação em casa. Meu pai e minha mãe eles não acreditam. Minha mãe nunca me apoiou: “Nossa, não tinha nada melhor na vida pra você fazer do que História? Nossa! Você vai ser professora, vai passar fome nessa vida.” [...] Meu pai me incentivou a estudar e tal, mas ele meio que não leva muito em consideração meus títulos. Meu pai, ele não entende muito bem a valorização. Nem meu pai nem minha mãe, né? Meu pai não estudou, só fez até metade do ensino médio, então eu acho que oprime ele um pouco a minha escolarização, aí ele tenta se colocar superior quanto a mim de outra forma, falando que não servem pra nada [os títulos que possui]. Então não encontro muita motivação aí. Os amigos têm um pouco de preconceito pelo fato de eu ser professora, é bem difícil. [...] Valorizam, acham bacana e tal, mas é aquela coisa: “Ah, ela é professora”. Não é do tipo “AH, MINHA AMIGA É PROFESSORA, MEU AMIGO É MÉDICO, ELE É ENGENHEIRO, ELE É ADVOGADO.” Quando você fala: “Eu sou professora” [comentário de terceiros]: “Nossa, mas você é tão nova, escolheu ser professora?” “**Sim, eu ESCOLHI! E vou seguir isso, sua opinião não importa pra mim**”. A gente acaba tendo que ser um pouco grossa, tem hora. E mostrar pra essas pessoas o quanto há de preconceito em ser professor. Porque o professor é desvalorizado em todas as formas. Seja por questão salarial, a mídia coloca muito isso, as famílias, o estado não valoriza, os PRÓPRIOS professores não se valorizam, os próprios professores queimam a própria classe. É uma dificuldade enorme. Mas... estamos aí!

Apesar dos acontecimentos, Keila foi permanecendo na docência, dedicando-se, afeiçoando-se e aperfeiçoando-se para o exercício da profissão. O percurso de Keila suscita pensarmos em alguns motivos pelos quais a docência é transmutada de um lugar de recusa para um lugar de desejo. Por um lado, a jovem apontou que sua opção pela educação podia ser confirmada pelo prosseguimento dos estudos em nível de Pós-graduação nessa área específica. Em seu relato, destacou: *Eu fiz a graduação em História, uma pós-graduação em História do Brasil, na PUC, e fiz o mestrado em Educação. [...] Eu escolhi fazer o mestrado EM Educação. Poderia ter feito na História, trabalhado com outras áreas, mas eu escolhi a Educação.*”

Há que se destacar, também, seu percurso nas escolas nesses quatro anos de docência. A jovem iniciou o magistério em uma escola da rede pública estadual regular e, sobre essa experiência, algumas poucas palavras estiveram presentes em sua narrativa: *escola pública, aquela bagunça, você não consegue dar aula, não consegue falar, então é um pouco mais*

complicado. Em seguida, migrou para o colégio militar, cuja organização do trabalho e as condições salariais são diferenciadas, com destaque para o comportamento dos estudantes, que julga ser melhor do que aquele encontrado na escola anterior. Contudo, o nível de controle do trabalho era maior, bem como os constrangimentos nas relações com os colegas.

Após sair desta escola, a jovem trabalhou em uma escola da rede pública estadual novamente, desta vez com Educação de jovens e Adultos (EJA): *Então foi uma experiência fantástica trabalhar com pessoas mais velhas e que me respeitavam de forma assim, espetacular*. Em seguida, trabalhou em um colégio privado com o ensino fundamental, motivo de grande satisfação. Em seguida, retornou ao colégio militar, local que passou a lhe trazer algum desgosto em função de constrangimentos e limitações às suas propostas de trabalho de cunho inovador, que continua fazendo a despeito das dificuldades. Um zigzaguear que lhe possibilitou, por um lado, diversificar as experiências em diferentes modalidades e redes de ensino. Por outro lado, trouxe alguma hesitação sobre o prosseguimento no magistério na educação básica, especialmente nas escolas públicas regulares.

Observa-se em seu percurso um processo inicial de desarticulação entre os planos que possuía para seu itinerário laboral e a inserção possível no mercado de trabalho como docente. Contudo, após o ingresso na docência, nota-se uma progressiva articulação entre a identidade e o itinerário laboral que, inclusive, culminou no investimento em um mestrado na área da Educação. Isso abriu outras possibilidades para a jovem, incluindo o vislumbre de um redirecionamento para o ensino superior, que pode, ou não, ser conciliado com a docência na educação básica, especialmente na rede particular, como ela diz:

Eu pretendo partir pra outras, outros tipos de escola, outros níveis escolares, por exemplo. **Eu tenho a meta de ir para o ensino superior, mas eu quero continuar trabalhando com educação.** Não sei se eu vou querer continuar trabalhando com ensino fundamental e médio, isso eu não sei, mas poderia, não é um problema pra mim. Mas a gente tem essa ideia de ascensão profissional, a gente quer crescer, mas não necessariamente desvinculando da educação básica. Porque, por exemplo, tem a coordenadora de Ciências Humanas na PUC, coordenadora da PUC que trabalha com ensino fundamental e médio no [colégio particular renomado] Santo Apolônio. Por que não? Então, é a paixão real pela educação que motiva a gente a continuar.

h) Júnior: “Eu me decepcionei muito com a educação por causa da greve e abandonei a licenciatura”[...] “Só que eu não largou a docência, mas não recomendo para ninguém.”

Júnior (23 ID, 5 PR) talvez tenha sido o jovem cujo processo de ingresso e permanência na docência se apresentou mais eivado de ambiguidades e, também, de angústias e mal-estar. O jovem cursou graduação em Ciências Sociais em uma instituição pública em

Belo Horizonte e, quando estava prestes a iniciar o sexto período, momento em que decidiria pela modalidade licenciatura, foi jubilado da Universidade.

O jovem é natural de uma cidade do colar metropolitano de Belo Horizonte⁷⁸. Sobre a adolescência, disserta: *meu sonho era ser médico para andar de jaleco, andar de branco, ficar sentado em uma sala dando laudo, assinando laudo, era o meu sonho*. Porém, uma tia, que era médica radiologista, lhe deu algumas orientações que, segundo o jovem, possibilitaram “abrir os olhos” e traçar novos planos – descobriu que não conseguiria lidar com as aulas de anatomia. Ela foi um suporte essencial nesse momento. Neste ponto, relembremos a discussão de Jesus (2004) apresentada por Gatti *et al.* (2009) sobre a “crise das motivações” relativa às carreiras profissionais na atualidade e, ainda, a pesquisa de Lappo (2003), também mencionada pelas autoras, sobre a docência como uma escolha factível, se comparada com outras profissões, por exemplo, de maior *status*, isso por vários motivos.

Quando tinha 15 anos e era estudante secundarista, o jovem começou a atuar como professor particular. Lecionava para amigos e colegas língua inglesa – que estudava desde os 12 anos de idade – e língua portuguesa: *Sempre gostei de inglês e sempre gostei de ensinar também, sempre achei que tinha jeito. Ai quando eu comecei a dar aula particular que eu vi que tinha jeito para coisa, vi que o pessoal aprendia*. Tal atividade foi fundamental para que Júnior começasse a construir uma representação da docência como vocação e missão. Também foi basilar no redesenho de seus projetos futuros.

No momento da escolha do curso superior, o jovem aponta que, de modo estratégico, conjugou reflexões relativas aos seus gostos e desejos pessoais às condições que acreditava estarem postas no mercado de trabalho para cada uma de suas opções. Ele supôs que o mercado para docentes da área de Letras estivesse saturado, ao contrário da área de Ciências Sociais, por exemplo. Foi uma análise pertinente, considerando as mudanças na legislação datadas do ano de 2008 com relação à área de Ciências Sociais, como apontado por Heitor e Laís, e o déficit de docentes nesta área. *Depois eu pensei bem: não vou fazer Letras, o mercado já está muito cheio. Eu dou aula de inglês por “hobby”, eu vou fazer Sociologia*.

Após a aprovação, na primeira etapa, em três exames vestibulares diferentes – Direito (Ouro Preto) e Ciências Sociais (Viçosa e Belo Horizonte) –, o jovem logo descartou o primeiro curso porque, ao longo do processo, ficou cada vez mais convicto de que desejava ingressar na área da educação. A fim de decidir para onde ia, analisou a distância de sua

⁷⁸ A cidade do jovem distava 80 km de Belo Horizonte. O colar metropolitano de BH é formado por 16 municípios: Barão de Cocais, Belo Vale, Bom Jesus do Amparo, Bonfim, Fortuna de Minas, Funilândia, Inhaúma, Itabirito, Itaúna, Moeda, Pará de Minas, Prudente de Moraes, Santa Bárbara, São Gonçalo do Rio Abaixo, São José da Varginha e Sete Lagoas.

cidade natal até os dois municípios onde havia sido aprovado e tentou avaliar as oportunidades do mercado de trabalho possivelmente existentes na metrópole (Belo Horizonte) e na pequena cidade universitária (Viçosa). *Aí quando eu fiz 18 anos eu vim morar [em Belo Horizonte]. Vim fazer a faculdade, tudo ao mesmo tempo. Aí logo no primeiro período de faculdade já peguei o CAT e já fui dar aula em Ribeirão das Neves, à noite....* O jovem ingressou no magistério na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, aspecto que marca o percurso de Júnior na docência desde o princípio. Isso o conecta a vários outros de seus colegas iniciantes na profissão, conforme indicado por muitos entrevistados, dada a maior existência de vagas nesses locais da cidade, por serem “indesejados” por muitos professores, como vimos no caso de Fábio. Em pesquisa realizada na Argentina, no Brasil, no Peru e no Uruguai, Fanfani (2005) aponta que esse é o contexto socioeconômico dominante do primeiro emprego como docente, com destaque para o Brasil, país que mais concentrava essa situação, chegando a cerca de 60% dos casos.

Voltando ao jovem, nota-se que, na nova equação dos tempos em sua vida, dado que agora não mais morava com os pais, precisava arcar com seu sustento e, portanto, passou a conciliar trabalho e estudos. *Dei aula em Justinópolis [região de um município da periferia da RMBH]. Dava aula manhã, tarde e noite na mesma escola. Um cargo de inglês e um cargo de sociologia. Dei aula lá no ano de 2011 inteiro.* Com isso, houve uma intensificação dos ritmos. Isso exigiu elevado esforço para organizar e distribuir seus tempos por entre distintas atividades. O jovem comenta seus modos de driblar este percalço: *Eu tranquei algumas matérias por causa das aulas que eu dava. Então, eu fazia algumas que eram compatíveis com o horário e, mesmo tendo a matéria naquele semestre, algumas eu trancava por causa dos horários de aula, que eu tinha que trabalhar,* situação vivida pelo jovem e por outros milhares de indivíduos no país desse grupo etário, composto por jovens que precisam enfrentar o desafio de trabalhar e estudar para manterem a si mesmos, aspecto também relatado por Nem.

Dando prosseguimento, nota-se que os próximos passos do percurso seguido por Júnior ilustram bem o desdobramento de grandes mudanças históricas na docência na rede pública estadual de Minas Gerais, que se inscreveram de modo particular em sua experiência. No seu primeiro ano de docência, em 2011, aconteceu a greve dos 112 dias, como já mencionado neste capítulo. Júnior não conta a respeito de sua participação na greve, mas situa o momento como detonador de reflexões sobre a profissão e sobre seus projetos de futuro nesse contexto. A comparação com outras áreas emerge na construção do argumento do jovem, como fazem outros de seus colegas, mostrando-nos que a análise sobre a

desvalorização docente se insere em um quadro mais amplo, no qual se inscrevem outras profissões. Vejamos:

Inclusive nós pegamos aquele período de greve, teve uma greve muito longa no estado em 2011. Depois, em 2012, eu continuei dando aula lá, só que em outra escola, de Sociologia. [...] Quando foi em 2013 eu tranquei a faculdade. **Eu me decepcionei muito com a educação por causa da greve, porque eu não ganhei nada...** Voltamos com uma mão na frente e outra atrás. Eu falei assim: não, eu não quero ficar nessa área, porque nada você tem valor, você faz uma greve de 112 dias e o governo não vê seu valor e a Polícia Militar fez uma greve de 24 horas e conseguiu um aumento de 97%. Que governo é esse que valoriza 97% a greve de 24 horas e não valoriza 0% a greve de 112 dias? Qual o peso que a educação tem? Não tem peso, valor nenhum. **Tranquei a faculdade, aí voltei para o interior, mas continuei dando aula lá, na rede municipal lá, dava aula de inglês na rede municipal.**

Esse relato de Júnior contém sua resposta singular diante do desafio da permanência no mercado de trabalho como professor: embora tenha abandonado a formação acadêmica específica para atuação no magistério, ele continuou dando aulas. Essa também foi a situação de outro entrevistado, Danilo (27 ID, 02 PR), bacharelado e professor de Física que justificou o abandono do curso na modalidade licenciatura em função das metodologias adotadas. Para além disso, também se ressentiu da desvalorização da profissão no Brasil. Nesse sentido, construía seus projetos de futuro visando investimento no mestrado e/ou em concursos públicos em outras áreas.

Voltando a Júnior, sublinho que, quando o jovem abandonou o curso e voltou para a casa dos pais em sua cidade natal, ingressou no magistério na rede pública municipal por meio de contratação temporária. Devido à sua filiação político-partidária, começou a sofrer perseguições que se desdobraram dentro da escola, por meio da equipe de gestão. Para além da sensação de injustiça perante o desenrolar dos fatos e considerando que a docência, em seu caso, se constituía como um suporte essencial na sua sustentação e fabricação como indivíduo, isso lhe causou sofrimento, adoecimento mental, afastamento do trabalho e o levou a um tratamento de saúde. É interessante perceber em seu relato os nós e as amarras das redes de relações nas quais Júnior estava entremado, o que parecia dificultar, ainda mais, a resolução de seus problemas, causando uma sensação de solidão e impotência, como conta:

Eu tive alguns problemas na prefeitura, questão política, época de eleição. [...] E aí eu tive algumas perseguições lá porque eu apoiei um partido e o partido [que] estava no governo passou a me perseguir nas escolas que eu trabalhava, não sei o que e tal. [...] **As diretoras não são eleitas, são indicações políticas.** Aí diziam para a diretora: façam um memorando falando que o serviço dele não é de qualidade, e a diretora fazia, abria um processo administrativo. Aí façam um memorando falando que ele faltou tantas vezes, aí eu tinha ido na escola, eu assinei ponto. Mas a diretora fazia dizendo que o ponto foi assinado indevidamente, aí processo administrativo. E aí o que acontece? **Você provar isso é muito difícil, porque professor não vai querer testemunhar a seu favor, ele não vai contra direção da escola.** A diretora em cargo

de comissão não vai testemunhar a seu favor. Ela vai olhar o interesse financeiro dela, **então você não tem a quem recorrer**. [...] **No estado, graças a Deus, nunca tive problema não, o estado é impecável nesse sentido**. Então eu procurava para me sustentar, como eu me sustentei, eu procurava evidências, por exemplo, matéria lecionada, caderno dos meninos e isso eu consegui comprovar, nessa data tem falta, como que tem matéria? **E nessas coisas assim eu consegui nadar e nadar e consegui chegar até o final do ano**. Aí eu fiz um tratamento para depressão e síndrome do pânico porque eles me afastaram, eu fiquei 120 dias afastado por ordem administrativa, recebendo o salário, mas afastado de sala de aula, afastado da escola, sem poder entrar na escola por causa do processo que estava correndo. [...] É como se fosse, na esfera criminal, prisão preventiva para você não atrapalhar as investigações. [...] Isso me causou um transtorno, fiquei muito chateado. [...] Aí eu fiz tratamento dessa síndrome do pânico [...] Era um ansiolítico, para depressão, e um para dormir que eu não conseguia dormir de jeito nenhum, pensando nos problemas, pensando nas injustiças, como que eu ia resolver e tal.

Logo após a o tratamento de saúde e do encerramento dos processos movidos contra Júnior, ele voltou para a sala de aula. Se, antes, a docência já ocupava um lugar central na vida do jovem, após este acontecimento, parece ter ocorrido uma ressignificação marcante, como narra:

E depois que eu voltei para a sala de aula aí funcionou como se fosse uma terapia que tudo voltou ao normal. Aí eu parei de tomar os remédios, voltei a dormir normalmente, voltei a ficar mais tranquilo, gastava energia na sala de aula, não sei o que e tal. [...] **Então em vez de frequentar psicólogos, psiquiatra, terapeuta, eu uso a escola como se fosse uma terapia**. E eu recebo para fazer a minha terapia... Converso com aluno, tenho acesso à sala de aula, com professor, com material, isso me faz muito bem. Esse contato para mim é muito bom, muito prazeroso. [...] Eu termino o dia e fico cansado de deslocar, os quilômetros de deslocamento que me cansam, stress de trânsito, mas a aula em si não me cansa não. [...] Parece que quando você entra, a engrenagem vai funcionando e, quando você para, que você vê que está cansado, mas enquanto a engrenagem está girando você nem sente.

É possível indicar que a docência passou a se constituir como um suporte não apenas confessável, mas também patológico para Júnior. Martuccelli (2007, p. 86) indica que “a significação social dos suportes variam”. Se, por um lado, algumas pessoas recorrem ao consumo massivo de medicamentos para lidar com o peso da pressão psíquica, por exemplo, outras lançam mão das relações interpessoais para se sustentarem no mundo. Júnior indica ter feito um intercâmbio entre ambos. Trocou os medicamentos pela docência, transformando seu exercício profissional em uma espécie de tratamento terapêutico. Nesse processo, a relação estabelecida com os estudantes passou a ser fulcral. Foi a lida com os garotos e garotas, em especial, que passou a sustentar não apenas sua relação com a profissão, mas sua existência individual. Desse modo, parece que o jovem passou a estabelecer uma relação de maior dependência em relação à profissão, reforçando o caráter de vocação e missão.

Destaco que outros constrangimentos, aparentemente particulares, porém, de natureza semelhante, também foram narrados por outra professora aqui entrevistada. A jovem era recém-casada e havia se mudado de BH para uma cidade do interior do estado com o

marido, que havia sido aprovado em um concurso público. Quando chegou à localidade, passou a trabalhar em uma escola da rede pública estadual como designada, onde permaneceu até o final do ano. No ano seguinte, quando chegou o período de realização de novas designações, a jovem percebeu que redes fortes de compadrio e trocas de favores entre parentes e conhecidos haviam sido acionadas por outro candidato, o que fez com que ela perdesse a oportunidade de trabalho. A vaga, que já havia sido ocupada por ela naquele novo ano, foi repassada injustamente para esta outra pessoa. Essa foi uma dificuldade que se desdobrou em outras na vida da jovem. Devido aos constrangimentos aos quais foi submetida, somados ao desejo de prosseguir com os estudos na pós-graduação, ela decidiu retornar para Belo Horizonte, onde voltou a morar com os pais e um irmão. Mesmo mantendo seu relacionamento, resolveu deixar o marido para trás, pelo menos momentaneamente. Essa foi sua resposta singular diante do modo como o desafio da sobrevivência no mercado de trabalho como professora se apresentou para ela, marcado por reconversões e reviravoltas na transição da juventude para a vida adulta.

A docente pediu para que não fosse identificada na pesquisa, pois, caso a história fosse publicada, acreditava que logo seria reconhecida e poderia sofrer alguma sanção caso retornasse ao município, inclusive para tentar lecionar novamente por lá. Enquanto Júnior acreditava que esse era um problema engendrado nas administrações públicas municipais, julgando ser a rede pública estadual impecável nos processos de designação, por exemplo, sua colega tinha uma visão distinta. Ela acreditava que tais situações eram mais comuns em cidades menores, haja vista que relações sociais de proximidade suplantavam o caráter da legalidade e impessoalidade em processos como os de designação na rede pública estadual. Ela indicou que procurou saber sobre seus direitos e, na oportunidade, fez uma denúncia, enquanto ainda trabalhava na escola. Indica não ter sido completamente maltratada por colegas e gestores, porém, sentiu que as pessoas começaram a agir com hostilidade e alguma indiferença, o que reverberou em desconforto e mal-estar, o que, por sua vez, influenciou na decisão de retornar à capital.

Esses desafios enfrentados por Júnior e por sua colega remetem a um aspecto já mencionado neste capítulo, relativo aos primórdios da instituição da carreira docente no Brasil. Retomando rapidamente a questão, destaca-se que a ausência de concursos públicos e a manutenção dos contratos precários funcionavam como artifícios que, entre outras questões, ajudavam a manter redes de favoritismo, apadrinhamento e compadrio, visando acomodações em vagas de emprego conforme inclinações e simpatias daqueles que estavam no poder. Isto

favorecia o controle e o gerenciamento do trabalho docente por determinados grupos e, de modo mais amplo, a manutenção do *status quo* pro meio de redes de dependência e favores.

Sobre isso, lembro, aqui, de um relato da professora Daniella, que chegou a observar que essas redes estavam funcionando em algumas escolas públicas municipais de Belo Horizonte visando barrar a chegada do outro, do “novo professor”. Talvez, por um lado, o objetivo fosse evitar o desafio de receber profissionais inexperientes na escola. Por outro, talvez o intento fosse passar a vaga para algum parente ou conhecido que, ao concorrer normalmente ao processo de designação, não teria condições de ser aprovado. Embora aparentem ser poucos e/ou relativamente muito sutis, tais arranjos escusos constituem situações graves. Isso parece ser mais agudo por se tratar das novas gerações de jovens professores. Entre outros aspectos, o medo do desemprego e de retaliação podem levar ao silenciamento e a uma maior chance de usurpação de direitos. Mais uma experiência de desumanização.

Voltando a Júnior, ele contou que, após todo esse processo, em meados do ano de 2013, foi aprovado em um concurso público para a área administrativa na prefeitura de uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Com isso, decidiu se mudar para a capital novamente. Além do seu cargo efetivo, voltou a dar aulas na rede estadual como docente designado, lecionando para várias modalidades de ensino em diferentes turnos. Também foi contratado por uma instituição privada para atuar na qualificação profissional via Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego)⁷⁹. Após um ano de trabalho na prefeitura, Júnior não estava satisfeito com o cargo de chefia de uma secretaria municipal, em função da resistência de funcionários públicos efetivos quanto às inovações por ele propostas. Resolveu se exonerar e retornar para sua cidade natal. Contudo, seguiu lecionando em BH e em outros municípios da região metropolitana.

Aí, quando eu voltei para Itaúna, eu peguei aula em uma escola estadual lá, dei aula em um presídio lá também recentemente, e agora mais recentemente, deve ter 15 dias, 20 dias, eu estou dando aula em Betim, e eu estou em BH e estou lá em Betim, nas escolas de Betim, com inglês também, [em um bairro da periferia do município], eu vou lá de terça à sexta-feira, ensino médio, manhã e tarde. É isso. [...] Eu vou e volto todo dia [para meu município].

Sobre as despesas que possui para se manter como professor designado, especialmente diante da ausência do auxílio-transporte, o jovem indica:

⁷⁹ “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. [...] De 2011 a 2014, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

Aí o pessoal fala assim “professor, você tem prejuízo e tal”, mas eu gosto muito de dar aula. Eu não deixo de dar aula, mesmo que... Mas nós temos prejuízo. **Se eu for colocar na ponta do lápis o que eu gasto e tal eu não tenho lucro nenhum. Mas eu trabalho porque eu gosto mesmo.** Porque educação se você não gostar em primeiro lugar você não fica.

Uma vez que Júnior não possui formação acadêmica, isto se expressa na elevada fragmentação de seus contratos de trabalho, cujas temporalidades são, muitas vezes, curtas. Nos cinco anos de docência, o jovem esteve vinculado a 19 escolas diferentes, nas cidades de Itaúna e Sabará (redes municipal e estadual), Belo Horizonte, Betim e Ribeirão das Neves (rede estadual), sendo que também atuou em uma instituição privada.

Sobre este zigzaguear entre estabelecimentos diferentes, é interessante a análise de Júnior sobre as duas faces da questão, seus teores negativo e positivo. Ele conta com detalhes sobre seus aprendizados, suas dificuldades e suas preferências, construindo algumas respostas para uma importante questão apontada no começo deste capítulo: quais efeitos, significados e pesos do vai e vem no mercado de trabalho, especialmente no que tange ao ofício docente?

Por um lado, é bom porque a gente ganha experiência e aprende a lidar nos diversos ambientes, com diversos problemas. Porque cada escola que você vai é um tipo de público diferente, de problemas diferentes. Cada escola tem as suas peculiaridades. Tem a questão do aprendizado, a questão da experiência de lidar com diversas situações, diversos públicos alvos, diversas comunidades diferentes. Então hoje eu posso falar como é o aluno de [Ribeirão das] Neves, região que eu trabalhei, como é a comunidade, os bairros que eu atendia, quais bairros que eu trabalhava, como que ele reagia, quais que eram as prioridades deles, onde era o centro, até onde eram os locais onde eles iam, que eles frequentavam, círculo social deles, isto eu sabia. [...] **Só que por outro lado também é uma coisa que às vezes me cansa, porque você não consegue desenvolver um trabalho com a qualidade que você gostaria.** [...] Quando você pega substituição em meio de ano, no final de ano, ou substituições temporárias, é complicado. Você chega e pega um trabalho que um professor começou, parou e você pode ou dar continuidade, ou começar o seu, mas sabendo que você tem um tempo determinado e curto para parar e que alguém vai dar continuidade depois. Então, isso prejudica muito, essa descontinuidade prejudica muito o andamento e a qualidade. [...] Por quê? Ele [o estudante] vai para o 1º ano e o professor chega, passa os conceitos da sociologia. Aí ele vai para o 2º ano e o professor é outro e passa as mesmas coisas. Igualzinho inglês: passa o verbo *to be* em um [ano] e vai passa a mesma coisa [depois]. [...] E também a gente faz muita amizade, acaba quebrando os laços de amizade, laços profissionais. Acostuma com o ritmo de uma escola, acostuma com o sistema de uma escola e acaba trocando de sistema. Você vai para uma escola, a regra é uma e o sistema é um. Você vai para outra e outra e o sistema é outro. Isso também prejudica o trabalho da gente, a gente tem um tempo de adaptação, né? [...] Tem essas vantagens e tem as desvantagens. Se fosse para escolher eu queria, eu acho que eu já aprendi muito e tenho muito a aprender, mas eu queria fixar em uma escola. **Esse vai e vem cansa e prejudica o trabalho que a gente quer desenvolver.** Tenho muito material. Eu queria poder começar o ano e saber: ah! Esse mês eu vou trabalhar esse material, mês que vem eu vou trabalhar aquele e depois dar uma prova assim, depois avaliar assim. **Trabalhar, construir mesmo o conhecimento com o aluno e não ficar rebocando os buracos que os outros deixam.** Queria construir de fato, desde o começo até o final do ano letivo pelo menos. Não os três anos, três anos também é muita pretensão da minha

parte. Mas pelo menos um ano letivo inteiro eu acho que já seria um ganho evolutivo muito grande para a escola e para mim também.

Acerca de outras questões, o jovem elenca uma série de motivos que justificam sua preferência pelo trabalho na periferia e, também, na escola pública. Porém, não deixa evidente em que medida sua condição de desvantagem perante alguns colegas o constroem a indicar e/ou a internalizar tais opções, dado que contratos temporários curtos na periferia são mais factíveis em sua situação, devido à ausência de formação adequada para atuação no magistério. É o jovem que escolhe trabalhar na periferia ou é a opção que lhe resta? Ou seria tudo isto junto e em múltiplas conexões? O professor destaca como procede para escolher suas vagas:

Eu gosto de trabalhar muito na periferia em todos os sentidos. Tanto que, se eu vou no portal quando é hora de começar as contratações de professores, se eu vou no portal e lá tem uma escola numa região boa e uma escola numa região ruim, eu vou na escola da região ruim. Eu morei aqui no Centro [de BH] dois anos e eu nunca participei de nenhum processo seletivo, em nenhuma das escolas da região. Só dou aula em uma [escola de referência aqui no Centro, onde Fábio trabalhou no projeto, em seu primeiro ano de docência] [...] Nunca participei de nenhum processo, nenhuma delas. Eu sempre gostei de trabalhar em periferia.

Passando a outros aspectos, saliento que apenas ao final da entrevista o jovem mencionou que sua mãe era professora, isso quando respondeu ao questionário de identificação dos dados pessoais. Isso parecia ter uma razão de ser: as relações do jovem com a mãe e com a profissão docente eram, ao mesmo tempo, desafios e suportes ambíguos para o jovem. Expressando decepção e esquivando-se das respostas longas e vivazes que marcaram toda a entrevista, o jovem parecia indicar que não desejava o mesmo destino da mãe na relação com a docência. Talvez aquela fosse uma de suas maiores provações: não ser mal-sucedido e infeliz na carreira como foi sua mãe.

JÚNIOR: Minha mãe é professora.

ÁLIDA: Influenciou na sua vida?

JÚNIOR: É, mais ou menos, porque a minha mãe não foi uma professora muito bem-sucedida não. Porque ela foi professora de educação infantil, **ela trabalhava em uma escola na periferia** de Itaúna e foi uma escola muito complicada, muito pesada, trabalhar com criança. Aí ela teve problema de depressão, síndrome do pânico, aí ela pediu exoneração, saiu, ficou um tempão fora de sala de aula. Agora que ela está voltando, ela voltou e agora trabalha com deficiente na APAE. Então assim, **a carreira dela não foi muito bem-sucedida, ela foi muito infeliz na carreira. Agora está melhor, mas ela foi meio infeliz na carreira dela.**

ÁLIDA: E o que ela te fala sobre você ser professor?

JÚNIOR: Ela acha cansativo, **mas eu insisto para ela que continue.** Porque ela já tem uma experiência. Mas eu insisto para ela que ela continue. Ela acha cansativo. [...] **Ela não gosta da minha preferência de público alvo. Ela me critica muito nesse sentido, não gosta.** Ela fala que eu tenho que mudar de escola, escola de periferia, jovem de periferia, que é perigoso, que não sei o que e tal. Ela não gosta, ela recrimina muito nesse sentido. Não acha legal. Eu falo: agora não adianta, não vem falar, agora não adianta. Eu falo pra ela.

Fazendo um balanço sobre sua atuação nos últimos cinco anos como professor, o jovem fez uma colocação que expressa a ambiguidade de sua relação com a docência:

Sempre me fez muito bem, mas depois eu vi que não dá para viver sem. Mas eu tenho que ser sincero: eu não recomendo para ninguém. [...] Eu gosto muito e não recomendo para ninguém. Ao mesmo tempo eu não saio, não vivo sem, não deixo de participar, não deixo de estar, faço tudo pela educação. Eu não recomendo pelo seguinte: **porque é uma missão muito difícil, é muito complicada a sala de aula.** Eu não vou dizer que é fácil porque não é fácil, eu sei que é difícil. Está se tornando cada vez mais difícil, as exigências são muitas, a valorização é muito pequena. Não digo só pelo ponto salarial, pelo ponto de vista salarial a gente contorna, a gente trabalha mais turnos, a gente trabalha com outra coisa, complementa. **Mas a desvalorização é generalizada, é desvalorização dos pais, é desvalorização dos alunos, desvalorização dos outros profissionais, é desvalorização às vezes da própria sociedade, que menospreza o trabalho do docente.** Então assim, eu gosto muito, não largo, não deixo de trabalhar no magistério de jeito nenhum, me faz muito bem, é uma coisa que eu não vivo sem. Mas não recomendo!

De maneira geral, esta colocação confirma a leitura feita anteriormente, qual seja, da docência como um suporte do qual o jovem passou a depender no processo de sua fabricação como indivíduo. De maneira específica, por um lado, Júnior havia dito sobre sua insistência para que a mãe seguisse na profissão. Por outro lado, no entanto, o jovem, agora casado, indicou que não havia deixado a esposa se tornar professora quando aprovada para cursar Letras em uma universidade pública federal no interior do Estado. *E eu não deixei não. Sala de aula? Sem chance, sem chance. Na hora ela não entendeu – na época a gente namorava – ela não entendeu muito bem as razões.* Na ocasião, o jovem mobilizou a mesma estratégia utilizada por sua tia quando ele expressou desejo de se tornar médico. Porém, Júnior deu um passo adiante. Passou a levar a companheira em escolas nas quais lecionava, para que ela pudesse avaliar se era aquilo mesmo que queria.

Aí ela passou a ver realidade de escola e viu como é difícil. Aluno fora, de sala, aluno reclamando, aluno que não quer nada com nada, não sei o que e tal. E ela é superintrospectiva, supercaladinha, superfechada, supertímida, superdelicadinha. E ela falou: “nunca que eu ia dar conta de sala de aula”.

Para o jovem, isto foi motivo de alívio. *Antes ter decidido agora do que ter feito um curso e chegar em sala de aula, frustrar, falar assim: “meu Deus, o que eu fiz da minha vida?” [...] Porque é muito triste, depois de quatro anos de faculdade falar assim: o que eu fiz da minha vida? O que eu fiz?”.* Talvez essa tenha sido uma releitura de suas próprias escolhas. No entanto, quando indagado sobre suas perspectivas, Júnior indicou com convicção: *[a docência] é uma carreira que eu fiz para mim. Tanto que eu fiz o Enem agora para terminar e voltar à Sociologia. Quero terminar Sociologia para fazer concurso e ficar no estado como professor de Sociologia.”*

Em síntese, ao longo de cinco anos de magistério, o jovem trabalhou em 19 escolas como professor contratado temporariamente na rede estadual e privada, além da rede municipal de um município do interior do estado. Em seu caso, as condições laborais precárias e indesejadas, com destaque para a ausência de perspectivas na carreira docente, o levaram ao questionamento sobre a valorização profissional, o que fez com que ele abandonasse a graduação. Porém, isso parece não ter exercido grande impacto sobre sua identidade profissional, dado que não foi alterada sua perspectiva de continuidade da carreira docente, profissão na qual desejava permanecer à época da entrevista.

- i) Priscila e Jennifer: a designação como oportunidade de experimentar a docência e a centralidade dos suportes na construção da permanência na profissão

Para finalizar as apresentações de alguns percursos trilhados por licenciados, licenciandos e ex-licenciados na entrada e sobrevivência no mercado de trabalho como docentes, exponho os casos de Priscila (29 ID, 05 PR) e Jennifer (28 ID, 04 PR). Ao contrário de alguns e em consonância com outros colegas indicados anteriormente, ambas ingressaram no magistério sem muitas crenças, desejos e expectativas relacionadas à profissão. No entanto, foram permanecendo na área e, de alguma maneira, se afeiçoando ao ofício por motivos particulares. Vejamos o que nos contam essas docentes e quais questões novas nos trazem sobre o desafio posto e, especialmente, sobre os suportes que emergiram em seus itinerários laborais na docência.



Priscila (29 ID, 05 PR) é bacharel e licenciada em Geografia. Formou-se no ano de 2009 em uma instituição particular. Primeiro, concluiu o bacharelado e, seis meses depois, a licenciatura. Enquanto estudava, trabalhava com a mãe, que era autônoma. Iniciou a docência lecionando em um cursinho comunitário em uma escola situada na periferia de Belo Horizonte. Este era organizado por um amigo, um jovem professor que a convidou para dar algumas aulas no projeto, as quais aconteciam no período noturno, uma vez na semana. A jovem sugere que essa foi uma conveniente oportunidade para experimentar o magistério sem abandonar o trabalho que realizava com a mãe.

Após algum tempo lecionando no cursinho, surgiu a chance de assumir algumas aulas no ensino médio na escola regular. Foi, novamente, uma indicação do amigo, que também lecionava naquele estabelecimento. Embora o cargo tivesse jornada de trabalho

reduzida e salário pífio (como ela diz, “pior do que o de hoje”), Priscila resolveu ocupar a vaga. A jovem aceitou o trabalho como uma forma de “ver como era” ser professora na rede pública.

Priscila indicou que sequer contava com a renda obtida com essa nova função na organização de suas finanças mensais. Nesse período, considerava a docência um “bico”. Contudo, nesse caso, é preciso pontuar que a “docência como bico” não é sinônimo de complementação salarial, como o termo costuma ser definido, e sim como uma oportunidade estrutural de experimentar o magistério sem dele depender financeiramente. Assim, a experiência poderia subsidiar escolhas futuras quanto ao percurso laboral, dando elementos para avaliação da viabilidade, ou não, de permanência na profissão. Um ano depois de sua entrada na escola, várias transformações foram vividas pela jovem:

Quando foi 2011, a minha vida financeira mudou muito, virou, e aqui na escola de 10 aulas passaram para 18 e **foi em uma época também que o governo deu um reajuste**, então mais que dobrou o que eu estava ganhando [...] Eu comecei a depender do dinheiro que estava aqui. **Aí já não era mais só aquele bico, já começou a fazer parte daquilo que eu dependia.** Em 2012, eu continuei, eu fui fazer uma pós-graduação. Aí foi uma loucura fazendo pós, trabalhando aqui e trabalhando em comércio e a gente vai amadurecendo, vai pegando mais turmas, e **aí realmente, a educação para mim foi tomando um sentido.** Quando foi em 2013, eu peguei mais aulas, eu acho que eu estava com dois cargos aqui, aí eu larguei o comércio e comecei a me dedicar ainda mais à licenciatura e fui gostando ainda mais. Eu e o Pedro – o Pedro professor que tem aqui que eu tenho um carinho especial, ele ajuda muito a motivar a gente – e aí a gente começou a fazer um trabalho com o PEAS⁸⁰, que foi um trabalho extraclasse. [...] No início, talvez [a docência] era um bico. Hoje, eu não tenho tanto vontade de escola particular, eu acho que pela experiência dos outros que eu já ouvi falar, igual a minha prima, é muito assim, **você não tem muita liberdade, é muito o que eles querem e isso me incomoda um pouco, eu acho que escola tem que ser mais aberta, não pode ser tão rígida.** A escola particular quer muito isso, formar um produto. Eu acho que escola hoje não é mais essa função.

Em seu relato, a jovem pontuou que sua pretensão inicial era de lecionar na rede privada, talvez em função da crença no maior retorno financeiro e no reconhecimento profissional. Sua entrada na rede pública se deu sem esperanças e expectativas de permanência. Contudo, ao longo do percurso, Priscila foi sendo amparada por suportes que auxiliaram em sua fixação na docência na rede pública e contribuíram para que o ofício começasse a ganhar sentido.

⁸⁰ Programa Educacional de Atenção ao Jovem. “O projeto PEAS JUVENTUDE, dirigido aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, está voltado para a implementação de programas capazes de propiciar aos jovens uma maior autonomia na condução de suas vidas. Complementando a formação escolar através de ações de caráter lúdico-educativo, os diversos programas, respeitada a sua especificidade, buscam viabilizar a integração social dos jovens, visando sempre a autor realização e o protagonismo. Em vista da complexidade das sociedades contemporâneas e dos inúmeros desafios para a juventude enquanto lugar de cidadania, é crescente a importância de quais as questões da juventude enquanto sujeito social específico sejam contempladas”. Disponível em: <<https://goo.gl/X18pYn>>. Acesso em: 27 jun. 2017

Ademais, reconfigurações da carreira docente no estado de Minas Gerais se inscreveram em sua existência individual de modo singular. Neste ponto, é preciso lembrar que, em 2011, os docentes começaram a ser pagos por meio do subsídio, como já apresentado neste capítulo. Embora essa prática tenha sido bastante criticada à época, constituindo-se como um dos motivos que levou à greve dos 112 dias, isto se inscreveu de modo bastante peculiar na história de Priscila. O aumento salarial possibilitou a reconfiguração do lugar da docência em seu trajeto laboral, que passou de um “bico” para um trabalho do qual dependia financeiramente. Isso proporcionou, portanto, a reconversão de seus planos.

Um destaque é que, em seu percurso, o salário ora foi percebido como um desafio (logo que adentrou na docência), ora como um suporte (isso a partir da elevação do salário). Logo, entende-se que a relação com a remuneração é contextual. Não sabemos quanto Priscila passou a ganhar naquele momento e qual era seu rendimento no trabalho anterior, realizado com a mãe. O que fica evidente é que, para a docente, o aumento salarial que recebeu foi central para que decidisse permanecer na docência. De um lugar de hesitação e desdém, o trabalho docente começou a migrar para um lugar de novos investimentos simbólicos, afetivos e formativos. Tudo isso aconteceu de modo paulatino, em um processo lento e gradual, marcado pela reinvenção de si e de suas identidades. Isso pode ser observado, por exemplo, pelo modo como a docente teceu considerações sobre o significado do concurso público em seu percurso:

Quando eu fiz o concurso, em 2012, eu fiz a inscrição no último dia, correndo. Aí eu fiz a inscrição para Sabará, na hora lá eu errei, não vi que eu errei e fiz para Sabará. Depois foi bom, porque a minha posição, eu já fui chamada em Sabará e aqui eu não seria chamada, em Belo Horizonte ia demorar. Agora pode fazer remoção e eu vou tentar fazer. Em 2012, quando eu fiz o concurso, eu não tinha aquela perspectiva de ficar na escola [pública]. Ainda tinha muito aquela coisa de escola particular.

Para a jovem, o sentido de prestar concurso público guarda alguma semelhança com o que foi apontado por Fábio, no último processo do qual participou. A prova foi feita com desânimo e desdém devido à incerteza da permanência na profissão. Bastante diferente de Daniella, por exemplo, que prestou o concurso com desejo e vigor, visando o sucesso na empreitada. Assim, nota-se que o engajamento nesses processos seletivos está diretamente associado à satisfação com o trabalho que esses indivíduos já desenvolviam e/ou com o sentido que o trabalho futuro possuía para eles. O ânimo, o engajamento e o empenho dos jovens licenciados para prestar concursos, ou a falta desses sentimentos, é um possível medidor da atratividade da docência para o grupo, além de um indicador sobre o mercado de trabalho na área.

Ademais, no caso de Priscila, observa-se que o erro cometido por acaso lhe foi favorável, uma vez que favoreceu seu ingresso na docência. Como analisou Reis (2014, p. 136), ao estudar o percurso profissional de um jovem como *rapper* e empreendedor na periferia urbana de Belo Horizonte, e parafraseando sua colocação para pensar a jovem professora, “o acaso favoreceu o tempo de trabalho sobre si mesma e sua [experiência como docente], viabilizando a projeção reflexiva de planos que dão sentido primordial à sua biografia”.

Passando a outros aspectos, para além do salário, nota-se que existiram outros apoios na sustentação do percurso de Priscila na docência, os quais foram conduzindo a jovem à permanência na profissão. Um deles é o amigo que havia convidado a jovem para ingressar no magistério.

Pedro trabalha com Priscila e Daiane. Foi mencionado pelas duas jovens nas suas respectivas entrevistas. Era um suporte confessável para ambas, com o qual construíam relações de reciprocidade e cumplicidade na lida cotidiana da docência. Ele era jovem, porém, não mais estava em período de iniciação à docência. Era uma pessoa que sempre dava ânimo e coragem às duas colegas em início de carreira para a realização de um trabalho diferenciado com os jovens estudantes. Também auxiliava nos momentos de dificuldades.

Pedro era um nó importante na rede de apoios tecida na escola, não só entre os docentes jovens, mas também entre aqueles que compartilham uma concepção particular de educação, pautada em processos educativos conectados com as demandas dos estudantes naquele contexto particular. O docente engendra e fortalece, em seu grupo de afinidades, uma docência mais leve e prazerosa, cheia de planos, projetos e perspectivas de fazer emergir o protagonismo dos jovens alunos. Pedro parecia acreditar na possibilidade de uma formação humana mais plena e digna na periferia urbana de Belo Horizonte. No caso de Priscila, o jovem ajudava a forjar leituras de mundo, de sujeito e de educação, apresentando suas questões de modo crítico e permeado por vivacidade. Sua visão de educação coincidia com aquela que foi sendo construída por Priscila ao longo de seu percurso na docência naquela escola. Sobre Pedro e as atividades que desenvolvem, disse:

Ele é aquele pau para toda obra. Ele entrou aqui como professor e, como ele tem técnico em contabilidade, ele também trabalhou lá dentro da secretaria. Então ele dava um suporte muito grande lá dentro da secretaria. Então: “Pedro, eu estou precisando resolver esse negócio.” Lá dentro ele pegava e acabava conduzindo as coisas mais fáceis. “Preciso de um xérox para uma atividade”. Ele ia lá corria e tirava. Às vezes, nem sendo a função dele, até já trouxe problema para ele porque acaba que tem que ser divididas as tarefas. Mas acaba que **se tornou um amigo pessoal**, a gente tem um carinho muito grande pelo outro. Em termos profissionais é muito bom, porque é uma pessoa dinâmica, uma pessoa que acredita na educação, gosta do que faz, faz com carinho, então isso contagia. [...] Então teve agora recentemente um caso até engraçado. Eu estava trabalhando com esse negócio de

mineração, uma matéria sobre mineração, aí eu falei com ele: “Pedro, vamos levar os meninos lá na Serra do Curral? Lá tem um parque, é de graça”. Aí ele já foi correu, **porque tem contato com vereador e tudo, já conseguiu os ônibus**, em questão de uma semana a gente estava indo para lá. E acabou que eram dois ônibus e um foi cancelado, a empresa cancelou. Só tinha um ônibus e os meninos todos agitados. O que nós vamos fazer? Aí nós enchemos o ônibus, o ônibus ficou lotado, tinha umas 60 pessoas dentro do ônibus e tinha uma menina grávida, foi uma confusão. Fomos a Daiane, a Isabela, o Bernardo, o Pedro e eu. Foi excelente! Os meninos foram elogiados, se comportaram muito bem, aprenderam, passearam, saíram de sala, muito bom! Ele tem esse dinamismo, vamos fazer isso? “Vamos!”. Ele compra as ideias. Trabalhar com pessoas assim realmente facilita muito.

Foi assim que Priscila encontrou na docência da rede pública a liberdade e a autonomia para trabalhar e construir uma escola um pouco mais aberta, voltada para a formação humana, em redes coletivas de trocas com outros professores. Foi assim que começou a ter mais elementos para ressignificar seus desejos de ir para a rede privada de ensino que, aos poucos, foi descobrindo ser mais rígida e voltada para o mercado. Esse aspecto também foi apresentado por Jean (26 ID; 3,5 PR) como algo que lhe atraiu na docência na rede pública. O jovem é professor de História concursado. Pediu demissão de seu trabalho na iniciativa privada em um museu e migrou para a docência: *Na educação formal você tem uma liberdade maior. Mesmo que você tenha [os currículos oficiais], você tem uma liberdade maior. Se eu quiser falar de sexualidade, de tema transversal, você fecha a porta e consegue dar sua aula.*

Voltando a Priscila, outro suporte presente em seu percurso consistiu no desenvolvimento e participação em projetos educativos com os jovens estudantes. Tal suporte está totalmente associado àquele mencionado anteriormente, isso porque Pedro tem papel central na organização de trabalhos de campo, na obtenção de recursos para atividades diferenciadas e na motivação tanto dos colegas professores como dos garotos e garotas:

Igual o PEAS, foi muito bom, porque ele [Pedro] chegou: “vamos fazer, Priscila, o projeto? Tem a verba! Se a gente montar um projeto e mandar, a gente consegue”. E na época, em 2012, a minha pós-graduação foi de gestão de projetos, então eu aprendi muito a estruturar um projeto, tanto é que sempre quando a gente vai fazer eu acabo pegando essa parte escrita de pegar, organizar, estruturar, aí eu falei: “então tá, Pedro. Deixa eu tentar montar um projeto”. Aí eu estruturei e montei. Aí a gente já pegou, montou e mandou para a secretaria, que aprovou. Aí já começou! **E um vai incentivando o outro**, então é muito bom! **Um vai apoiando, então aquilo vai crescendo, você não vai desanimando.** [...] O PEAS principalmente foi uma das coisas que me fez envolver ainda mais com a docência. [...] **O PEAS e depois o PACTO⁸¹ foi o que realmente me consolidou e mudou muito a minha visão de**

⁸¹ “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Nesse primeiro momento, duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do

educação. [...] [O PACTO] para mim particularmente foi muito bom, mudou muito a minha forma de pensar.

Nesse ponto, é crucial frisar a importância assumida pelos referidos projetos na construção de sentidos para a docência. Na narrativa de Priscila, percebe-se que os projetos permitem que os docentes reconfigurem não apenas suas visões sobre a educação, sobre os jovens ou sobre a escola, como também reinventem sua própria vida por meio do trabalho, reelaborando seus projetos individuais e coletivos.

Quando foi entrevistada, a professora conciliava o trabalho em duas escolas da rede pública estadual, nas quais era docente concursada e contratada. Ela ainda trabalhava com a mãe, embora esporadicamente. Estava sentindo dificuldades relativas ao uso e à distribuição do tempo em sua vida e, também, dificuldades para levar a cabo suas propostas pedagógicas voltadas para a pesquisa com os estudantes. Dentre os motivos, indicou a ausência de financiamento por parte do governo do estado e a insuficiência de tempo para planejamento e realização dessas atividades, dado que tinha dupla jornada de trabalho. Tudo isso parecia estar reduzindo sua vivacidade com a docência.

Ao ser indagada sobre suas perspectivas futuras, Priscila indicou: *eu queria manter a escola e mais uma outra atividade que desse um retorno financeiro melhor, porque para você comprar um carro, uma casa, com o salário de professor é muito difícil, embora tenha uma perspectiva aí de melhora nos próximos anos... Mas sair da escola eu não quero não.* De modo geral, a jovem contextualizou seus planos em seu processo de transição para a vida adulta, com destaque para o matrimônio recente e o desejo de ser mãe em breve, como também apontaram Daiane e Daniella. Além disso, a mudança do governo estadual naquele ano e suas promessas para a área da educação passaram a alimentar, embora de maneira tímida, as esperanças de melhoria futura na profissão para a jovem. Ademais, contrariando alguns estereótipos sobre a iniciação à docência por jovens em escolas de periferia, a jovem sinalizou sua satisfação profissional: *Eu gosto do que eu faço, eu sou muito feliz aqui.*

Em síntese e voltando a Priscila, desde que adentrou na docência, a jovem trabalhou em duas escolas, na condição de professora contratada e concursada na rede pública estadual. Nota-se que houve, de modo paulatino e gradual, uma articulação entre sua identidade profissional e o itinerário realizado na construção de suas relações com a docência no mercado de trabalho. Observa-se, também, a sensação de progressão vivida pela jovem, o que faz com que seus cinco anos de docência possam ser compreendidos no sentido da

construção de uma carreira profissional. Contudo, as condições salariais e as precárias condições de trabalho (que envolvem a dupla jornada e a ausência de financiamento para projetos educativos com jovens, por exemplo), reverberam em perspectivas de mudanças no rumo do percurso laboral, que indica a conciliação da docência na educação básica com um trabalho mais valorizado financeiramente, em outra área de atuação.



Jennifer (28 ID, 04 PR) era professora de Língua Estrangeira/Espanhol e Língua Portuguesa e trabalhava em uma financeira enquanto cursava a graduação em Letras na modalidade licenciatura em uma instituição privada. Ao finalizar o curso, a jovem permaneceu vinculada a este trabalho, com o qual tinha uma relação mais instrumental. Foi sua mãe quem logo questionou se ela não procuraria emprego em sua área de formação – situação partilhada por outros jovens, que sofrem pressões familiares para que logo se estabeleçam no mercado de trabalho de modo condizente com seu itinerário acadêmico.

O questionamento da mãe parece ter sido o incentivo que faltava à jovem, pois, no dia seguinte à indagação, buscou informações online sobre vagas para designação. Na ocasião, encontrou um cargo com jornada de trabalho reduzida em uma escola situada na periferia da cidade. Pareceu uma oportunidade interessante, dado que poderia conciliar com seu outro trabalho, como aconteceu com Priscila. Dessa maneira, é possível visualizar que o contrato temporário teve um significado semelhante para ambas: era uma possibilidade de experimentação da profissão, a fim de verificar em que medida a docência caberia em seus projetos de futuro. Era uma oportunidade de começar. Jennifer comentou: *Na verdade, eu realmente queria ter uma experiência na minha área até para ver se realmente era isso que eu queria. Porque eu formei e tudo, fiz porque eu gostava, mas eu não sabia se era isso que eu queria ter para o resto da vida.*

Talvez o significado atribuído por essas jovens ao contrato temporário, também sugerido por outros entrevistados, como Jean e Sandro, explique, pelo menos em parte, uma das marcas fortes da jovialidade na docência, qual seja, as reduzidas jornadas de trabalho, como identificamos no capítulo II. Por meio desse dado, talvez seja possível conjecturar que outros jovens licenciados também estejam adentrando nas escolas por meio de curtos contratos temporários, visando experimentar o que é “estar por conta de tudo” dentro de sala de aula, como disse Heitor. Nota-se que tal situação não é geralmente experimentada por esses indivíduos enquanto cursam a formação inicial na licenciatura, isso no âmbito dos estágios curriculares obrigatórios, por exemplo. É possível que os significados da designação

vivida como experimentação por jovens licenciados estejam expressando demandas de formação por parte desses jovens. É um aspecto a ser mais bem investigado.

Voltando a Jennifer, ela detalhou sua participação no processo de designação:

na primeira designação que teve eu vim, tinha eu e mais um. Por coincidência era um menino que formou comigo. Aí ele estava na minha frente porque ele já tinha dado aula e eu não. Só que quando ele chegou aqui ele viu que o salário para ele não iria compensar. Ele morava muito longe, então ele não pegou. Aí eu peguei. Porque duas aulas... É complicado para um professor conseguir viver com duas aulas, é muito complicado.

Neste ponto, salienta-se o pífio salário recebido pelas poucas horas trabalhadas. Ela sugeriu que, somente se conciliado com outra atividade remunerada, dentro ou fora da área da educação, aquele contrato tornava-se viável de ser assumido e mantido.

Sobre sua experimentação da docência, Jennifer deixou evidente ter sido bastante prazerosa e exitosa, fundamental para que decidisse abandonar seu antigo trabalho. Nessa escola, trabalhava no turno da noite com poucos estudantes, que optaram por cursar espanhol como língua estrangeira. Nesse processo, foi aprendendo a docência e vendo que realmente era o que gostava de fazer, mesmo diante de algumas dificuldades. Assim, foi transformando sua hesitação em firmeza, quanto ao lugar da docência em sua vida.

O que deu sustentação a Jennifer e a encorajou a mudar seu percurso laboral em direção ao magistério foi a relação que estabeleceu com os estudantes, marcada pela “amizade com os meninos”, além do reconhecimento do seu trabalho por parte desses jovens e da direção da escola. Indicou que “pagava para trabalhar” nessa escola, porém, persistia, em função do retorno positivo dos estudantes, do lugar que acreditava ocupar na vida deles e por encontrar satisfação profissional. Após cerca de um ano de experimentação, a jovem passou a buscar outras oportunidades de trabalho no magistério. Encontrou vaga em um colégio militar, como professora substituta, cargo que veio a assumir integralmente, devido ao fato de a professora titular ter saído da escola. Nesse cargo, Jennifer trabalhava há três anos, à época da entrevista.

Em colégios militares, a seleção é realizada com base em diferentes critérios, que levam em conta, inclusive, a avaliação do desempenho docente no ano anterior, conforme explicado por Keila e Nem. Nesse contexto e, especialmente no ano de 2015, no ensejo da dispensa de professores efetivados pela Lei 100, Jennifer revelou que estava sentindo medo do desemprego no próximo ano. Contudo, acreditava: *sempre vai ter, tem lugar para todo mundo [no mercado de trabalho]. Aquele que realmente não está encontrando é porque realmente deve ter pecado em alguma coisa. [...] Se é um professor que sempre está fazendo um projeto bacana,*

a escola não quer perder esse professor. Essa visão da professora está inscrita nos modos como a “ideologia da empregabilidade” hoje se apresenta aos indivíduos, sendo capaz de mitigar algumas angústias socialmente produzidas em relação aos descompassos contemporâneos vistos e vividos no mundo do trabalho. Pode-se dizer que há em sua fala uma cortina de fumaça diante do problema estrutural do desemprego, já que a docente dá a entender que há emprego para todos, bastando ao indivíduo estar apto e em constante preparação, envidando esforço e dedicação, para encontrar sua colocação no mercado de trabalho. Observa-se a transferência da responsabilidade do desemprego para o indivíduo, uma vez que o fracasso na busca pelo emprego passa a ser associado a uma aparente incompetência individual, muitas vezes atrelada aos atributos pessoais de quem deseja estar empregado (JORGE, 2010, p. 1).

Jennifer parecia entender que o processo de contratação de docentes temporários em escolas regulares e militares seguiam as mesmas normas. Considerou a situação dos colégios militares como parâmetro para pensar no que acontecia em escolas regulares. No caso dessas últimas, a tentativa de manutenção da impessoalidade na seleção – embora saibamos da existência de paternalismo, compadrio, favoritismo, nepotismo e amizade, como nos falavam Júnior e outra colega – não permite levar em conta, pelo menos em tese, a avaliação de um “bom trabalho” na manutenção do emprego. Ademais, a jovem indicou sua crença de que o mercado de trabalho abarcaria a todos. Talvez, com essa fala, estivesse tentando convencer a si mesma de que tudo estaria nos mesmos moldes no ano vindouro. Uma forma de apartar o medo da desocupação total. Questionada sobre suas perspectivas, embora reconhecendo que “a educação estava passando por problemas”, disse que não pretendia abandonar a profissão.

Em síntese, desde que adentrou na docência, Jennifer trabalhou em duas escolas, na condição de professora contratada na rede pública estadual e em um colégio militar. Nota-se uma progressiva articulação entre sua identidade profissional e o itinerário realizado na construção de suas relações com a docência no mercado de trabalho. Observa-se, também, a sensação de progressão vivida pela jovem, o que faz com que seus quatro anos de docência possam ser compreendidos no sentido da construção de uma carreira profissional.

4.5.2 *Segundo grupo: jovens bacharéis, bacharelandos e tecnólogos. A docência como trabalho possível e (in)desejado no enfrentamento da precariedade laboral ou do desemprego em outras áreas*

Este grupo é composto por jovens bacharéis, bacharelandos e tecnólogos que ingressaram na docência, por meio de processos de contratação temporária, como forma de enfrentar a precariedade ou o desemprego em outras áreas. Para eles, a docência se constituiu, pelo menos em um primeiro momento, como um trabalho possível diante de uma situação adversa. O grupo é composto por Bruna (30 ID, 04 PR), Rúbia (25 ID, 06 meses PR), João (27 ID, 02 PR), Lanzinha (27 ID, 03 PR), Ronaldo (21 ID, 09 meses PR) e Luciano (21 ID, 01 PR), embora nem todos sejam aqui mencionados separadamente para a discussão do desafio em questão.

- a) Bruna: das difíceis oportunidades de trabalho em outra área à docência como trabalho possível e desejável

Bruna (30 ID, 04 PR) cursou bacharelado em Nutrição e, em seguida, cursou Ciências Biológicas na modalidade licenciatura, por meio de complementação pedagógica. Ela narrou que sua relação com a docência aconteceu por meio de um intenso processo de socialização familiar. Sua mãe era pedagoga e proprietária de uma escola infantil. Desde criança, foi submetida a mecanismos de transmissão intrafamiliar da docência bastante intensos. Isso engendrou um progressivo envolvimento com as dinâmicas do trabalho docente, com o qual teceu expressiva identificação. Assim, construiu para si, durante a infância e a adolescência, a perspectiva de que, de fato, queria e seria professora na vida adulta. Sempre ouvia a mãe dizer: “você já nasceu professora”, naturalizando a socialização da filha no ofício docente como vocação nata ou como um dom (FANFANI, 2005).

Na juventude, por influência de grupos de amigos, começou a reconfigurar seus planos e desejou cursar Medicina. Ela sugeriu que o *status* e o reconhecimento social, aliado ao possível retorno financeiro satisfatório, fizeram com que fosse se “desviando e gostando mais da área da saúde”. Suas redes de sociabilidade foram suportes de individuação nesta escolha, auxiliando no redirecionamento dos rumos inicialmente desenhados em seus processos de socialização.

Na época em que foi prestar o vestibular, a jovem decidiu cursar Nutrição. Quando estava na graduação, trabalhou como prestadora de serviços terceirizada na escola de

sua mãe, com projetos de educação nutricional. Depois de formada, começou a trabalhar em sua área específica. Foi quando se deparou com a precariedade e a profunda instabilidade financeira. Descobriu que precisava ser uma trabalhadora autônoma, ou seja, constituir-se como uma empreendedora. Esse foi um momento de muita tensão e desapontamento para Bruna.

Só que eu achei, assim, depois que eu formei, o ramo da nutrição muito difícil para trabalhar, o início de tudo. **Então tinha mês que eu tinha um salário que eu tinha um salário legal, tinha outro mês que não.** [...] Com a nutrição, eu brincava que mês de outubro, novembro e dezembro eu não tinha paciente, porque vinha o Natal e ninguém queria fazer dieta. Janeiro e fevereiro era um mês cheio, porque todo mundo queria ficar bonita para o carnaval. **Então tinha seus altos e baixos, na profissão, e que eu nunca podia fazer um plano**, por exemplo, de comprar um carro e fazer uma parcela. Eu não sabia quanto é que eu ia receber no próximo mês. Isso me deixava tensa também.

A jovem teve uma grande decepção com a área da nutrição. Um vigoroso choque. Bruna indicou que não sabia sobre as especificidades do mercado de trabalho naquele ramo. Durante um tempo, pensou que aquela situação era passageira. Tanto que seguiu investindo nos estudos, cursando especialização na área. No entanto, passaram-se três anos e a precarização seguia aguda. Foi quando a “lógica da empregabilidade” se inscreveu nas experiências da jovem.

Jorge (2010, p. 8) aponta que “há indícios de que a ‘empregabilidade’ vem se transformando no coração de uma cultura do trabalho em gestação”. A noção de empregabilidade traz como marca a crescente responsabilização do indivíduo por sua colocação no mundo do trabalho. Sua lógica de funcionamento contém uma exigente combinação entre a chamada competência profissional, a elevada versatilidade no desempenho de variadas tarefas e funções, a disposição para constante aprendizado, além do empreendedorismo. A polivalência, a autonomia profissional, a independência pessoal, a competitividade e a capacidade de empreender são balizas que passam a ser constituídas nesse contexto (JORGE, 2010).

Conforme o autor, tal representação sobre o trabalho e o trabalhador ainda causam algum estranhamento a grande número de indivíduos, como aconteceu com Bruna. Atualmente, parece que ainda estamos passando pelo período de inflexão da representação de uma sociedade salarial (que, de fato, sequer existiu de modo consolidado no Brasil como em outros países, a exemplo de alguns situados na Europa) para uma sociedade do trabalho flexível.

Foi neste contexto que a jovem começou a se deslocar para a docência, quando ainda trabalhava em uma clínica como nutricionista, como narra:

Eu tenho uma outra prima que também é nutricionista. Eu fui trabalhar na clínica que era dela. Então ela é bem-sucedida na nutrição. **Então o pessoal lá em casa, todos acharam que eu também iria ser bem-sucedida nessa parte.** E quando eu larguei a nutrição para dar aula muitos me criticaram. “Mas por que que você está fazendo isso? Você vai largar? **Você é doutora e vai ser professora?**”. [Tem o *status*] de doutora. Eu acho que pesa muito. [...] Eu acho que ainda na mente das pessoas. “Nossa, mas o salário de professor é terrível. É muito baixo. Você vai conseguir sobreviver com isso?” Então tem esse preconceito ainda. Principalmente eu acho que, por eu ter feito uma outra profissão, ter largado essa profissão e ter entrado na docência. Então tem essa barreira ainda. [...] Às vezes quando eu conto “ãhn, eu sou formada em nutrição” [faz semblante de preguiça]. “Você é louca? Você largou nutrição para dar aula?” Então as pessoas de fora têm muito essa visão, mas eu sou convicta de que eu fiz a coisa certa.

Bruna viveu por entre relações familiares bastante desafiadoras nesse período. A jovem principia seu relato revelando uma particularidade: as relações de trabalho que possuía como nutricionista estavam instauradas no seio da própria família. Não trabalhava em uma clínica qualquer. Logo, os familiares tinham uma base para analisar e comparar o percurso de Bruna. Ela era analisada, medida e pensada como uma possível cópia de um projeto de percurso laboral que, apesar de ter sido desenhado por ela, não estava sendo possível de alcançar, devido ao fato de o “mercado de trabalho [ser] mutante e desigual em oportunidades” (JORGE, 2010, p. 1). A pressão sofrida, devido ao adiamento do sucesso esperado pela família, parece ter causado à jovem algum sofrimento e aflição. De modo amplo, ela foi julgada e pensada no seio do cenário contemporâneo, no qual o êxito está intimamente associado ao “esforço individual, e não ao reconhecimento de características das histórias pessoais, que impulsionam ou dificultam as trajetórias de inserção produtiva e social”; “por meio da meritocracia, se propõe um pretensão tratamento igualitário que, na realidade, funciona como um poderoso reprodutor de desigualdades” (NOVAES, 2017, p. 1).

Com a reorientação do percurso, Bruna revela a circulação de determinadas representações sobre a docência, especialmente quando a profissão é colocada em perspectiva dentro de um quadro mais amplo, ao lado de outras profissões. Nesse sentido, o questionamento da família a partir das comparações entre as duas profissões de Bruna apresentou indícios de que ser professora era sinônimo de fracasso, da possibilidade de “não dar certo” na vida (NOVAES, 2017, p. 1). Nesse sentido, se, por um lado, a família de Bruna entendia a docência como uma provação imersa em múltiplas tensões e estigmas, a jovem, por outro lado, passou a compreender que o magistério poderia ser um suporte capaz de auxiliar na superação da precariedade no trabalho como nutricionista.

Parece que Bruna, por vezes, ignorava ou se calava ao ouvir tais colocações sobre a profissão docente, indicando constrangimentos. Talvez, a princípio, devido ao fato de a nova profissão ter sido vista por seus parentes como de baixo prestígio social. Outras vezes,

especialmente na medida em que foi se identificando com a profissão, a jovem passou a se posicionar, apontando as dissonâncias entre o *status* profissional e as condições reais de trabalho que encontrou, sinalizando suas ambiguidades. Durante a entrevista, a jovem falou a respeito do assunto com certa tranquilidade. Porém, já haviam transcorrido mais de cinco anos desde sua iniciação na docência e, nesse período, havia obtido sucesso profissional no magistério. Em seu relato, dizia ter orgulho da docência e convicção sobre suas escolhas. Contudo, deixou transparecer que esses posicionamentos foram frutos de uma construção paulatina, imersa em muitas dúvidas, angústia e sofrimento.

No caso de Bruna, é preciso sublinhar que o apoio da mãe e das redes de contatos que possuíam foram fatores elementares no enfrentamento do desafio da precariedade com a qual se deparou em seu primeiro emprego. Visando sua ida para o magistério, Bruna e a mãe acionaram essas redes e a jovem conseguiu uma vaga como docente substituta em um colégio militar, onde havia estudado ao longo da educação básica, como já discutido. Inicialmente, Bruna conseguiu um contrato de um mês de duração, substituindo sua antiga professora, amiga e cliente de sua mãe. Em seguida, conseguiu outros contratos “picados” em colégios militares diferentes, os quais conciliou com o trabalho de nutricionista por um ano. Enquanto isso, foi se aproximando cada vez mais da docência, até que saiu da clínica onde atuava e passou a se dedicar unicamente ao magistério, investindo em sua formação.

Foi aí que eu vi que foi o que eu queria mesmo era estar dando aula. Era o lugar em que eu me sentia mais feliz. Eu percebi que eu ficava mais contente, mais animada de vir dar aula do que sair e atender na clínica. **Então isso foi um divisor de águas também na minha vida para parar e pensar.** Não. Vou me dedicar à educação mesmo.[...] No primeiro ano completo eu ainda dei aula com o CAT, mas no meio do ano seguinte **resolvi então tirar a licenciatura. Que foi assim, super-rápido porque eu já tinha a outra formação, né?** Então com um ano eu concluí só a licenciatura só em Ciências Biológicas, já que eu dava aula aqui, né? Aí eu vi que era o que eu queria. [...] As substituições foram aumentando o tempo, até que eu consegui pegar um ano inteiro com a turma e de Colégio Paulo Leminsky já tem 04 anos.

A formação para o exercício da docência se deu de forma aligeirada. Com isso, a jovem revela um mecanismo que vem sendo cada vez mais utilizado por indivíduos que, diante de dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho em suas áreas de origem, cursam a complementação pedagógica⁸², para garantir sua empregabilidade. Para

⁸² Em parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, o relator destaca que o ato legislativo que instituiu o curso no Brasil tinha como intuito expresso suprir o déficit de docentes habilitados em determinadas disciplinas e localidades no país, em caráter especial. Deveria, portanto, ser ofertado com cautela, com base em cuidadoso diagnóstico sobre as realidades locais. Contudo, lamenta-se o relator, deixou-se que as instituições locais regulassem a oferta dos cursos. Sendo a maioria dessas instituições privadas, isso não

alguns, essa é uma estratégia que visa garantir uma estadia provisória na profissão, até que oportunidades melhores apareçam. Outros, no entanto, decidem aportar no exercício do magistério, abandonando as atividades realizadas anteriormente, como no caso de Bruna.

Um aspecto a ser enfatizado consiste no fato de que Bruna, durante algum tempo, acreditou que estava sozinha no enfrentamento do desafio da precariedade do mercado de trabalho em sua área de formação. Contudo, passou a perceber que muitas amigas também estavam providenciando a autorização para lecionar, além daquelas que já davam aulas durante a graduação. Diante do que viveu, a jovem disse ter constatado que o desconhecimento da empregabilidade da área de formação escolhida por jovens no momento da entrada no curso superior é um desafio comum para muitos. Por isso, ela faz questão de compartilhar sua experiência com seus estudantes e/ou com outras pessoas de seu círculo de convivência. Isso também foi observado no caso de outros entrevistados submetidos ao zigzaguear no mercado de trabalho, caso de Gonçalves Lima e Júnior, por exemplo, como a emblemática “proibição” do ingresso da companheira no curso superior visando a carreira docente. Vejamos a fala de Bruna.

Talvez na época, se eu tivesse conversado com profissionais da área. De sentar com um professor. Como é ser um professor? Não só de sentimento, mas **empregabilidade**. Como é? **Questão de salário**. [...] E eu achei que era só comigo, né? Mas hoje eu vejo que mais da metade das pessoas que formaram comigo em nutrição hoje estão em uma outra área. [...] Se eu tivesse esse contato antes, talvez eu não tivesse feito a nutrição. Talvez também eu não tivesse ido para a docência primeiro, mas eu acho que eu teria ido para a outra área. [...] **Porque eu acho que eu tive uma certa decepção com a nutrição. Talvez isso também me ajudou a ir dar aula, estar convicta mesmo que o que eu queria era dar aula**. [...] Então, não que eu arrependi. Eu fiz um e fiz o outro. Deu tempo de fazer e trabalhar com os dois.

A jovem revela que, durante todo este processo, teve o apoio incondicional da mãe, que tentava manter a neutralidade para não influenciar nas suas escolhas. Era um reconhecido suporte no seu processo de individuação (MARTUCCELLI, 2007). Ambas viviam por entre situações de cumplicidade e ajuda mútua, reforçada pelo fato de que moravam apenas as duas desde o falecimento do pai da jovem, quando ela tinha 15 anos. Nesse caso, tal como aponta Reis (2014, p. 170), “a família se constitui como suporte para sua

aconteceu da maneira devida, certamente em função do aumento da demanda por tal artifício, especialmente diante do aumento das taxas de desemprego e/ou de maior instabilidade laboral – como observamos nos casos em análise. Bizzo (2001, p. 3) explica: “além de ter possibilitado uma interpretação inadequada de ‘via rápida’ para formação docente, a Resolução CNE/CP 02/97 tem se prestado, diferentemente da sua verdadeira intenção, para a ‘plenificação de licenciatura curta’, o que, sem dúvida, trata-se de outra forma inadequada de fazer uso dos seus dispositivos.”

construção singular, uma das maneiras de ‘enfrentar [...] as adversidades com as quais se defronta’ (DAYRELL, 2001, p. 243)”.

Quando eu entrei um pouco nessa crise da nutrição, de falar “mãe, eu fiz o curso errado, eu optei pelo curso errado”, ela falava: “não, não foi errado não. Você teve que fazer a nutrição, e por conta disso mais um ano, você já tinha licenciatura. Então isso te ajudou, experiências, não é”? Quando falei com ela: “vou dar aula!” **Ela me deu todo apoio.** “É isso que você gosta”? – foi a primeira pergunta que ela fez. “É isso, você tem certeza do que você quer?”. Falei “sim”. “Você está feliz quando você vai”? “Muito.” “Então é isso mesmo, segue seu caminho”.

Moramos minha mãe e eu.[...] Ela é minha melhor amiga, que **eu consulto ela para tudo.** [...] **Ela me ajudou muito.** [...] E assim, às vezes quando tem situações, eu chego e falo: “nossa, mãe! Tem um aluno que está assim, assim, assim.” Então ela sempre me ajuda, me dá dicas. [...] Então ela está sempre ligada. **E a gente sempre compartilhando.** Que aí eu pergunto daqui, às vezes ela quer uma ideia para escola, ela também vem me consultar.

Apontando outros aspectos, Bruna avaliou que a mudança de rumo para a docência significou bem-estar pessoal e profissional. Sentiu-se realizada profissionalmente e economicamente. Nesse caso, é fundamental pontuar que, quando entrevistada, a professora recebia, por hora/aula, um pouco mais do que o dobro em relação à média de seus jovens colegas da rede pública regular aqui pesquisados. *Depois que eu comecei a dar aula, conquistei várias coisas materiais, como carro, a compra de um apartamento, porque eu tinha estabilidade. Eu sabia que aquele salário que eu recebia, ele era mensal, coisa que eu não tinha com a nutrição.* Aqui novamente nota-se o salário como condição para a atratividade da profissão, conforme visto no caso da professora Priscila.

Bruna fez um balanço sobre o caráter de urgência que imprimiu na realização de seus planos de futuro. *Talvez se eu tivesse tido a paciência de esperar a nutrição, eu também teria isso hoje. Mas eu não quis esperar, eu não tive essa paciência. Já fui tentar algo que eu me realizei dando aula, e que eu consegui tudo aquilo que eu planejava e almejava*”. A respeito disso, pode-se remeter à discussão de Dayrell (2007, p. 1.112) sobre o fato: “condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo”. Tal vivência, nesse caso, estava engendrada nas pressões internalizadas pela jovem quanto aos ritmos de alcance de realização pessoal, sucesso profissional e aquisição de bens materiais. Também estava situada no seu processo de transição para a vida adulta, particularmente no que tange ao casamento e à formação de um novo núcleo familiar.

Indicando outras questões, a docente deixou transparecer que os jovens estudantes eram motivos pelos quais sua satisfação profissional foi sendo constituída, como indicado por Jennifer. Eram seus suportes confessáveis. Nesse ponto, no entanto, é crucial contextualizar a percepção da docente: ao longo da entrevista, Bruna concentrou seus relatos sobre sua experiência no colégio militar. Ao ser indagada se já havia trabalhado em outras escolas,

indicou que sim. No entanto, evitou falar sobre sua experiência em uma escola pública situada na periferia, na qual lecionou durante um ano, conciliando com o colégio militar. A jovem chegou a mencionar que não se lembrava em que ano havia lecionado neste estabelecimento. Esse parece ter sido um desafio marcante no percurso da jovem, como conta:

E eu vi muita diferença em questão de disciplina e de comprometimento. Então, eu acostumada com o colégio militar, cheguei lá, eu vi alunos que eu não confiava na capacidade deles. “Professora, aluno daqui não vai dar em nada”. Então, acho que eu fiquei desapontada com essa realidade, sabe? Assim, foi um trabalho, eu acho que mais de professora, foi de psicóloga, foi de tudo. Então eu fiquei muito desgastada quando eu trabalhei lá. Então eu fiquei só um ano. Não quis sair antes não, eu fui até o final. Mas depois eu não quis pegar de novo não. **Então, não sei se eu encaro de novo não.**

Nesse ponto, sublinho que Bruna não foi a única professora a se esquivar e/ou a abreviar seu relato sobre a experiência docente em uma escola situada na periferia. Parece que, nesses casos, é o silêncio que tem muito a nos dizer sobre o enfrentamento da provação da entrada e permanência no mercado de trabalho como docente para alguns desses jovens. Nesses casos, nota-se que a reticência significa o escamoteamento daquilo que doeu e fez sofrer. Muda-se o tom de voz, abaixa-se a cabeça, olha-se para outra direção ao falar sobre o assunto: foram esses os gestos percebidos ao longo de algumas entrevistas. Reitero Fanfani (2005, p. 85) que, ao identificar que esse é um contexto predominante de iniciação à docência no Brasil, destaca:

Esta tendência da iniciação à carreira profissional [docente] “pelo mais difícil” (e, geralmente, sem nenhum tipo de acompanhamento ou apoio especial) não contribui para o alcance de objetivos de equidade em matéria de oportunidades de aprendizagem e sequer constitui um começo “lógico” na carreira profissional. Este fenômeno parece que vem crescendo nos últimos anos, tendo em vista que os dados mostram que o começo da carreira em contextos sociais mais difíceis [...] tende a se acentuar entre os docentes mais jovens (menores de 30 anos).

Dando prosseguimento, diante das mudanças previstas para o ano vindouro com a demissão dos efetivados, embora Bruna tivesse vantagens relativas a outros colegas situados fora das redes de sustentação do emprego no colégio militar, ela passou a sentir medo do desemprego. Como apontou, não estava disposta a ser docente na periferia novamente, fonte de desapontamento, desgaste e questionamento de sua identidade laboral. Novas faces da provação se anunciavam para a jovem. Eram reflexos da flexibilidade do trabalho e estavam compostas por algumas certezas, dúvidas e possíveis redesenhos de seus planos para o futuro.

Então houve um concurso, houve dois concursos. Um eu fui super bem classificada, outro não. Então eu fico ainda na expectativa de ser chamada, aqui dentro do [colégio militar]. Fico nessa expectativa também: como será o ano que vem? Será que vão chamar todos que passaram no concurso, será que vai ter vaga para o designado? Será que o ano que vem eu estou dando aula? Não sei. Só que como eu sou designada, todos os finais de ano é assim, eu nunca sei meu ano próximo, não é. Eu não posso planejar qual série que eu posso pegar, nada disso. **Então, eu sei que aula eu quero dar, é a única coisa que eu penso. Talvez se ano que vem eu não conseguir dar aula, eu vou ter que pensar numa rota de fuga.** Mas o que eu planejo é isso, estar dando aula aqui, que é um colégio que eu gosto muito de trabalhar. Penso também futuramente em um mestrado, em dar aulas em uma faculdade também.

Em síntese, desde que ingressou na docência, Bruna trabalhou em duas escolas, na condição de professora contratada na rede pública estadual e em colégio militar. Nota-se que, embora tenha passado por agudas mudanças que colocaram em questão sua identidade profissional logo que ingressou no mercado de trabalho na área de nutrição, houve, em seguida, uma reconversão das rotas e uma progressiva articulação entre sua identidade profissional e o itinerário realizado na construção de suas relações com a docência. Nota-se que, embora haja desejo de constituição de uma carreira profissional docente, parece que tal questão está condicionada às novas contratações e/ou à posse em um concurso público no colégio militar.

b) João: a docência como um “bico”?

João (27 ID, 2 PR) é oriundo do interior do estado de Minas Gerais e mora em Belo Horizonte com seus irmãos, um estudante de Medicina e uma enfermeira. Ele conta que sua relação com a docência, com “essa coisa do lecionar”, é uma herança familiar. Sua tia é pedagoga e trabalhava como inspetora escolar na rede pública estadual de ensino. Sua mãe, professora da educação básica na mesma rede de ensino, havia se aposentado do primeiro cargo recentemente e, em função dos desdobramentos da Lei 100, decidiu que também se aposentaria no segundo cargo, mantendo o trabalho com serviços turísticos no município onde mora – trabalho também realizado pelo jovem.

João conta que sempre gostou das disciplinas de História e Geografia e obteve sucesso escolar em ambas na educação básica. Porém, no ensino superior, optou pelo Turismo, devido às suas habilidades de comunicação com o público, entre outras questões. Seu bacharelado foi cursado em uma instituição pública federal, na capital do estado. Durante a graduação, João fez três estágios remunerados. O primeiro foi na universidade, quando se envolveu com turismo pedagógico e gostou da experiência. Os demais foram realizados fora

desse espaço. Nestes últimos que João se deparou, tal como Bruna, com a precariedade do trabalho em sua área de formação. Para o jovem, o mercado de trabalho para a área de Turismo em Belo Horizonte, diferentemente de outros locais com maior vocação turística, contava com poucas e precárias oportunidades. “Era muito fraco”, predominando “subempregos”, em sua leitura.

Para exemplificar, João destacou que, em seu segundo estágio, realizado em uma agência de turismo, percebeu que tais estabelecimentos eram familiares, o que dificultava o acesso e a permanência para aqueles que se encontram fora dessas redes de relações. Nesses locais, mais valia o parentesco com os proprietários dos estabelecimentos do que a formação adequada dos trabalhadores para atuação na área⁸³. João percebia que muitas vagas eram preenchidas por jovens profissionais, formados em outras áreas, que ali permaneciam para driblar o desemprego. Notava que poucos tinham as habilidades que julgava necessárias para a realização dos afazeres ali existentes.

João ficava incomodado com a competitividade entre os colegas de trabalho: “encontrava cada gente que puxava meu tapete... que era terrível”. Além disto, se angustiava devido à pressão por resultados, à hierarquização, ao adoecimento dos colegas, à pífia remuneração e à intensificação do trabalho. Sendo assim, decidiu sair desse estágio e começou a trabalhar em um *hostel*. Lá, viveu situação semelhante, porém, com um agravante: a organização dos tempos de trabalho era mais uma dificuldade a ser encarada:

A hotelaria é um verdadeiro serviço escravo. Então, eles pegam pessoas que são formadas em Turismo para poder trabalhar como recepcionista e ainda exigem que você tenha duas línguas, eu não aguentava isso. [...] Então fiquei lá pouquíssimo tempo, o salário era baixíssimo, era 1.300⁸⁴ reais, um horário terrível, escala seis por um: você trabalha seis dias e folga um dia. Não existe uma coisa dessas! Ninguém fica lá! Os funcionários ficam um mês e eu fiquei lá três meses e não sei como. Cada funcionário... Um pior que o outro! Então não tem como você trabalhar com uma equipe desse jeito, sem qualificação nenhuma.

João trabalhava no *hostel* enquanto finalizava a graduação. Ao apresentar sua monografia sobre a temática do turismo pedagógico, foi incentivado por uma professora universitária que compôs sua banca, da área da Geografia, a obter a autorização para lecionar, o CAT: “você é muito bom, vai dar aula”! O jovem consultou a mãe e, diante da reafirmação do incentivo, decidiu providenciar o documento. Ficou animado com a possibilidade, pois, tal como Bruna, também observou que muitos colegas de curso já possuíam o documento, sendo que alguns já lecionavam. Sendo assim, participou do processo de designação e ingressou no

⁸³ É curioso o estranhamento de João em relação a tal configuração do mercado de trabalho na área, dado que ele atuava desse modo com a mãe na sua cidade natal. Talvez pensasse que, na capital, a situação seria diferente.

⁸⁴ À época, correspondia a 1,5 salário mínimo.

magistério em uma escola de periferia: *Aí eu peguei na minha primeira escola, a Escola Princesa Diana, que é perto de uma favela, uma escola terrível. Lá eu dei aula de Geografia. Eu tinha cinco aulas tinha lá.* Nesse período, já começou a comparar os dois empregos que possuía e a tecer suas análises: *Pelo que eu vi nas escolas públicas, eu sem ser habilitado estava chamando a atenção. Aí pensei: desse jeito então para mim vai ser muito bom. Aí eu falei: gente! Eu vou fazer isso! Vou dar aulas!.* A partir de então, João passou a conciliar a docência com o trabalho no *hostel*. Após um tempo, pediu demissão deste último para ingressar em uma grande rede hoteleira em Belo Horizonte. Nesse local, indica que, finalmente, conseguiu desenvolver seu trabalho como turismólogo. Quando entrevistado, possuía três empregos, pois seguia auxiliando a mãe em seu pequeno negócio no interior do estado.

João ressentia-se por não ter mobilizado os conhecimentos construídos em seu curso superior nos dois estágios que realizou. Avaliou que, se tivesse alguma noção a respeito do mercado de trabalho antes de ingressar no curso superior de Turismo, jamais teria feito tal escolha. Diferentemente de Bruna, mostrou algum arrependimento, aspecto sobre o qual dizia pensar com alguma frequência. Recordou os conselhos dos pais, lamentando-se por não os ter ouvido:

E hoje eu tenho 28 anos e me considero muito novo, mas mesmo assim eu não tinha muito essa [leitura] das possibilidades do mercado de trabalho. Minha mãe sempre falava, meu pai falava que era muito difícil e tal. Mas a gente é muito bobo. A gente acha que é isso que tem que fazer e pronto. Depois a gente toma na cara e a gente acaba aprendendo e sabe realmente que conselho de mãe e de pai é o que realmente vale.

Passando a outras questões, mas ainda cotejando com Bruna, nota-se que embora ambos tenham indicado a precariedade no trabalho em suas áreas de formação inicial como desafio comum, os seus percursos tornaram-se distintos, porque João decidiu persistir na busca de trabalho em sua área de origem. Para Bruna, a desistência da permanência no mercado de trabalho em sua área de formação culminou na opção pela docência como seu trabalho principal, sendo que os atendimentos como nutricionista passaram a ser considerados um “bico”. No caso de João, por sua vez, a persistência quanto à permanência no mercado de trabalho em sua área de formação resvalou na opção pela docência como um trabalho secundário ou um “bico”.

Sobre a conciliação de dois empregos, o jovem disse que era uma forma de “viver melhor e com mais conforto”. Também indicou que precisava manter dois empregos porque, juntamente com a irmã, ajudava financeiramente o irmão, estudante de Medicina, a se manter

no curso sem trabalhar. Também mantinham o funcionamento de sua residência em BH. O jovem considerava o custo de vida na capital muito elevado, especialmente porque morava de aluguel em um bairro situado em uma área valorizada da cidade.

Quando interrogado sobre qual trabalho considerava “principal”, o jovem indicou que não poderia hierarquizar. O máximo que poderia dizer é que na rede hoteleira ganhava mais (em torno de seis salários mínimos). *Então, assim, é o que me mantém, é o que paga todas as contas: o meu apartamento, eu pago o meu carro, o meu conforto, não é?* Disse que o salário ganho como docente ajudava a pagar o cartão de crédito. *Por isso que eu não posso falar do estado, porque esses 900 reais me ajudam, esses 900 reais me pagam o cartão de crédito, entendeu? Não reclamo não, boba, você vê que eu quase não reclamei! [...] Não podemos reclamar!.* Neste aspecto, nota-se que o jovem toma sua experiência como única e a generaliza para analisar o conjunto do professorado, como se todos tivessem uma situação financeira semelhante à sua – o que sabemos ser exceção, conforme apontado no capítulo II.

O jovem também pontuou outro aspecto: o acesso ao plano de saúde ofertado aos servidores da rede pública estadual mineira, que considerava melhor do que a opção privada que possuía. Essa era uma importante vantagem para o jovem. De modo geral, disse que ficava “elas por elas”. Em suas palavras: *se colocar na balança fica meio a meio, a questão salarial, a questão de facilidade, a questão da folga. No [hotel] eu não tenho folga nenhuma, é um sacrifício para eu tirar uma folga. Lá a escala é péssima, tenho que trabalhar de sábado, aqui não trabalho no sábado, fica elas por elas.*

Reitero que a docência era vivida pelo jovem como “bico”, uma atividade complementar que permitia aumentar os rendimentos pessoais e/ou familiares, geralmente conciliada com trabalhos em outras áreas (GATTI e BARRETO, 2009). Indagado sobre suas perspectivas, o jovem forneceu mais elementos para caracterização do lugar da docência em seu percurso laboral:

Esse povo fala, fala, fala mal, mas, gente! É muito fácil você ser professor na escola pública. Você nem precisa se habilitar que você consegue. Nós temos professores da Lei 100 que são farmacêuticos, nós temos enfermeiros. Então o estado, acho que foi um professor que me falou uma frase que me marcou demais: “O estado é a mãe de todos”. E é verdade! **Acolhe todo mundo, todos que não foram bem-sucedidos nos cursos que fizeram estão no estado.** Enfermeiro, turismólogo, engenheiro. Porque a engenharia saturou agora. Tanto que à noite tem um Engenheiro Civil que dá aula de Física. Então, realmente é muito fácil trabalhar no estado, na questão da exigência é fácil. Eu nunca fui chamado atenção aqui. **Só que eu faço por onde:** nunca cheguei atrasado, minhas provas são bem-feitas, minhas aulas são bem preparadas, nunca me chamaram atenção aqui com nada, nada, nada [...] É muito fácil trabalhar no estado, você faz um bom trabalho, seu trabalho sobressai, você não tem exigência. [...] O salário é baixíssimo, eu tenho dez aulas aqui e ganho 900 reais e eu nem tenho um cargo aqui que é de 16 aulas e o

salário é 1.445⁸⁵ reais. O salário é baixíssimo. **Gente, mas não tem como o salário ser mais alto! Tem três férias no ano, tem final de semana, o sábado letivo que nós temos é balela pura**, você vem aqui, o povo fica um tempinho aqui e vai todo embora [...]. Na [rede hoteleira] eu ganho bem, mas eu tenho que cumprir uma carga horária à risca, o chefe falta me matar. **Meu emprego lá é sofrido, sabe?** O pessoal lá da administração te cobra demais, é uma exigência, é um trabalho terrível que nós não temos no estado. Gente, não tem! **A qualificação que é exigida é pouquíssima, não é justo!** [...] Agora nós temos os alunos que são terríveis. [...] O problema que nós temos no estado são os alunos que são péssimos. Porque os professores são ótimos.

De modo específico, João, ao cotejar os trabalhos que desempenhava na iniciativa privada [hotel] e na rede pública de ensino, apontou inúmeras vantagens para a docência. Acreditava, em especial, que o salário era condizente com as exigências (ou falta delas) e com a mínima qualificação exigida para o exercício da profissão. Novamente considerava sua experiência como base para tecer afirmações acerca do conjunto mais amplo de professores. Nota-se que relato semelhante foi feito por Rúbia (25 ID, 06 PR), Design de Interiores desempregada que trabalhava como professora designada. Sobre seu emprego como docente, a jovem sublinhou que “dos piores, é o menos ruim”, dado que professores tem muitas “regalias”, como aquelas mencionadas por João (folgas, férias e feriados, em especial). O que se pode depreender destas colocações concerne, em primeiro lugar, aos efeitos da desprofissionalização docente, que passam a se desdobrar em determinadas representações sobre o ofício. Em segundo lugar, constata-se que, ao analisar um escopo mais amplo das profissões, a docência apenas é vantajosa quando comparada com postos de trabalho marcados por elevada precarização. De modo geral, é possível compreender que a comparação da profissão docente com outras, seja na iniciativa pública ou privada, leva a dois tipos de análises e considerações: ou a docência é vista como uma profissão sem futuro ou é vista como uma das melhores opções existentes dentre as piores que existem no mercado.

De modo amplo, ainda pode-se sublinhar que o relato do jovem se alinha aos discursos e argumentos que hoje circulam socialmente sobre o trabalho docente e sobre a condição do emprego público na área. Isso se dá especialmente no âmbito de políticas neoliberais voltadas para a área da educação, que enfatizam possíveis vantagens comparativas da docência diante de outras profissões sem contrapor com outros aspectos associados à profissão. Isso justificaria a desqualificação da luta docente pela melhoria das condições de trabalho, com destaque para o salário, desobrigando o estado de maiores investimentos na carreira dessa categoria profissional.

⁸⁵ À época, correspondia a 1,8 salário mínimo.

Ainda no trecho citado, sublinho a representação de João sobre o estado como um empregador que “acolhe todos aqueles que não foram bem-sucedidos” no mercado de trabalho conforme sua formação acadêmica. Para além de sua própria experiência, é possível que a colocação do jovem estivesse expressando a composição do corpo docente da escola de periferia onde lecionava, que, no turno da noite, congregava maior número de profissionais nessas condições.

A ausência de formação adequada é um aspecto a ser destacado nesse contexto. Ademais, o jovem indicou outro aspecto crucial: seu engajamento na docência é, por vezes, pautado nos contornos do vínculo laboral que possui: *Sou um professor designado, não quero criar vínculos com a escola, muito menos porque a professora volta agora no final de dezembro para poder não perder o vínculo, e eu, só Deus saberá de mim o ano que vem, porque no início do ano com o CAT eu não consigo pegar [aulas]. São muito disputadas as designações aqui em Belo Horizonte.* A respeito disso, Fanfani (2005, p. 85) aponta que aqueles que “tem mais probabilidade de dividir seu tempo de trabalho em vários estabelecimentos são os professores do ensino médio”. O autor aponta que, “nestes casos, é obvio que este compromisso dividido atenta contra a conformação de uma identidade forte com as instituições onde desempenham [seu trabalho]. Outro efeito deste esquema de trabalho fragmentado é a concentração de atividades em sala de aula”. Nesse sentido, há maior dificuldade de atenção personalizada aos estudantes para além das aulas, participação em projetos coletivos etc.

Quanto às suas perspectivas, o jovem sinalizou o desejo de cursar complementação pedagógica no próximo ano. Desejava investir na docência para que fosse uma possibilidade um pouco mais garantida de complementação de renda, dado que a formação agregaria valor na competição por vagas de designação. Também apontou, por um lado, o desejo de permanecer na rede pública estadual. Por outro, disse vislumbrar a rede particular. “Tenho que ver o que me dá mais facilidade e flexibilidade. Também tenho que ver o que me paga melhor”.

Em suma, desde que ingressou na docência, João trabalhou em quatro escolas, na condição de professor designado na rede pública estadual. Nota-se uma progressiva articulação entre sua identidade profissional e o itinerário realizado na construção de suas relações com o mercado de trabalho na área de Turismo, ao contrário da docência, um trabalho com o qual tinha uma relação instrumental, sendo encarado como um “bico”. Devido às vantagens encontradas no magistério, previa cursar complementação pedagógica, a fim de aumentar suas oportunidades de complementação da renda.

- c) Lanzinha e Ronaldo: “Na minha área está difícil e, por isso, estou aqui, dando aulas” – a docência como trabalho possível e (in)desejado

Para encerrar a exposição de casos de jovens não-licenciados que ingressaram na docência para enfrentar a precariedade do trabalho em sua área de formação ou o desemprego, apresento alguns aspectos marcantes nos percursos de Lanzinha (27 ID, 03 PR) e Ronaldo (21 ID, 9 meses PR). Ambos adentraram na docência como forma de driblar o desemprego em sua área de formação acadêmica, a Engenharia. Esse também foi o caso de Luciano, que lecionava em um colégio militar e em um cursinho. Porém, este aparentava viver uma experiência relativamente menos difícil. O jovem tinha o apoio da mãe, professora, tanto na busca de vagas de emprego como no acompanhamento do seu trabalho no magistério. Como já apontamos anteriormente, em função disto, conseguiu ingressar com mais facilidade na docência como forma de “fugir” dos estágios mal remunerados. Ademais, seus rendimentos giravam em torno de cinco salários mínimos, bem mais elevados que seus outros dois colegas, que recebiam cerca de um salário mínimo pelo trabalho desenvolvido na rede pública estadual como professores designados.

De modo amplo, pode-se situar esses três jovens em um cenário de saturação do mercado de trabalho na área da Engenharia. Em 2015, esse campo conjugou elevado número de profissionais graduados com grandes taxas de demissão de profissionais, as quais superaram os índices de contratação no período. De acordo com investigações sobre a temática⁸⁶, a exemplo daquelas divulgadas pela Federação Nacional dos Engenheiros, constatou-se o aumento da dispensa de profissionais mais jovens, sendo esses substituídos por técnicos e estagiários, uma mão de obra mais barata e facilmente demitida. No campo da educação, por sua vez, como apontado no capítulo II, verificou-se o aumento do déficit de docentes nas áreas de Ciências Exatas. O encontro das duas problemáticas culminou na atuação desses profissionais no magistério de maneira precária e geralmente provisória, no aguardo de um reaquecimento do setor no país.



Lanzinha (27 ID, 03 PR) era engenheiro de Controle e Automação formado por uma instituição pública federal. Morava com os pais. A renda de sua família ultrapassava os

⁸⁶ Conforme dados da Federação Nacional dos Engenheiros. Maiores informações disponíveis em: <<https://goo.gl/rDdfbj>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

10 salários mínimos, sendo que o jovem recebia pouco mais de um salário por mês. Atuava há três anos como professor contratado em escolas da rede pública estadual. O jovem indicou a crise econômica no Brasil como motivo pelo qual resolveu encaminhar-se para a docência, a fim de enfrentar o desemprego. Sobre os colegas que se formaram com ele, apontou que “muitos [estavam] parados, fazendo trabalhos de eletricista ou de técnico”. Em seus círculos de amizade, constatou que apenas ele havia ingressado na área da educação.

Sua chegada à docência aconteceu enquanto ainda era estudante de graduação. Estava no quinto período do curso. A decisão foi impulsionada por uma sugestão que surgiu em seu círculo familiar, na ocasião de um encontro festivo. A dica foi dada por um primo licenciado em Biologia, porém não atuante na área. Ele forneceu a Lanzinha as pistas necessárias sobre a obtenção do CAT, que foi logo providenciado pelo jovem, possibilitando o ingresso na docência.

Luciano também contou que chegou à docência de maneira parecida: estava em uma festa e a amiga de sua mãe, também professora, deu-lhe as instruções para a entrada no magistério de maneira temporária. Isso talvez revele o que Keila e Júnior diziam sobre a desvalorização generalizada da docência no âmbito da vida social: o ingresso precário na profissão, para além de ser assunto conhecido por muitos, circula por entre variados espaços e tempos de modo naturalizado, contribuindo, ainda mais, para a desqualificação da docência. Ademais, é incentivado por profissionais da área, inclusive por professores universitários, como aconteceu com João e Ronaldo, aparentemente sem qualquer crítica ou questionamento.

Voltando a Lanzinha, o jovem já lecionou Química, Física e Matemática. Contou que o primo, embora não dê aulas, lhe passa algumas dicas sobre docência, as quais, de alguma forma, lhe ajudam no aprendizado da profissão. Enquanto estava na graduação, achava que a docência poderia ser uma boa experiência, especialmente em função da renda e da possibilidade de conciliação dos horários das aulas na escola e na faculdade. Ao que parece, durante a graduação, Lanzinha privilegiou o trabalho na docência em detrimento da atuação em sua área de formação, o que pode ter reverberado em algum prejuízo posterior, dado que, dessa maneira, não “ganhou experiência” em sua área específica, afetando sua empregabilidade. Neste sentido, logo após a conclusão do curso, veio a frustração do jovem: *o mercado de trabalho não me absorveu... estou aí dando aula*. Quando perguntado sobre como tem sido essa experiência, afirmou: *É a minha profissão, meu ofício, né? É isso...*, sinalizando decepção e desânimo quanto à sua situação no mercado de trabalho.

Quando a entrevista foi realizada, Lanzinha já havia lecionado em sete escolas de ensino fundamental e médio, ao longo de três anos. Por ser bacharel, tem desvantagens

quando participa dos processos de designação. Em função disso, adota uma estratégia: busca designações com durações menores e no que chama de “escolas afastadas”, como conta:

Eu procuro pegar essas designações de tempo curto, de escolas afastadas, é que eu tenho facilidade de processo de designação. Uma designação de começo de ano até o final, ela é visada. Se for em uma escola boa é mais visada ainda. Então, como eu não tenho licenciatura, a minha prioridade não é a primeira. Então, normalmente, ainda mais nessa crise, é concorrido. Eu chego na designação e tem 10 professores formados. Na escola que eu fui designado há dois dias atrás, só estava eu e mais um rapaz. Mas era uma escola afastada, com uma designação de 10 dias. Então, o professor não quer isso [...] É aí que eu vou ter minha vaga... No caso, eu ganhei porque o outro rapaz lá nem era formado, e eu sou formado. Aí eu tenho prioridade.

Ao agir desse modo, o jovem sinaliza haver compreendido certa lógica de funcionamento do “mercado das designações”. Este seguia o vetor centro-periferia, conforme os critérios existentes para a contratação de docentes. Ao longo dos últimos anos, o jovem começou a perceber suas desvantagens se tornando cada vez mais agudas, em função do aumento do desemprego. Isso faz com que, cada vez mais, precise se deslocar por distâncias maiores para conseguir uma vaga. Se até determinado período conseguiu usar sua bicicleta para se deslocar de casa até a escola, especialmente para driblar os gastos com o transporte, hoje considera cada vez mais difícil mobilizar essa estratégia.

Em sua narrativa, pode-se depreender que os processos de designação e suas reconfigurações ao longo do tempo são uma possível medida da intensidade do desemprego. Quanto mais o jovem precisa mobilizar suas estratégias de afastar-se das escolas do centro para as periferias da cidade, para obter sucesso nas designações, maiores são as taxas de desemprego geral na região. É um possível medidor de instabilidade econômica estrutural.

Quando foi entrevistado, Lanzinha trabalhava em duas escolas e se deslocava geralmente por meio do transporte público. As escolas distavam 12 km entre si e situavam-se a cerca de 16 km de distância de sua casa. O jovem disse que a distância entre sua moradia e as escolas não era o maior problema, e sim o baixo salário que recebia, especialmente porque não contava com auxílio-transporte, como apontou Laís, nem auxílio-alimentação. Nesse ponto, é interessante cotejar algumas diferenças entre os dois jovens. Enquanto a jovem professora era licenciada e tinha um cargo completo em um turno, concentrando apenas poucas aulas no turno da noite, para complementação de sua renda, o Lanzinha tinha seus horários completamente fragmentados nas diferentes escolas nas quais trabalhava naquele período – aspecto que, por vezes, mudava de um mês para outro, a depender da duração do contrato. Era em função disto que Lanzinha se ressentia da ausência do auxílio-alimentação. Ele destacou que em certas épocas permanecia o dia inteiro entre uma escola e outra. Lanzinha, ao contar sobre seus ritmos intensos, também aponta que a composição de seus

horários também não é adequada, dado que sai de uma escola no último horário no turno da noite e precisa dar aula no primeiro horário do outro dia pela manhã em escola diferente. Pedi para que me contasse como havia sido seu dia anterior – já que não marcamos a entrevista para esse dia porque o jovem iria lecionar nos três turnos.

Ontem eu vim para cá de manhã. De tarde fui pro bairro São João. Almocei no caminho. Eu comi num boteco, no “copo sujo”. Eu comi uma carne cozida e uma costelinha de porco. [...] Eu comi a farofinha de tarde lá [na escola], apliquei a prova aqui [na outra escola, à noite], fui pra casa morrendo de fome... Só fui fazer minha refeição ontem era 10 horas da noite, 10h20... Aí eu botei pra quebrar, comi minhas proteínas... [...] Aí eu chego em casa exausto. E no outro dia não posso dormir porque tem o primeiro horário aqui na escola. A vida é isso aí... É sofrida... tem sido assim pro brasileiro. A falcatura come solta e quem paga é o trabalhador. Então, não vou chorar, não. Eu tenho energia, então, eu tenho que agradecer a Deus pela saúde. [Mas eu aguento] porque eu sou jovem. Se fosse mais velho, não ia aguentar não. Levar essa vida aí de três turnos é pra jovem.

Ao tecer tal relato, o jovem evidencia sua percepção de que o sofrimento e a intensificação do trabalho é um desafio comum aos trabalhadores brasileiros. Pontua, contudo, que a possibilidade de enfrentamento dessa situação é desigualmente distribuída, a depender da faixa etária. Logo, aponta possíveis relações entre os ritmos laborais e sua condição juvenil. Remete ao que Margulis e Urresti (1996) apontam ser os fenômenos de ordem biológica vinculados à idade e à condição etária, como a saúde, a energia vital etc.

Continuando o relato, o jovem apontou outras problemáticas: o baixo salário e o atraso no pagamento. A demora acontece devido aos morosos trâmites burocráticos, que impedem a inclusão adequada de trabalhadores na folha de pagamento da administração pública estadual, devido aos períodos de assinatura dos contratos de trabalho precários, que, além de provisórios, também são muito curtos: *Estou pagando para trabalhar [...] Eu comecei a trabalhar esse ano, em setembro, dia 14 de setembro. Hoje, nós estamos no dia 11 de novembro e eu não recebi nem um tostão, não recebi um tostão! A previsão é que eu receba no quinto dia útil de dezembro. A previsão! Previsão esta que eu estou tendo todo mês.*

Em sua entrevista, o jovem não deixou explícito, mas sugeriu depender da família para se manter no trabalho quando a instabilidade econômica entra em cena, com o atraso no pagamento do salário. De situações como esta é que emergem estranhamentos como aquele apresentado por Daniella, que se perguntava: como é possível um pai ou uma mãe de família viver assim, como professor designado? “Desespero”, disse a jovem. No caso de Lanzinha, as condições da família (moradora de um bairro valorizado da cidade e com renda familiar superior a dez salários mínimos), além da própria condição do jovem (formado, solteiro, sem filhos e

morando com os pais), facilitavam o enfrentamento da precariedade laboral no âmbito do magistério, especialmente nessas ocasiões. Talvez estivesse no magistério, como analisaram Muniz e Medeiros (2015), em função dos significados do trabalho em sua vida. O jovem disse que aquela era a forma de “ganhar o pão nosso de cada dia”, o que pode sinalizar o valor moral do trabalho para o jovem, independentemente dos rendimentos que proporciona. Outras interpretações também são possíveis, como a obtenção de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (DAYRELL, 2007).

Quando a entrevista foi realizada, em 2015, tendo em vista as perspectivas de persistência e o aumento do desemprego no Brasil no próximo ano, o jovem estava cogitando a possibilidade de cursar complementação pedagógica. Assim, aumentaria sua empregabilidade nos processos de contratação temporária e poderia prestar concurso público para o exercício da docência. *É por isso que ano que vem eu vou fazer complementação pedagógica. Porque aí eu vou ficar habilitado para poder participar de designação o ano todo, pra tentar concurso, se for o caso. [...] A estratégia é eu fazer complementação pedagógica, realmente ser habilitado, e bater de frente com os professores experientes aí e tentar melhores cargos, melhores escolas.* Em sua narrativa, o jovem indicou que, naquele momento, não estava à procura de emprego na área da engenharia. Sugeriu que estava esperando um momento conjunturalmente mais propício para tanto. *“Atualmente, eu tenho procurado a docência. Se no futuro, eu tiver oportunidade de engenharia, eu vou pra engenharia, porque eu gosto de desafio, gosto de aprender, gosto de coisas diferentes...”*

De modo geral, Lanzinha enfatizou que o maior desafio do trabalho docente na rede pública estadual era o salário. Indicou que seu gosto pela docência estava associado à disciplina que lecionava, aspecto bastante indicado em pesquisas sobre iniciação à docência no Brasil e em outros países, como já indicado (BARRÈRE, 2015). Ademais, parecia visualizar alguns aspectos positivos na sua experiência no magistério, já apontando, mesmo que de modo ainda muito disperso, algumas expectativas futuras:

O problema de dar aula no estado é o salário, que é ruim. Mas é gratificante trabalhar. Eu escolhi fazer Engenharia porque eu gostava de matemática. Eu estou dando aula de matemática, eu estou em casa, estou muito à vontade. Eu gosto. Mas o bom aqui, de dar aula do estado, é a experiência da docência. Isso pra mim está sendo muito válido: a experiência da sala de aula. Até porque, se eu quiser alçar altos voos, dar aula em escola particular, fazer o mestrado, doutorado, eu tenho experiência de sala de aula e isso para mim vale muito.

Em suma, desde que ingressou na docência, Lanzinha trabalhou em sete escolas, na condição de professor contratado na rede pública estadual. Nota-se, inicialmente, uma desarticulação entre sua identidade profissional no campo da Engenharia e o itinerário

realizado na construção de suas relações com o mercado de trabalho na área da docência. Contudo, esse era um quadro em mudança no sentido instrumental, dado que o jovem previa cursar complementação pedagógica a fim de garantir sua empregabilidade até o surgimento de oportunidades em sua área de origem.



Ronaldo (21 ID, 9 meses PR) era um estudante de Engenharia Civil quando foi entrevistado. Estava no sexto período do curso, em uma instituição privada. Sua narrativa contém elementos que estavam presentes no relato de Lanzinha e, embora em menor escala, também no relato de João. Porém, salienta-se que as condições socioeconômicas das famílias de origem dos jovens, por exemplo, eram distintas entre os três, aspecto que precisa ser levado em consideração a fim de melhor compreender o percurso de cada um e, de modo mais amplo, seu processo de singularização.

Enquanto Lanzinha e João tinham famílias com renda superior a dez salários mínimos, e cujos pais possuíam o ensino superior completo, além de serem moradores de áreas valorizadas da cidade de Belo Horizonte, Ronaldo informou renda familiar inferior a quatro salários mínimos. A mãe tinha ensino médio completo e o pai havia completado o ensino fundamental. O jovem morava com o pai, aposentado e taxista, em uma favela em Belo Horizonte, como insistiu em apontar ao longo de sua narrativa.

Ao longo da infância e da adolescência, cresceu vendo a “molecada da quebrada”, com a qual convivia, seguindo dois caminhos: *a gente, velho, que mora em quebrada, a gente corre para o que está mais perto, né, velho? A molecada ou vai para o crime ou vai para essa vidinha aí de reproduzir os costumes*. Quando ingressou no ensino médio, começou a ter alguns incômodos com a segregação socioespacial inscrita no “pedaço” da cidade onde morava.

Aos 16 anos, começou a trabalhar como menor aprendiz em uma corretora, localizada em bairro valorizado da cidade. Começou a conviver com pessoas de origem socioeconômica distinta da sua e passou a desejar aquela condição para si, visando sua ascensão social. A saída que visualizou para alcançar suas pretensões foi a educação superior, dado que não era um “herdeiro”, como analisam Bourdieu e Passeron (2014). O jovem relata:

Eu comecei a conviver com a galera que tinha uma nota. A galera lá tinha muita grana. [...] Eu observava que era outra realidade, né, velho? Era muito diferente do que eu vivia, muito diferente do que eu observava. Eu pensava: pô, mano, se os caras têm isso aí, eu também quero ter! Eu tinha 16 anos. Eu queria também correr atrás dos ídolos que são colocados aí, né, velho? A qualidade de vida, a vida bem-

sucedida profissionalmente, o carro do ano, a casa, tal... pô, eu quero grana, velho! Eu quero ter um carrão, eu quero pá, eu quero dar uns rolê. Só que aí eu já percebi: **velho, eu sou pobre, meu pai não vai me dar isso, eu não vou ganhar na mega-sena e trabalhando aqui eu não vou conseguir isso. Eu tenho que estudar, velho! Eu tenho que estudar, eu tenho que ser alguma coisa, eu tenho que ser alguma coisa.** Porque teve a galera lá formando, tipo assim: um era engenheiro, outro era veterinário, o outro era isso. Então a galera era alguma coisa e era aquilo que proporcionava pra eles – eu achava naquela época – o acesso ao consumo. Então tá! O cara é engenheiro, ele recebe bem, ele tem acesso à porra do carro, à porra da casa, lá no bairro tal. Eu queria isso para mim!

Ronaldo apontou que estas vivências e percepções relativas a outro contexto social alargaram seu horizonte de expectativas, levando-o a ingressar em um curso preparatório para o vestibular e, em seguida, no ensino superior. *Se eu não tivesse buscado, se eu não tivesse vivido experiências que me proporcionaram perceber isso, cara, eu estava lá hoje felizão trabalhando no McDonald's para ganhar 700⁸⁷ conto*". Durante os cinco primeiros períodos do curso, Ronaldo buscou estágios na área da engenharia. No entanto, todas suas tentativas foram fracassadas. Foi nesse contexto que se aproximou da docência, assim como o professor João, por meio do incentivo de um professor universitário:

Lá na escola regular, isso desde moleque desde o ensino médio, se tinha que apresentar um trabalho, eu já pulava na frente, velho! A galera falava: "Ah, você fala pra caralho, velho! Você tinha que falar mesmo! Valeu! Apresenta lá, pá!". E aí na escola... na faculdade de uma vez, eu apresentei um trabalho. **O professor falou assim: "velho, você poderia ser professor também, porque você fala [faz gesto sugerindo o falar bem], pá!"** Falei: legal! Aí eu fiquei sabendo que quando a gente está fazendo o curso de graduação, a gente pode tirar o CAT e dar aula. Aí eu fui lá, tirei o CAT e vim cá dar aula, cara. Cheguei na escola assim, perdidão, né? [...] Eu estou aqui, porque não tá rolando estágio. O mercado está uma merda e eu vim pra escola.

É interessante perceber que, tanto no caso de João como no de Ronaldo, saber falar em público com clareza foi uma habilidade considerada central por seus professores universitários para que fossem considerados aptos a serem "bons professores", demonstrando uma representação sobre o exercício da profissão.

Dando continuidade, Ronaldo conta que não encontrou apoio na escola quando chegou para lecionar – constatação presente em diversas pesquisas sobre iniciação à docência no Brasil, conforme indicado no capítulo inicial desta tese e confirmada em diversas narrativas aqui apresentadas. O jovem também fala, em tom de lamento e decepção, que não queria "estar dentro de escola". Quando ingressou no curso superior de Engenharia, imaginou que, ao se formar, estaria ganhando em torno de dez salários mínimos. Logo, fez as contas e pensou que, no meio do curso, estaria recebendo metade desta renda. Ao não se deparar com a realização de suas projeções, começou a estranhar suas crenças, percepções, representações e

⁸⁷ À época, equivalia a pouco menos de um salário mínimo.

expectativas. Começou a rever sua realidade, nos entrecruzamentos do passado e do presente e de vislumbres de futuro. *Pra eu poder sair desse meio não era só estudar. Eu tinha que perceber várias outras coisas ao meu redor.*

Foi neste período que começou seus estudos autônomos no campo da filosofia. Por indicação de um amigo, passou a assistir a algumas aulas online, ministradas por um professor de uma universidade pública paulista. Principiou pela filosofia antiga, porém, se surpreendeu com o existencialismo quando descobriu as obras de Friedrich Wilhelm Nietzsche: *quando eu trombei com o Nietzsche, isso me trouxe uma loucura na cabeça.* Ao enveredar pelas leituras, viu ser constituído e avultado um significativo exercício de reflexividade, como narra:

No primeiro momento, foi assim, um **autoenvergonhamento**. Porra, como é que eu não vi isso, velho? Como é que eu vivi minha vida inteira acreditando nesse monte de mentira aí, cara? Você sente uma vergonha muito grande velho, de ter vivido aquele estilo de vida tão mesquinho, sabe? De perseguir as coisas tão vagas, de se doar ali, integralmente para aquilo, só porque aquilo é colocado como legal [...] Essa experiência que eu tive com filosofia, ela me proporcionou isso, me proporcionou o **autoquestionamento** acerca dos ídolos que perseguia, e me trouxe uma mudança assim cara: porra! Foi como o próprio Nietzsche diz: uma transvaloração de todos os meus valores. Tem um monte de coisa que eu acreditava caiu por terra, velho! Caiu por terra assim, do nada [...] Falei: porra! Eu estou fazendo isso velho, eu não acredito! Eu estou deixando de conviver com as pessoas ao meu redor. Porque eu saía de casa às 7 horas da manhã e voltava 10 e meia da noite só pra poder ter acesso à porra do carro, saca? Assim, é um dos ídolos que eu perseguia. Eu falava: porra, velho! Eu não posso acreditar mais nisso, eu tenho que observar a minha realidade e ver o quê que me convém, cara. Me convém ter a porra de um carro e ver meus brothers morrendo aí? Ver meu pai morrendo na porta de hospital, ver minha mãe com cinquenta e tantos se acabando para ganhar um salário mínimo? Me convém conviver com isso e ir em busca dos meus ídolos? Ou me convém esquecer esses ídolos aí e tentar de alguma maneira abrir os olhos dessa galera, tentar mudar a minha realidade ali ao meu redor? Então, assim, **eu mudei completamente a minha própria maneira de encarar a vida.**

A literatura especializada parece ter se tornado um suporte importante para o jovem diante do desafio de encarar as frustrações de seus projetos de vida, permitindo que ele estranhasse sua realidade e alguns aspectos de sua constituição sócio-histórica. Começou a possibilitar, de modo mais amplo, que Ronaldo se entendesse como excluído no interior de uma sociedade marcada por profunda desigualdade e que, também, estimula a busca de um estilo de vida idealizado. Embora não tenha se expressado diretamente dessa maneira, foi nesse processo que, ao se deparar com a frustração de suas expectativas, p jovem, de modo mais amplo, encontrou-se com a falácia do discurso meritocrático, que apregoa os esforços e dedicações individuais como caminho para o sucesso, desconsiderando todo um processo sócio-histórico de produção de desigualdades e injustiças sociais. Foi neste contexto, também, que o jovem começou a estranhar e desnudar algumas falácias da “sociedade do espetáculo”,

como analisa Debord (1997). Quando entrevistado, o jovem disse que ainda estava em busca dos “ídolos” – *quero dinheiro, quero sucesso, quero vida profissional florida e o caralho*. Porém, destacou: *Eu só não quero viver na condição de condicionado, sem perceber essa condição de condicionado*.

No mais, o jovem falou sobre suas perspectivas relacionadas ao mercado de trabalho, eivadas de dúvidas e incertezas, e reconheceu o desemprego como um desafio comum, que compartilha com muitos de seus pares. Diferentemente de Bruna, por exemplo, o jovem não contou com o amparo de redes capazes de sustentar sua inserção no mercado em sua área de atuação – o que também não seria garantia de sucesso profissional, convém lembrar. Ademais, cabe sublinhar que Ronaldo também apresentou uma colocação semelhante à de João, qual seja, sobre o estado como um ente empregador que se constitui como um “abrigo para os desesperados”. Em um cenário de aumento do desemprego, as chances de trabalho como docente designado, portanto, tornam-se escassas, como analisa:

Então... Eu não sei [como será]. Porque ano que vem, eu não sei se vai rolar de ser professor de novo, porque está muito difícil. [...] Está muito ruim de serviço aí fora, e o **estado ele é abrigo para os desesperados**, né, velho? [...] **Eu vejo muita gente que tá na mesma condição minha, que por não ter oportunidade lá fora, num estágio, num outro trampo, está no estado, isso aumenta cada vez mais**. Eu tenho uma irmã que ela é formada em Administração, e está dando aula, porque ela não tá conseguindo trampo, ela foi mandada embora ano passado, desde então não conseguiu trampo, saca? Então, eu vejo muita gente nessa situação, **lá na minha sala [da faculdade] tem mais dois colegas meus que estão dando aula**, saca? Mas é nessa mesma situação minha, **não tem outra opção**. E aí ano que vem eu não sei como vai estar. Pelo visto vai tá bem pior porque o desemprego está aumentando cada vez mais. **Tem muita gente formada com o diploma na gaveta**. A galera tem que se alimentar, a galera tem que comer e, para isso, **eles fazem qualquer coisa, inclusive dar aula**. Então assim, eu acredito que ano que vem vai estar bem difícil para dar aula. [...] Se eu pudesse, eu continuaria dando aula, velho, eu continuaria dando aula aí até eu conseguir um estágio.

Ao analisar, de modo especial, narrativas de jovens que enfrentam a precariedade e o desemprego em outras áreas, caso de João e Ronaldo, e que, por isso, ingressam na docência como trabalho possível e indesejado, nota-se a emergência de algumas representações particulares sobre a profissão docente na rede pública de ensino estadual. Em especial, destaco duas delas: a docência como atividade de fácil execução e a docência como território onde cabem os fracassados e desqualificados. Não intento fazer uma análise a respeito de tais representações. Apenas indico sua base para pesquisas futuras, qual seja: o processo de desprofissionalização docente, ou seja, o “enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor”, expresso na redução da qualidade da formação inicial e continuada; na perda de direitos e na precarização das condições de trabalho; na “standardização do trabalho docente” e

na “exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas” (JEDLICKI e YANCOVIC, 2010, p. 1).

Ademais, a observação de Ronaldo sobre os “diplomas engavetados” dialoga com Pais (2006, p. 9), para quem os “[...] diplomas são cada vez mais vistos como ‘cheques sem fundos’ sem cobertura no mercado de trabalho”, dado não promoverem inserções automáticas e protegidas no mundo laboral. Ainda sobre seu relato, outro destaque: o jovem visualizava a docência como única opção possível para muitos desempregados que lutavam por sua própria sobrevivência e/ou de suas famílias. Talvez aqui a expressão utilizada por Lanzinha poderia ser retomada com nova conotação, inscrita em outros contornos da vida social, marcados por outros pertencimentos de classe: “a docência como o ganha-pão”.

Diferentemente de todos os outros professores, em função das condições socioeconômicas de suas famílias, foi Ronaldo quem evidenciou, de modo mais contundente, atravessamentos entre o recorte de classe e a desprofissionalização e a precarização do magistério. Nesse ponto, faz-se necessário lembrar que, na vida social, esses indivíduos são muitas vezes vistos como fracassados, por não terem se esforçado o suficiente para galgar melhores condições de trabalho, por exemplo. Nas escolas, muitas vezes são hostilizados por serem trabalhadores precários e temporários, como já tratamos amplamente até aqui. Múltiplos processos de desumanização em jogo.

Destaco, ainda, que talvez a apreensão de Ronaldo e o apontamento de um cenário difícil para encontrar vagas de designação no ano vindouro, para além das altas taxas de desemprego em 2015 e sua previsão de aumento para 2016, também estivesse marcada pela redução do número de matrículas do ensino médio regular. Nota-se que, embora tenha sido notável o crescimento de matrículas entre a década de 1990 e a primeira década do século XXI, houve um decréscimo de matrículas a partir de 2010. Em 2015, quando a pesquisa de campo foi realizada, houve decréscimo de 2,7% em relação ao ano anterior, considerado o maior percentual visto até então, conforme o Censo Escolar (INEP, 2016). São sinais da evasão escolar, que, além de impactar no avanço da escolarização de elevado número de jovens no país, também traz como consequência a redução do quantitativo de docentes atuando nessa modalidade de ensino. É um aspecto sentido, sobremaneira, no acesso de indivíduos não habilitados para o exercício da docência no mercado de trabalho como professores na rede pública estadual.

Por fim, Ronaldo seguia procurando trabalho em sua área de formação. Porém, sem perspectiva de encontrar tão cedo. Vislumbrando um horizonte de possibilidades restrito, porém, mantendo a crença dos estudos como possibilidade de ascensão social, o jovem

indicou: *Mas, para o futuro, eu nem penso muito não. Só quero terminar as provas aí para o final do ano, depois eu penso nisso.* Em síntese, desde que ingressou na docência, Ronaldo trabalhou em duas escolas, na condição de professor designado na rede pública estadual. Nota-se uma total desarticulação entre sua identidade profissional no campo da engenharia e o itinerário realizado na construção de suas relações com o mercado de trabalho, na área da docência, o que coloca a profissão no lugar daquilo que é considerado indesejado.



As experiências de Bruna, Rúbia, João, Lanzinha e Ronaldo estão inscritas em transformações particulares do mundo do trabalho no Brasil. Retomando aspectos apresentados no início do capítulo, destaca-se a “lógica da empregabilidade”, “um conjunto de condições que garantiriam ao trabalhador a obtenção ou manutenção do emprego” (JORGE, 2010, p. 1). Para o autor, o investimento em educação foi o atrativo que mais ganhou notoriedade na promoção da ocupação de um lugar no mercado de trabalho. Contudo, se, antes da década de 1990, o estudo tinha centralidade nesse processo, hoje, embora siga sendo basilar, não mais se constitui, necessariamente, como garantia de integração ao mercado de trabalho. É apenas uma das condições, um pouco mais apurada, na competição pela colocação no mercado de trabalho. O fracasso é possibilidade aparentemente reconhecida nesse discurso.

Considerando as experiências dos cinco jovens, sendo emblemáticos os casos de Bruna e Ronaldo, nota-se o pouco reconhecimento por eles de que a formação acadêmica, sozinha, não seria garantia de inserção exitosa no mercado de trabalho quando adentraram no curso superior. Um desconhecimento de um campo de possibilidades que, de acordo com Velho (1999), refere-se à conjugação das alternativas possíveis existentes nas estruturas e nos meios de que os sujeitos dispõem para concretizar seus anseios. Daí uma série de frustrações, decepções, ansiedades e desalentos. Para Novaes (2017, p. 1), pode-se associar o referido desconhecimento a uma crença na “‘meritocracia’, que funciona com um ‘democrático’ pano de fundo comum que está presente mesmo entre os mais pobres, que interiorizam critérios e valores dominantes na sociedade”.

Ronaldo pensava que, para “ser alguma coisa” [na vida], bastaria investir nos estudos e se esforçar. Bruna acreditava que bastaria finalizar o curso de graduação para se inserir no mercado de trabalho e ser bem-sucedida, como aconteceu com a prima. Diante do insucesso, ambos acabaram ingressando na docência, porém, por caminhos distintos e trilhando percursos diferentes. Nesse sentido, o lugar desse ofício em suas vidas acaba refletindo suas condições sociais e, especialmente, os suportes com os quais contaram para

enfrentar o desafio da inserção do mundo do trabalho. Para Bruna, foi possível obter o êxito que desejava, devido às redes nas quais estava inserida. Caso tivesse continuado como docente na rede pública regular de ensino, o magistério não mais faria parte de seus planos de futuro. Para Ronaldo, a docência, de alguma maneira, foi sinônimo de fracasso ao enfrentar o desafio do ingresso no mercado de trabalho, conforme seus planos. A única indicação que teve foi de seu professor, o que o direcionou para as designações. Nota-se que a docência não era sequer um “bico” para o jovem, mas sua única fonte de renda. Tanto Bruna como Ronaldo apontaram o medo do desemprego no ano que estava por vir. Isso, contudo, tinha significados e impactos distintos para ambos. Regina Novaes analisa:

Para os jovens de hoje, o desejo de “dar certo” vem acompanhado com o “medo de sobrar”. Esse medo está relacionado ao mercado de trabalho, cada vez mais mutante devido a incessantes mudanças tecnológicas. A cada dia se enterram velhas profissões que dão lugar a inserções parciais, precarizadas e sem continuidade garantida no mundo do trabalho. Mas é claro que este “medo de sobrar” é diferente para jovens de classes sociais distintas. Se a insegurança em relação ao futuro atinge a todos, os recursos sociais e culturais para fazer face a esse medo são profundamente desiguais. O acesso à escola, a qualidade do ensino, o acesso à cultura, as possibilidades de escolha afastam jovens nascidos na mesma época, da mesma geração. Cor, gênero, aparência, local de moradia funcionam como filtros reprodutores de desigualdades que acentuam o “medo de sobrar”. Porém, não há como negar que mesmo entre os jovens privilegiados há mais insegurança em relação ao futuro do que havia na geração de seus pais. (2017, p. 1)

Bruna, Rúbia, João, Lanzinha e Ronaldo se sentiam inseguros em relação à sua condição laboral na docência no ano vindouro. Contudo, esse era um desafio sentido, representado, percebido e enfrentado por eles de maneiras muito distintas. Modos singulares de enfrentar a provação da entrada e da permanência no mercado de trabalho por diferentes indivíduos. Tal análise nos mostra que a vida social possui uma consistência caracterizada pela elasticidade. Dentro de um mesmo lugar social, a docência, percebe-se a “difração não uniforme dos fenômenos e das práticas da vida social” (MARTUCCELI e ARAÚJO, 2010, p. 85).

4.6 Síntese

De modo geral, após a apresentação desse conjunto de percursos, o que se percebe é que os indivíduos cujas narrativas foram aqui apresentadas viveram distintas dimensões do desafio comum em discussão neste capítulo, dando-lhes respostas singulares resultantes de uma “pluralidade de posições, estratégias, recursos, habilidades e a contingente articulação que [estes jovens] realizaram no encontro entre suas experiências sociais e os ideais que a mobilizaram” (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012, p. 17). Nota-se, ainda, um universo

heterogêneo de sentidos e expectativas que compõem a experiência destes jovens quanto à entrada e permanência no mercado de trabalho, especialmente no que tange aos encontros e desencontros com a docência.

Ao analisar os percursos dos jovens e indagar sobre o lugar da docência para eles, foi possível identificar alguns perfis, a saber:

a) jovens licenciados concursados que anunciaram a docência como escolha;

b) jovens licenciados concursados para os quais a docência, inicialmente, era apenas área de formação e, após experiências exitosas na profissão, tornou-se um rumo a ser tomado no mercado de trabalho;

c) jovens licenciados e ex-licenciandos, concursados e/ou contratados, para os quais a docência estava em um lugar indesejado e/ou ambíguo;

d) jovens licenciados contratados e a docência como área de formação e rumo a ser tomado diante de precariedade ou insatisfação laboral em outras áreas;

e) jovens bacharéis e tecnólogos contratados para os quais a docência é entendida como trabalho possível e de prosseguimento desejado;

f) jovens bacharéis contratados que percebem a docência como um trabalho possível e de prosseguimento indesejado.

Contando sobre seus percursos e o sobre o que viveram até então, além do que esperavam para tempos vindouros em relação à sua condição no mercado de trabalho, os jovens entrevistados fizeram revelações sobre os modos como incidiam, em suas histórias pessoais e singulares, as incertezas que hoje caracterizam o mundo do trabalho no Brasil e na América Latina. Falaram sobre as novas formas de contratação de mão de obra, especialmente a docente, marcadas pela heterogeneidade e constituídas por meio da fragmentação, da precarização, da instabilidade e da fragilidade dos contratos de trabalho, e da remuneração, percebida de modos relativamente distintos por eles e elas.

Os entrevistados também mencionaram alguns aspectos relativos à sua preparação para o trabalho por meio da formação acadêmica, seja dentro ou fora da área da educação. Disseram sobre as incidências da precarização, da informalidade e da “desertificação do emprego”, aspectos que marcam os novos “rumos do mercado de trabalho latino-americano” (MENEZES, 2014, p. 1). Alguns falaram, de modo bastante incisivo, que “a inserção no mercado de trabalho de forma digna [é uma das] demandas centrais para seu grupo populacional”, especialmente considerando o contexto brasileiro (IBGE, 2016). Outros discutiram, ainda, a respeito da perversidade de um mercado laboral pouco estruturado e com

profunda desigualdade de rendimento e inserção dos trabalhadores no Brasil, especialmente no que tange à profissão docente.

De modo geral, narraram com mais ou menos detalhes como conseguiam lidar com tudo isso, de maneira mais ou menos dolorosa ou prazerosa. Contaram como iam se “virando” e construindo seus percursos, com maiores ou menores dificuldades, constrangimentos e, especialmente, deixando entrever alguns suportes que possuíam – que demandavam e/ou que lutavam para conseguir, a fim de se sustentarem no mundo do trabalho, especificamente no trabalho docente, tal qual se apresenta para jovens, especialmente em Belo Horizonte.

A fim de “costurar” algumas ideias presentes nos percursos, porém, sem o intuito de esgotar a discussão, como indicado na epígrafe, apresento três conjuntos de questões: **o salário docente como um desafio comum, com percepções e enfrentamentos singulares; alguns sentidos e significados dos vínculos laborais docentes e, ainda, um esforço de síntese baseado na seguinte pergunta: para onde caminham os jovens docentes iniciantes em seus percursos laborais?**

•••

4.6.1 Salário docente: desafio comum, percepções e enfrentamentos singulares – pinceladas

Por um lado, foi possível perceber que, entre os licenciados, foi bastante contundente a constatação da crise nas condições de salário para o corpo docente brasileiro. Isso ficou evidente nas narrativas de Daiane, Daniella, Gonçalves Lima, Laís, Nem e Priscila, por exemplo. Todos eles tinham a intenção de fazer algum deslocamento em seu percurso laboral em função da baixa remuneração. Foram indicados três caminhos: abandonar a docência na rede pública estadual e migrar para outras redes; abandonar definitivamente a profissão e direcionar-se para outras áreas; ou conjugá-la com outros trabalhos com maior retorno financeiro.

Por outro lado, entre os não licenciados, foi possível visualizar outras nuances. A depender de determinadas condições, nem sempre o salário docente foi considerado pífio pelos jovens. Isso aconteceu em três casos: quando a docência se configurou como a única fonte de renda, devido à ausência de oportunidades de trabalho em sua área de origem (Rúbia); quando o salário docente foi comparado com os rendimentos recebidos no desempenho de outras profissões ainda mais precarizadas (Bruna); ou, ao contrário, quando a

docência se constituiu apenas como um “bico” conjugado com profissões mais bem pagas (João).

Ademais, a depender da qualificação acadêmica e do modo como o docente indicava desenvolver seu trabalho, se mais ou menos engajado em responder a demandas de inovação no seio das escolas, por exemplo, o salário era considerado razoável, suficiente ou até mesmo elevado. Em outras palavras, as análises feitas pelos jovens sobre o salário que recebiam para exercerem a profissão docente era sempre contextual. Reitero que os docentes licenciados se apresentaram mais sensíveis à questão salarial porque se prepararam para o exercício desse ofício, mesmo que este não fosse seu desejo de percurso laboral (caso de Keila, por exemplo, que fez licenciatura, mas não desejava ser professora).

Para aqueles que não se formaram para serem docentes e o magistério surgiu em suas vidas como um trabalho possível, para fugir do desemprego ou da precariedade laboral, tal questão apresentou contornos distintos, muitas vezes modulados por vicissitudes da vida, que obrigam a sufocar os desejos ou resignificá-los, reconfigurando percepções, aspirações e expectativas. Em alguns casos, o salário recebido pelo exercício do magistério, mesmo sendo baixo, configurou-se como um suporte capaz de suprir algumas necessidades, isso até que outras oportunidades surgissem no horizonte. O salário docente, portanto, embora possa ser considerado um desafio enfrentado por todos, não foi representado e percebido da mesma maneira pelos jovens docentes iniciantes entrevistados.

Há que se salientar, ainda, que o salário também não se mostrou igualmente distribuído, dado haver variações em função da jornada de trabalho e do tipo de escola ao qual os docentes estavam vinculados, caso da rede pública regular e dos colégios militares, por exemplo. A sobrevalorização salarial por essa última instituição, contudo, não nos permite afirmar que haja, entre seus docentes, uma sensação de satisfação em relação aos seus rendimentos. Em outros termos, mesmo que nos colégios militares o salário seja mais elevado do que aquele pago na rede pública regular de ensino, alguns jovens entrevistados não acreditavam que a remuneração era condizente com a pesada carga de trabalho que possuíam e com seus projetos de futuro que desenhavam. Não há, também, uma percepção homogênea dentro desse grupo. Ou seja, isto variava entre os professores.

Ariadne (26 ID; 2,5 PR), por exemplo, estava investindo em concursos públicos especialmente nas áreas administrativa e jurídica. *Por enquanto, a questão financeira é a que mais pesa*, disse a jovem. Sua colega de trabalho, Bruna, por sua vez, em nenhum momento falou sobre o salário enquanto limitação. Pelo contrário. Disse ter “conquistado vários bens materiais”. No entanto, aquele não era seu primeiro emprego, como analisamos algumas

páginas atrás. Para pensar sobre a questão, a jovem sempre comparava seu salário no magistério com seu aquele que recebia sazonalmente em seu emprego como nutricionista. No caso de Ariadne, aquele era seu primeiro emprego. A jovem inclusive disse que não tinha condições de dizer se certas situações eram ou não desfavoráveis, dado que não tinha muita base de comparação com outros empregos.

Ao indicar esses casos, pode-se considerar que as diferentes percepções em relação ao salário assim se configuram, dentre outras tantas questões que aqui não serão abordadas, devido à difração de uma provação que antecede, para alguns indivíduos, o ingresso na docência, qual seja, as condições de entrada e permanência no mercado de trabalho em outras profissões. Essas percepções também variam em função das experiências de vida dos sujeitos e de seus projetos de futuro, como explicou Nem. Dentre outros aspectos, o jovem acreditava que merecia receber um salário maior como uma compensação por todos os desafios que havia superado na vida, a fim de que pudesse proporcionar aos futuros filhos tudo aquilo que não teve e/ou que conquistou com sofrimento, como o diploma universitário. Por esse e outros motivos, desejava abandonar a profissão.

Outros aspectos certamente merecem e precisam ser discutidos quando se trata da problemática da discussão sobre o salário docente que, para Camargo (2010, p. 6), é uma “complexa forma de relações, de conceitos, de legislações, de definições, de culturas escolares, de gestões político-administrativas e de lutas de uma categoria profissional em torno de interesses”.

Aqui foram feitas apenas algumas pinceladas no sentido de apontar os sentidos heterogêneos observados por alguns sujeitos investigados nesta tese. Assim, por mais que pesquisas de ordem macro demonstrem uma situação desfavorável para os professores em termos de salário, é preciso considerar que, em uma escala micro, analisando as vidas desses sujeitos enquanto pessoas, e não apenas como professores, as experiências são bastante matizadas. Isso nos impede, cada vez mais, de entender a constituição da vida social por meio de constatações genéricas e categorias únicas, já que estas são incapazes de capturar as problemáticas que hoje se instauram na contemporânea constituição da vida social.



4.6.2 Vínculos laborais docentes: alguns sentidos e significados

As histórias apresentadas ao longo deste capítulo, nos dois diferentes grupos elencados, evidenciam, de maneira geral, a segmentação e a individualização dos vínculos

laborais docentes, o que engendra percursos laborais com significações diversas. Reitero que esses diferentes vínculos podem ser compreendidos como fatores centrais na estruturação do processo de individuação do grupo pesquisado, conforme já discutido (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012). Os entrevistados estão engendrados em um quadro sócio-histórico de crescente flexibilização do trabalho no magistério, o que vem gerando sofrimento, desgaste, divisões, tensões e disputas entre os trabalhadores docentes no âmbito da rede pública estadual de Minas Gerais.

De modo específico, para pensar a respeito das designações, que conectam praticamente todo o grupo, embora de maneiras bastante singulares, remeto a um evento ocorrido na Faculdade de Educação da UFMG em 2016. Ao relatar algumas descobertas ainda não publicadas de sua pesquisa de pós-doutorado com egressos do curso de licenciatura em História daquela instituição⁸⁸, Marina Alves Amorim (2016) indicou sua percepção de que “a designação era uma porta de entrada no magistério e, ao mesmo tempo, uma porta de abandono da docência”⁸⁹. Na ocasião, a pesquisadora, que também apresentava resultados de investigação sobre a “superdesignação” (AMORIM e BARREIROS, 2016), ressaltou a necessidade de pesquisas sobre os significados desses contratos temporários e precários para os docentes e, também, suas reverberações sobre o campo profissional do magistério.

Considerando pertinente a colocação da investigadora e levando em conta que, nos percursos apresentados, há alguns elementos que possibilitam o diálogo sobre a questão por ela posta, apresento alguns sentidos e significados dos vínculos laborais docentes que puderam ser capturados nas narrativas dos jovens. Apresento seis leituras possíveis.

- a) A posse no serviço público na rede estadual mineira como sinônimo de relativa estabilidade, tranquilidade e bem-estar docente

Tal aspecto foi evidente nas narrativas de Daiane e Daniella, por exemplo. Ambas apontaram melhorias em suas condições de trabalho e de vida com essa nova condição, com ênfase na estabilidade financeira e na relação que passaram a estabelecer com a escola e seus sujeitos, mais orgânica e permeada pelos sentimentos de pertencimento e enraizamento. Contudo, no âmbito da rede pública estadual mineira, a condição de docente efetivo, embora

⁸⁸ Tal análise foi feita a partir de entrevistas com uma geração específica de sujeitos, quais sejam, estudantes egressos que concluíram sua graduação no final da década de 1990, ou seja, uma “outra geração da licenciatura” que, se ainda está na escola, pode possuir mais de uma década e meia de profissão (com exceções)

⁸⁹ Amorim, M.A. Pesquisa “Superdesignação de professores” [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <alidaufmg@gmail.com> em 20 set. 2016.

seja fundamental para os docentes licenciados, sozinha não é capaz de promover a fixação docente na escola. Parte dos docentes concursados demonstrou hesitação quanto à permanência no cargo, apontando desejo de mudanças para outros ou indicando perspectiva de exoneração. A fixação dos docentes na escola, portanto, depende de inúmeros outros fatores: valorização do magistério, avanço nas propostas relativas à carreira docente, melhoria das condições de trabalho, equiparação dos benefícios e condições laborais da docência com áreas que exigem formação semelhante, entre outros aspectos.

b) A designação como suporte na espera pela chamada no concurso público

O contrato temporário e precário foi significado por Antônio, Heitor, Daniella e Fábio, por exemplo, como suporte na espera pela chamada no concurso público. Para muitos professores que prestam concursos, são aprovados e não são nomeados de modo mais imediato, a designação é um suporte mobilizado para lidar com a desocupação, isso enquanto os sujeitos esperam o desenrolar dos trâmites burocráticos do processo seletivo. De modo mais amplo, sublinha-se que se aventurar na prestação de concurso público envolve estar submetido, inevitavelmente, a inúmeras experiências temporais, que fazem emergir sentimentos vários e suscitam a adoção de determinadas estratégias para garantia de inserção no mundo do trabalho. São tempos mais longos ou mais curtos, tempos mais fortes ou mais fracos, tempos de aligeiramento ou lentidão, tempos de expectativa e apreensão; tempos de espera pela estabilidade laboral. “Entre-tempos”, como diz Antônio, vividos por entre uma designação e outra. Temporalidades que se constituem por entre a espera, a exasperação e a apreensão. Vive-se o medo de que a precariedade e a instabilidade sigam sendo o fio que conduz a tessitura da vida laboral. Deseja-se que a designação seja um suporte breve e provisório na espera pela chamada no concurso público.

c) A designação como porta de entrada e vislumbre de permanência na docência

Aqui, por um lado, temos a designação como lugar de experimentação da docência para jovens licenciados, caso de Priscila e Jennifer. Nesses casos, pode-se compreender a designação como um caminho, inicialmente desprezioso e de pouco apreço, de experimentação da docência por parte de alguns indivíduos. Isso pode reverberar na perspectiva de permanência na profissão, a depender, dentre outros aspectos, dos suportes que o professor encontra pelo caminho, dos modos como as condições de trabalho vão sendo

constituídas, da relação de convivência com os colegas de trabalho, da relação estabelecida com os estudantes, das recompensas materiais e simbólicas da profissão e, ainda, das outras oportunidades que os indivíduos vislumbram e/ou possuem no mercado de trabalho em outras áreas de atuação etc. Por outro lado, temos a designação como suporte contra o desemprego e/ou contra a precariedade do trabalho anterior, caso de Bruna, Rúbia, Lanzinha e João. Para estes, o contrato temporário e as experiências vividas na profissão, em contraste com os motivos que os fizeram ingressar na carreira, implicam na busca por complementação pedagógica como tentativa de adequação da formação acadêmica. Parece ser um processo crescente em contextos de exacerbação de crise econômica.

d) A designação como porta de entrada, passagem e saída da docência

Semelhante aos achados de pesquisa de Amorim (2016), o contrato provisório assim foi significado, por um lado, como porta de entrada, passagem e saída da docência para os licenciados Laís e Fábio. Ambos, desde que ingressaram no magistério, tinham dúvidas se realmente gostariam de exercer a profissão, tendo em vista os desafios que já anteviam precisar superar. As experiências que viveram não possibilitaram ressignificar as percepções que possuíam sobre as precárias condições de trabalho e do próprio vínculo laboral, razões pelas quais justificavam suas dúvidas e/ou perspectivas de abandono da profissão. Por outro lado, a designação entendida como porta de entrada, passagem e saída do magistério assim se configurou para Ronaldo e Luciano, por exemplo. O contrato temporário era suporte na lida com o desemprego e na fuga da precariedade do mercado de trabalho. Porém, era marcado e/ou desejado como suporte provisório, dado que os docentes esperavam conseguir oportunidades melhores na área em que estavam se formando: a engenharia.

e) A designação como porta de entrada e de saída do curso de licenciatura

Foi assim que a designação se configurou para Júnior e Danilo. O contrato temporário foi uma oportunidade de contato com as condições laborais docentes. Devido às decepções e às frustrações com a precariedade e a desvalorização da profissão, os jovens reconfiguraram seus percursos acadêmicos e abandonaram a formação para o exercício da docência. É necessário sublinhar que a designação seguia sendo o modo de inserção dos dois jovens no mercado de trabalho, isso enquanto aguardavam outras oportunidades (caso de

Danilo) ou até que retornassem ao curso superior e pudesse prestar concurso público (caso de Júnior).

- f) A designação como suporte estigmatizante, sinônimo de desumanização, humilhação e constrangimento

Esse foi o modo como o vínculo laboral temporário se configurou para Antônio e Gonçalves Lima (na rede pública estadual regular) e para Nem e Keila (no colégio militar). Há, também, o caso dos dois docentes que moravam no interior do estado e passaram por constrangimentos em suas contratações temporárias, além de outros professores que passaram por situações aparentemente mais sutis, porém, bastante embaraçosas no cotidiano escolar. Isso trouxe impactos diversos na produção das subjetividades docentes, reverberando para alguns, juntamente com outros fatores, na busca por outras estratégias de inserção no mercado de trabalho e/ou no desinvestimento progressivo da profissão. A respeito disso, saliento que o processo de designação e o fato de trabalhar como professor designado nas escolas, com todas as implicações, representações e desdobramentos que acarreta, teve mais espaço nas narrativas de jovens licenciados. Isso aconteceu especialmente nos casos em que houve constrangimentos, humilhações e sofrimento para os indivíduos, indicando ser tal questão um desafio ainda mais robusto para esse grupo. Para os licenciados, parece que as hostilizações contrastam com sua identidade profissional, forjada durante a graduação ou até mesmo antes desse período, em suas formações ambientais. Nota-se que, diante das coações, alguns jovens se calam, outros se posicionam, outros contestam com veemência, criticam, questionam, contrapõem, produzindo suas distintas experiências como trabalhadores da educação em contextos de elevada precarização das condições de emprego.



4.6.3 Para onde caminham os jovens docentes iniciantes em seus percursos laborais?

Ao falarem sobre tudo isto, os entrevistados também expuseram sobre o que esperam para tempos vindouros em relação à sua condição no mercado de trabalho, indicando qual o lugar da docência em suas perspectivas de futuro, a partir de suas experiências atuais. Pesquisas sobre juventude têm chamado a atenção para a centralidade dos projetos de futuro na vida dos jovens na atualidade (ALVES, 2013).

Na literatura da área, planos ou projetos de futuro consistem em perspectivas que os jovens erigem para suas próprias vidas, seja para o presente ou para o futuro, próximo ou distante. São construções dinâmicas, constituídas por projeções quanto a um ou mais futuros possíveis, por entre contextos, ritmos e dinâmicas sociais das vivências juvenis. São arquitetados em contextos sociais, econômicos e culturais determinados, portanto, não dependem apenas e exclusivamente dos desejos e esforços empreendidos pelos jovens. Nesse sentido, enquanto estes indivíduos vão (re)construindo seus modos de ser e estar no mundo, o fazem a partir do vislumbre daquilo que se encontra presente em seus horizontes de expectativas, mas também, e principalmente, por meio do reconhecimento daquilo que aparenta não estar a pleno alcance, dos limites que lhes são socialmente postos e impostos, seus campos de possibilidades.

Sobre isso, saliento que, em todas as entrevistas, os jovens falaram espontaneamente sobre seus planos laborais futuros ou, quando isso não aconteceu, responderam à seguinte questão: *E aí, professor, quais as suas perspectivas daqui pra frente?*. De modo geral, os jovens falaram sobre alguns de seus planos relativos à profissão docente, em especial, embora não tenham se restringido a esse aspecto. Em suas narrativas, observei que a construção de tais perspectivas é experienciada por eles como um tenso e intenso intercâmbio entre as histórias pessoais e sociais. Tal construção é eivada de desejos e contingências, de vontades e determinações, mais ou menos plásticas e dúcteis, consistentes e flexíveis, vividas geralmente ao mesmo tempo em que esses sujeitos exercem seu ofício como professor. Também notei que as perspectivas em relação à permanência e ao abandono da docência parecem ser construções permanentes na vida dos jovens docentes, ora se apresentando com mais intensidade, ora com menos intensidade. Enquanto trabalham, esses jovens estão continuamente ressignificando o trabalho que realizam, repensando seus sentidos e, também, indagando se é aquilo mesmo que desejam fazer por longos e longos anos, ou até mesmo até o resto de suas vidas, como disse Jennifer. Ao observarem os colegas de trabalho, acabam se projetando nestes como espelhos, o que desperta ainda mais reflexões sobre a questão aqui posta, conforme já discutido.

Sobre essas perspectivas, notei muitos matizes. Experiências singulares. A despeito disso, contudo, os relatos de alguns grupos de professores são bastante próximos entre si, o que permite algumas classificações. Ao observar as narrativas dos professores, visualizei duas ordens de questões. Por um lado, estava a tensão constituída por entre **permanecer ou abandonar a docência na educação básica** e, por outro lado, situava-se a perspectiva de

realização ou não de outras atividades remuneradas não docentes. A partir daí, eram possíveis quatro caminhos (FIG. 2):

- a) permanência duradoura na docência (carreira);
- b) continuação na docência, porém conciliando com trabalho em outra área (pluriatividade simultânea);
- c) hesitação quanto à permanência ou saída da docência (indefinição);
- d) perspectiva de abandono da profissão (pluriatividade sequencial).

Docência na Educação Básica

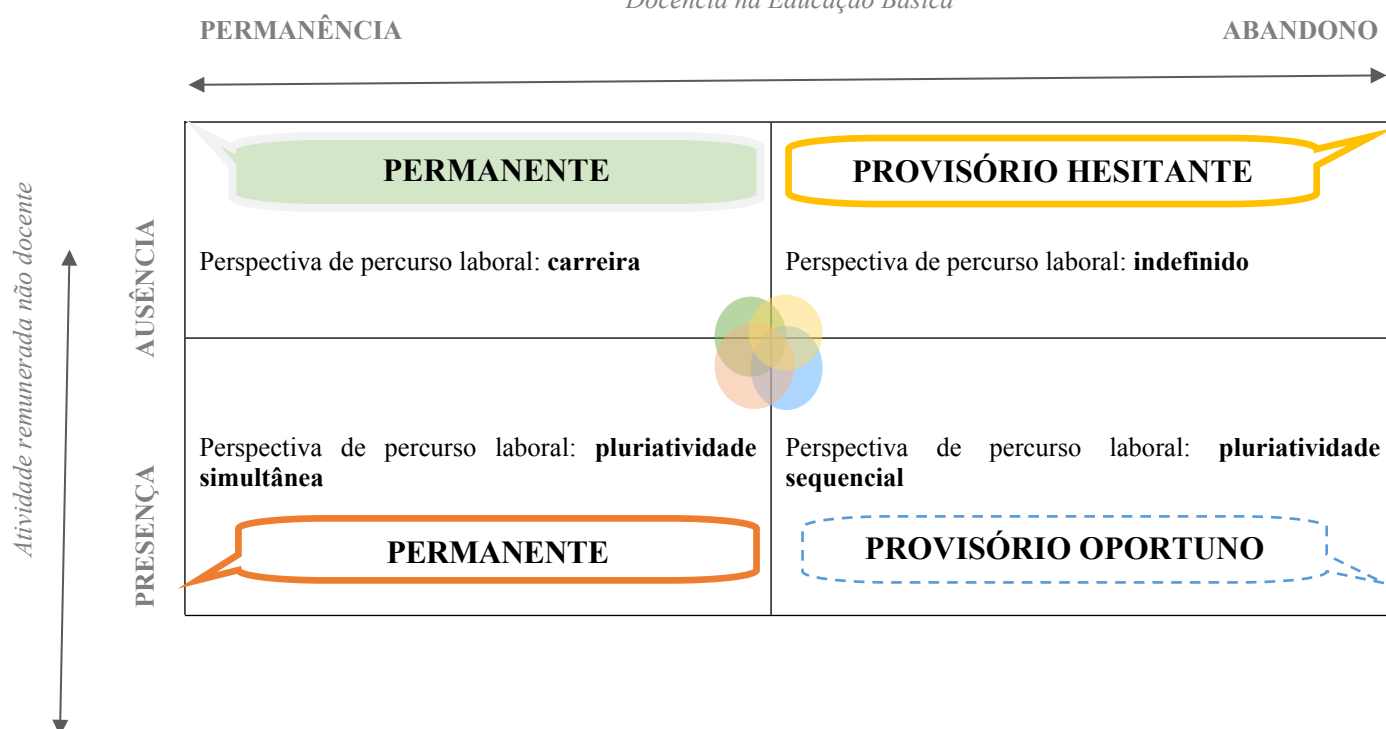


FIGURA 2 – Perspectivas de percursos laborais de jovens docentes: construto teórico-conceitual
 Fonte: Elaborado pela autora a partir do diálogo entre a construção teórica e narrativas dos jovens entrevistados

Entendo que os indivíduos constroem suas experiências circulando por dentro e entre os diferentes perfis, mobilizando as várias lógicas da ação – da integração, estratégica e da subjetivação, conforme Dubet (1994). Aqui, indicam ações que visam: permanecer inerte à situação laboral, mobilizar-se estrategicamente para se afastar em um futuro próximo da situação vivida e, por fim, retirar-se totalmente daquela situação.

- a) **Permanente duradouro**: indivíduo que tem a perspectiva de permanecer de modo duradouro na docência na educação básica. Seus planos estão relacionados à consolidação da carreira docente. Esse foi o perfil que mais concentrou os sujeitos aqui pesquisados, chegando a mais de um terço do total (10 jovens). Tal achado vai na

contramão da indicação de que “ninguém deseja ser professor” e/ou de que “ninguém quer continuar na profissão docente”, como encontrado, por exemplo, na pesquisa de Lappo (2003), mencionada na pesquisa de Gatti *et al.* (2009).

- b) ***Provisório oportuno***: indivíduo que tem projeto de abandonar a docência na educação básica, partindo para atividades remuneradas outras, situadas ou não no campo da educação. Sua pretensão consiste em permanecer na docência na educação básica até conseguir outra oportunidade de trabalho melhor, ou seja, mais bem remunerada e socialmente valorizada. Seus planos estão vinculados à “pluriatividade sequencial” ou, em alguns outros, à “pluriatividade simultânea”. (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012). Esse foi o segundo perfil que mais concentrou jovens pesquisados, chegando a cerca de um terço do total (oito jovens). É um perfil que confirma descobertas de pesquisas de que parte dos jovens considera a profissão docente um território de passagem. É o mais complexo para análise. Isso porque alguns sujeitos expressam ambiguidades em suas narrativas e também porque nota-se um processo de singularização dos percursos bastante acentuado. A partir desse perfil, visualizam-se importantes desdobramentos das atuais transformações no mundo do trabalho e suas reverberações entre o público juvenil, com destaque para os efeitos da desprofissionalização, da precarização e da desvalorização do trabalho docente. Há que se salientar que, para alguns indivíduos, refutando os achados de Huberman (1992), a perspectiva de abandono da docência não se configurava como um “desinvestimento sereno” nem sequer em um “desinvestimento amargo” da profissão, e sim como um desinvestimento relativamente lamentável e pesaroso, dado que gostariam de permanecer dando aulas. Porém, não viam na profissão perspectivas de melhoria de sua qualidade de vida.
- c) ***Provisório hesitante***: indivíduo que ainda não tem plano definido, apresentando muitas dúvidas sobre seu futuro laboral. Até que se decida, pretende permanecer na docência na educação básica. Esse perfil foi pouco mencionado pelos jovens (quatro indivíduos).
- d) ***Permanente conciliador***: indivíduo que planeja permanecer de modo duradouro na docência na educação básica, contudo, para manter suas condições de vida e os padrões de consumo, pretende conciliar o magistério com outra atividade cuja

remuneração seja mais elevada, fora da área da educação ou dentro, na rede privada de ensino e/ou na educação superior, por exemplo. Seus planos estão relacionados à “pluriatividade simultânea” (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012). É o perfil no qual a docência tem maiores chances de ser vivida como um “bico”. Foi, também, pouco mencionado pelos jovens (três indivíduos).

Nota-se que, entre os *provisórios oportunos* e os *provisórios hesitantes* estavam os indivíduos que mais investiam nos estudos. Sejam os não licenciados, que investiam em sua formação acadêmica na graduação em outras áreas, sejam os mestrandos que visavam o ingresso no magistério no ensino superior, sejam ainda os chamados “concurseiros”: eram os indivíduos que mais se ressentiam da ausência de tempo e da intensificação dos ritmos em suas vidas devido à conciliação de estudo e trabalho. Dentre eles, se configurava uma situação de “estudo sem fim” (como indicado no capítulo II).

De modo geral, saliento que o quadro antes apresentado contém apenas tipos ideais, que nos permitem agrupar as experiências e trajetórias desses jovens docentes para efeitos de análise, tendo em conta, no entanto, o caráter provisório de tais classificações. Nesse sentido, como aponta Martuccelli (2007, p. 182), os atores podem

segundo o grau das circunstâncias ou de funções, passar de uma para outra [classificação]. Neste sentido, é preciso compreender tais figuras mais como um *continuum* de graus que como uma ruptura, demasiado esquemática, entre alguns retratos. Mas, tratando-se de elementos tão centrais da análise sociológica, produzir distinções, por insuficientes que sejam por momentos, segue sendo uma exigência inevitável do pensamento social. E, sem cair no laço das representações falsamente generalizadoras, é difícil não estabelecer, pelo menos, algumas relações entre certas posições sociais e um ou outro destes cruzamentos.

•••

Para finalizar o capítulo, indico ter percebido, em várias narrativas analisadas, que os indivíduos indicaram estar em **permanente busca de uma oportunidade melhor no mercado de trabalho**, a fim de que pudessem apurar um pouco ou até mesmo mudar, de modo um pouco mais radical, suas vidas: por dentro, a partir e para além das fronteiras da profissão docente.

Com base em Martuccelli (2010, p. 264-265), é possível compreender que esses sentimentos ou desejos de mudanças são resultado da combinação de uma “dupla realidade” hoje enfrentada pelos indivíduos na América Latina, qual seja, da “vulnerabilidade e da instabilidade mais ou menos constantes das posições sociais”. Parece que esta é uma tensão

central que hoje está em jogo no marco das experiências sociais nesta região do globo e encontra lastro nas vidas dos jovens professores investigados nessa tese. O autor explica que a vulnerabilidade diz respeito ao fato de que as “posições sociais, em suas dimensões objetiva e subjetiva, são percebidas como sendo particularmente abertas e expostas. Ninguém está, no fundo, definitivamente protegido dos riscos”. Por outro lado, mesmo quando a vulnerabilidade não está “na ordem do dia” para os indivíduos – quando se tem um emprego protegido, por exemplo, caso dos professores concursados –, parece que “subjaz um sentimento particular de instabilidade, de fragilidade, de inconsistência”. **Há, pois, um temor e uma ansiedade sempre em questão.**

O sociólogo destaca que essa ansiedade não é alheia a grandes transformações sócio-históricas no mundo do trabalho no contexto latino-americano, especialmente diante de um “trânsito forçado de um bom número de assalariados do setor formal público e privado para setores informais, vulneráveis ou precários” (MARTUCCELLI, 2010, p.268) – o que pode ser percebido, por exemplo, em relação ao aumento da precariedade dos vínculos laborais docentes, situação vivenciada por grande parte dos jovens aqui investigados. Ou seja, uma marca da jovialidade na docência no ensino médio brasileiro, como descoberto nesta pesquisa.

Para Martuccelli (2010), essa “instabilidade estrutural” estaria obrigando os indivíduos a uma atitude de permanente “vigília”, de modo a protegerem-se dos riscos que esta condição apresenta. “O importante é estar pronto” para enfrentar tal desafio e fazer suas apostas neste jogo, de modo a “se manter pelo menos equilibrado neste mundo inconsistente” (p. 268).

Nos percursos dos jovens aqui pesquisados, tais apostas envolveram avaliar a viabilidade, os riscos e as possibilidades relativas ao seu ingresso, permanência ou abandono da profissão docente. Entrar, permanecer ou abandonar o magistério é, de modo mais amplo, um desafio estratégico para estes sujeitos, especialmente em um contexto de intensificação da precarização do trabalho, especialmente a partir da década de 1990 na América Latina, aspecto que se mostra mais agudo para as juventudes, especialmente das camadas populares.

A partir do que foi abordado neste capítulo, pode-se indicar que esta é uma problemática da maior relevância para a pesquisa no campo das Ciências Sociais, especialmente no que tange à compreensão das experiências de jovens professores que, tal como os sujeitos aqui entrevistados, hoje estão nas escolas (des)construindo suas apostas em relação à profissão docente.

5 O DESAFIO DAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA COM OS JOVENS ESTUDANTES E COM OS COLEGAS DE TRABALHO

Neste capítulo, exponho algumas análises e discussões sobre o desafio inscrito na convivência cotidiana dos jovens professores iniciantes com os jovens estudantes, de um lado, e com seus colegas de trabalho, de outro, em uma perspectiva distinta daquela apresentada no capítulo anterior. Isso se deve, entre outros aspectos, à natureza da prova aqui discutida, que impossibilitou agrupar os docentes em alguns conjuntos de retratos temáticos.

De modo geral, notei que há, por parte dos entrevistados, muitas mudanças de atitudes, posicionamentos, dúvidas, ansiedades, manobras e, acima de tudo, dificuldades que se desdobram e se conectam entre si e/ou a distintos suportes. Há, ainda, indícios de bem-estar docente, que emergem da superação de dificuldades enfrentadas. Contudo, são aspectos singulares, conectados às experiências pessoais dos indivíduos. Conforme já discutido, isso é próprio das dinâmicas sociais contemporâneas, nas quais cada um é obrigado a construir suas próprias experiências.

Sublinho que Barrère (2015) pesquisou docentes franceses usando o mesmo marco teórico aqui mobilizado. Para a autora, reconhecer as provações hoje enfrentadas por professores, nomeando-as devidamente, permite visualizar um conjunto de experiências face aos dilemas comuns do trabalho. Segundo ela, referindo-se à docência, tais provações referem-se a um “conjunto de ‘sentimentos profissionais em situação’” não determinados pelo contexto em que são produzidos e, ao mesmo tempo, produtores, eles mesmos, de uma série de escolhas referentes ao ofício.

Inspirada nessa autora, lancei alguns olhares para as narrativas, tentando identificar algumas dimensões do desafio em tela para jovens docentes pesquisados, buscando identificar como os sujeitos lidam com algumas questões e as enfrentam. Reconheço que existem outras formas de proceder e, também, outras dimensões e/ou aspectos em jogo, que aqui não serão abordados, sendo reservados para pesquisas futuras. Dito isto, aponto a organização do capítulo: breve apresentação do plano de fundo teórico-analítico; discussão, em separado, de dimensões da prova das relações com estudantes e com os colegas de trabalho e, por fim, exposição de uma síntese das discussões.

5.1 Do papel à experiência: aproximações

ÁLIDA: Então, eu quero te ouvir: o que tem sido essa experiência sua de ser um jovem professor que também dá aula pra jovens, e que está iniciando a profissão?

ANTÔNIO: Olha... Pra mim? Bastante desafio! Porque assim, vou contar pra você, mas antes, pra eu poder explicar, vou ter que contar um pouco da minha carreira. 2009, formei. Nesse 2009, eu tinha feito o concurso quando eu estava no quinto período, de Educação Física, né? [...] Minha classificação foi boa, graças a Deus e tal. E aí eu consegui essa nomeação e estou trabalhando até hoje. Mas assim, agora eu vou contar **meu relato de experiência**, né? [risos]

ÁLIDA: Humhum!... [risos]

Entrevista com o professor Antônio (28 ID, 04 PR)

Ao ser perguntado sobre o que era ser um jovem professor iniciante que dava aula para jovens, Antônio decidiu principiar sua narrativa pela entrada na profissão, como tratamos no capítulo anterior. Em seguida, indicou que faria seu “relato de experiência”. Seu sorriso e sua feição, com os olhos arregalados e um suspiro profundo, indicava que, a partir daquele momento, apresentaria o que, nos termos de Dubet (1994), podemos dizer que seja seu “trabalho como indivíduo” na construção da iniciação à docência.

Para Martuccelli e Singly (2012), a noção de experiência discutida por Dubet (1994) implica em pensar que todo indivíduo está submetido a um desafio permanente, que superam ou tentam superar contando, ou não, com um conjunto de suportes. Para o autor, a experiência social “[...] não é uma esponja, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido da ‘vida’”. (p. 95). Tendo em vista não ser dada, a experiência é uma obra construída a partir desse trabalho dos indivíduos.

Conforme Dubet (1994, p. 94), a construção da experiência “gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. Mas a distância em relação a si, aquela que torna o ator em sujeito, é, ela própria, social, ela é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas [...] da ação”. Nesse sentido, a experiência pode ser compreendida como “o esforço que faz o ator para combinar e articular três grandes lógicas estruturais de ação (integração, subjetivação, estratégia)” (DUBET, 1994, p.73). Esse esforço, esse trabalho dos jovens professores na escola e na sala de aula, fica muito visível em seus relatos, como veremos a seguir, tempos nos quais as interações dos territórios escolares devem ser construídas dia após dia.

O sociólogo explica que a combinação de lógicas de ação na produção da experiência liga o ator a cada uma das dimensões que compõem um sistema. Ao experienciar,

o ator é obrigado a articular lógicas diferentes, quais sejam: definir seus pertencimentos, mantendo-os ou fortalecendo-os no seio de uma comunidade (integração), defender seus interesses numa sociedade concebida tal qual um mercado (estratégia) e confrontar-se com uma sociedade de produção e dominação por meio de uma atividade crítica (subjetivação).

Conforme Dubet (1994), é essa dinâmica de articulação “que constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade” (p. 107). O sociólogo explica que, quanto mais ocorre o afastamento da ação vinculada a um papel – situações mormente normatizadas e previsíveis –, mais se constroem experiências sociais e mais intenso se torna o trabalho reflexivo do indivíduo. Neste capítulo, compreende-se que, quanto mais ocorre o distanciamento dos jovens em relação ao papel social e institucionalmente prescrito como docente, mais eles produzem suas experiências sociais, isso nas relações de convivência com os outros, seus jovens estudantes e seus colegas de trabalho.

A fim de compreender um pouco mais sobre a formulação conceitual acerca da noção de experiência e sua fecundidade para pensar os sujeitos da escola, Dubet (2006, p. 403) aponta que, atualmente, é notável uma mutação de uma modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade. É o que, por algum tempo, o autor chamou de “desinstitucionalização”. Nesse processo, considera que parte do papel da escola está em mutação, sendo atribuído ao próprio sujeito alguns desses papéis, o que “o obriga a se constituir livremente a partir das experiências sociais que lhe são impostas”.

Dayrell (2007, p. 1.115), citando Pais (2003, 2003, p. 316), alerta ser incongruente pensarmos em uma desinstitucionalização completa, dado que aquilo que existe, de fato, é um processo de “re-institucionalização permanente”, uma vez que as instituições revelam uma propensão para a crise, encontrando-se em uma permanente reconstrução⁹⁰.

Para Dubet (1998, p.01), na tradição clássica, “a instituição era concebida como um conjunto de papéis e valores ‘fabricando’ indivíduos e personalidades”. Em tal contexto, havia forte interiorização dos valores e princípios gerais moldando a personalidade dos indivíduos, ou seja, grande adequação e correspondência entre o desempenho de papéis sociais e a sentimentos dos indivíduos.

⁹⁰ Segundo Dayrell (2007) estaríamos assistindo a uma passagem da sociedade disciplinadora para uma sociedade de controle, na qual persistem as lógicas disciplinadoras, mas agora dispersas por todo o campo social. Tal processo caracteriza-se pelo desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições, o que torna cada vez mais difícil distinguir o dentro e o fora destas, sendo seus contornos cada vez mais tênues. É a mídia que penetra e interfere em todos os espaços institucionais; é a família que se mostra cada vez mais permeável às influências do consumo e seus apelos, dentre tantos outros exemplos possíveis.

Com as mudanças observadas nas sociedades contemporâneas, lançando um olhar especial sobre modificações vinculadas à massificação escolar, o autor entende que a escola não mais se estrutura no sentido de perseguir princípios e valores estáveis e ordenados visando finalidades homogêneas, do chamado “programa institucional”. A instituição, portanto, não pode mais ser definida como um conjunto unívoco de papéis que fabrica as subjetividades dos indivíduos. É um processo em curso, e nunca podendo ser entendido como a negação total da instituição, e sim vivido como um “sentimento de crise indefinida”, concernente aos novos modos como os indivíduos são produzidos nos processos de socialização contemporâneos.

Para exemplificar, tal processo é marcado por novas configurações das relações de gênero e papéis sexuais nas famílias. Se antes eram os papéis demarcados do homem (espaço público) e da mulher (espaço privado) que modulavam a afetividade familiar, hoje, com a saída da mulher para o mercado de trabalho, são os sentimentos e a construção da vida amorosa que sustentam e reconfiguram os papéis, tornando tais vínculos cada vez mais frágeis. Outro exemplo desse processo diz respeito às reconstituições das relações geracionais, especialmente entre indivíduos com idades e papéis sociais distintos. Isso reverbera em maior horizontalidade nas relações entre pais e filhos, professores e estudantes, constituindo novas relações de autoridade. Envolve, pois, o aumento da democratização das relações – aspecto que nos interessa sobremaneira neste capítulo da tese.

Sintetizando suas concepções, Dubet (1998) aponta que, no modelo institucional, há uma primazia do papel sobre a personalidade, os sentimentos, vontades e desejos do indivíduo. “Nas instituições, os atores são personagens sociais, professor, aluno, pai... O problema central é o da distância do papel em relação à personalidade, aos sentimentos e às emoções. Mais precisamente, a imagem central das dificuldades de socialização é aquela da enorme pressão das normas, da neurose, fruto da interiorização excessiva dos papéis” (p. 5). No decurso do processo de mudanças institucionais, por sua vez, a personalidade, os sentimentos e emoções passam a ser predominantes, em detrimento do papel. Nota-se, aí, uma “passagem do papel para a experiência” (p. 6). “O papel é vivido com um produto da ‘personalidade’, dos sentimentos e emoções dos indivíduos”.

Nesse contexto, é preciso compreender que “os indivíduos são, atualmente, ‘obrigados’ a serem livres e a construir o sentido de sua experiência. Isto constitui o próprio movimento da modernidade.” (DUBET, 1998, p.5). A respeito disso, o autor indica que a escola não pode mais ser tomada como instituição no sentido clássico do termo. A título de exemplo, aponta que isso ocorre em função de sua crescente dificuldade em lidar com os

“muros” que antes intentavam separar o dentro e o fora da escola, o “mundo escolar” e o “mundo juvenil” e hoje se rompem. Tendo em vista que, nessa escola contemporânea, ser adolescente ou jovem não necessariamente corresponde, como em períodos anteriores, a interiorizar papéis homogêneos relativos ao que é ser aluno; é perceptível estarmos tratando de um “ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência” (DUBET, 1998, p. 4). Tal construção acontece por meio de articulação de lógicas da ação pelos adolescentes/jovens estudantes, uma “experiência subjetiva de formação de si”, que envolve a conciliação das “paixões” e interesses. É neste sentido que o autor aponta: “a tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar”. (p. 2). Com relação aos professores, o sociólogo destaca:

Observa-se que desde que nos afastamos do mundo dos acordos sociais previamente estabelecidos, **o professor é obrigado a construir a situação escolar antes mesmo de dar aula**. Como deve “motivar” os alunos, é preciso que construa estratégias múltiplas e, sobretudo, que se coloque em cena, isto é, que **engaje sua personalidade**. Na escola de massa, a relação pedagógica é cada vez mais íntima e, de certa forma, cada professor e cada grupo de professores constrói a instituição. (DUBET, 1994, p. 5 – grifo nosso).

Salientando que a experiência social se caracteriza pela heterogeneidade, o autor aponta que “tudo se passa como se os atores adotassem simultaneamente vários pontos de vista” (p. 15). Também sublinha que os papéis e as posições sociais, por não se constituírem como aspectos estáveis e programáticos a serem seguidos, possibilitam entrever a experiência como uma construção, um exercício. Novamente sobre os docentes, destaca:

A maior parte dos professores descreve as suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência. Por um lado, eles estão presos num estatuto que impõe regras e distribui proteções que a maior parte aceita e defende, mas que só parcialmente definem o que eles fazem e o que eles são. Pelo contrário, os professores de colégios e de liceus despendem grande energia a dizerem que não são redutíveis àquilo que a instituição deles faz e deles espera, na medida em que esta sustenta vários princípios contraditórios. Por outro lado, os professores referem-se constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada, quando não é íntima. Esta “intimidade” resulta de os atores terem de combinar lógicas e princípios diversos, frequentemente opostos, combinações que eles veem como obra sua, como a realização, ou como o malogro, da sua “personalidade”. Por isto, ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e da justiça. (DUBET, 1994, p. 15 – grifo nosso)

Esse aspecto é muito claro nas narrativas dos jovens entrevistados. Observa-se que é dentro destas novas processualidades da vida social que eles e elas passam mais a “construir experiências do que interiorizar papéis”, embora cada grupo tenha especificidades. (DUBET,

1994, p. 2). Para Martuccelli (2007, p. 187), a circulação nos entremeios das “figuras de estilo” em relação às vivências e usos dos papéis sociais proporcionam a emergência de “sentimentos particulares” pelos quais a sociologia precisa se interessar. O sociólogo acredita que esses processos, “em parte relacionados à expansão da ordem da reflexividade própria dos modernos”, permitem entrever que aquilo que de fato se modifica é a “natureza dos estados interiores” dos indivíduos. Ele destaca:

Representamos diariamente um certo número [de papéis]. Porém, do ponto de vista analítico, foram investidos de uma função particular: eram considerados como aquilo que cimentava a ordem social. Os estudos apontavam, então, antes de mais nada, a funcionalidade e a complementaridade das trocas entre os atores, tentando determinar suas competências estratégicas na ocasião das interações. Os papéis eram a última garantia de solidez do mundo social. No pior dos casos, os atores se convertiam em robôs. Sem carne nem ossos. Supostamente situados na raiz do funcionamento da vida social, os papéis não davam quase nenhum espaço aos estados interiores ou a uma consideração mais individualista das situações sociais, para além de oposições estandarizadas. Não obstante, ao ser o mundo social o que é, **os papéis não são somente um espaço de calma momentânea e de rotina, como também um campo de inquietação e de perturbação.** A análise sociológica não deve forçosamente voltar-se para o que é trágico, pois tem tudo para ganhar se toma mais consciência das dificuldades reais encontradas pelos indivíduos. (MARTUCCELLI, 2007, p. 188 – grifo nosso)

Considerando tais discussões, indagamos: como se configura, para os jovens pesquisados, o exercício do papel como docentes? Estarão construindo suas experiências de modo mais ou menos distante das prescrições institucionais ainda existentes sobre o exercício da docência? Em que medida suas experiência também são constituídas pela tensão entre ser professor e ser jovem? Por serem jovens, como circulam por contextos de mutação institucional da escola? Como estarão lidando com a horizontalidade, que caracteriza as demandas relacionais juvenis na contemporaneidade? Como estarão se integrando, se dissociando e/ou transgredindo o desempenho e cumprimento dos papéis docentes sócio-historicamente prescritos? Em que contextos são possíveis uma maior ou menor informalização dos comportamentos desses jovens?

5.2 A dimensão do respeito nas relações sociais

Passando a outras discussões, é preciso salientar que, para os jovens professores pesquisados, a construção de suas experiências acontece nas tramas das relações com outros sujeitos da escola, sendo trazidos ao cenário os estudantes e seus colegas de trabalho, como já mencionamos. Para Martuccelli (2007), na modernidade, a problemática das relações com o

outro se constitui, cada vez mais, como um robusto desafio, e talvez, até mesmo por isto, tem se tornado central nos estudos sociológicos.

A despeito disto, a temática da “sociabilidade interindividual”, entendida como “um sistema de regras para construir uma relação com os outros” (MARTUCCELLI, 2007, p. 204) ainda possui inúmeras lacunas a serem investigadas. As dimensões e situações a serem discutidas são múltiplas, sendo necessário pensar, cada vez mais, em contornos analíticos mais adequados, que permitam alcançar as manifestações e transformações sócio-históricas desta problemática.

É dentro desse contexto que o sociólogo ressalta a necessidade de pensarmos na dimensão do **respeito**. Para ele, “a confirmação social do indivíduo passa pelo respeito que lhe é devido” (MARTUCCELLI, 2007, p. 204). E isso todos os jovens professores entrevistados nesta tese mencionaram em suas narrativas. De modo amplo, essa é uma questão que ganha contornos mais complexos e mais centrais na docência e na experiência dos jovens professores principiantes, visto que a própria docência é relacional: ela se instaura nas interações intersubjetivas entre docentes e discentes, mediadas pelos processos de construção do conhecimento, relação sem a qual a docência não existiria.

Para melhor compreender “a extensão das dificuldades interativas contemporâneas”, nas quais se inscrevem a convivência diária entre os sujeitos sociais da escola, é significativa a contribuição de Martuccelli (2007) ao indicar que “a ordem das interações” pode ser caracterizada de diversas maneiras. Em primeiro lugar, como uma situação de enfrentamento, que remete a um conjunto de trocas realizadas em contextos de co-presença física ou à distância. Em segundo lugar, sob a forma de uma determinada categoria (posição social, idade, sexo etc.) ou de uma forma individual, na qual cada indivíduo possui uma identidade única e distintiva. Em terceiro lugar, a partir de um conjunto de convenções regulares da vida social. Por fim, por meio de sua vulnerabilidade situacional, em função das margens de manobra dos sujeitos.

O autor sublinha que todo este conjunto de possibilidades, que pode ser chamado de um primeiro “plano do regime político da interação”, não esgota o tratamento da temática, dado que outro plano ou fator central também entra em cena, qual seja, um estado fictício dos interlocutores, presente no momento de toda e qualquer interação e que depende de um contexto mais amplo. É o que chama de um “espaço fictício dos regimes de interação” (MARTUCCELLI, 2007p. 204). Este é composto por três facetas ou etapas que, embora analiticamente distintas, se entrecruzam no seio das relações sociais.

No **regime hierárquico**, o respeito devido a um indivíduo está subordinado a uma “posição de *status*”. “O ator é concebido como submetido à coletividade, pela força da divisão de crença comum. [...] Toda interação social não é mais que uma variante de um conjunto piramidal fortemente estruturado e codificado” (MARTUCCELLI, 2007, p. 209). Envolve a correspondência entre o papel e a personalidade dentro de um programa institucional. Assim, as relações entre “superiores e inferiores” não se dão do mesmo modo, por estarem submetidas aos ditames de suas funções estatutárias.

No **regime da igualdade**, há uma desconstrução da ideia de que o respeito está ligado ao papel de um sujeito dentro de uma hierarquia. Aqui, o respeito é entendido a partir de exigência de políticas de igualdade. Está expresso, por exemplo, em uma linguagem institucional comum, traduzida em termos universais. É entendida pelo autor como uma ficção “poderosa e frágil” que atravessa o jogo democrático.

No **regime da diferença**, por sua vez, emerge um questionamento do tratamento de todos como iguais, sob o argumento de ser esta uma forma de produzir mais desigualdades. Nesse contexto, “gramáticas sexuais, etárias, étnicas discutem certo modelo de universalismo. Os indivíduos resistem a desprender-se de seus atributos pessoais ou ‘comunitários’. Dado o próprio do processo de individuação moderno, há uma vontade crescente de expressão de uma ‘diferença’ e de seu reconhecimento público” (MARTUCCELLI, 2007, p. 213).

Na concepção do autor, os regimes políticos de interação engendram um nível particular de análise. A meu ver, especialmente considerando a questão posta para discussão neste capítulo, são eles que possibilitam uma análise que prima pela articulação entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, de modo específico, destaca-se que o “sentido do respeito, e sobretudo a falta de respeito, é muito diversa em função dos diferentes regimes de interação”. (MARTUCCELLI, 2007 p. 222).

No **regime hierárquico**, por exemplo, há uma preocupação elevada dos indivíduos com a honra.

[...] a honra devida é uma honra que se deve preservar, garantida por um conjunto de sinais muito visíveis que se apoiam sobre uma ordem claramente hierarquizada e não igualitária. Uma ordem duplamente irritante: tanto para os subordinados como para os superiores, se trata, em todo momento, de demonstrar sua posição. Pelo jeito de andar, sua graça e elegância, o domínio de si e as atenções com os outros, a honra deve ser, por sua vez, visível e respeitada. (MARTUCCELLI, 2007 , p. 222)

Nesse caso, o “respeito é um atributo central na ordem social”. “Há uma sensibilidade excessiva” em relação à sua ausência ou à sua presença nas relações. A falta de respeito é sinônimo de ofensa, dado que simboliza a desestabilização de uma ordem social

rígida e piramidal. “O indivíduo está obrigado a manter sua posição, e o conjunto de características de caráter necessários para cumprir convenientemente esta tarefa, que é justamente a definição de sua virtude. Assim, sabendo qual é sua posição e como deve comportar-se, o indivíduo sabe, também, quem ele é. Negar as considerações devidas à sua pessoa, ou não respeitar os deveres aos quais está submetido, equivale a perder-se. [...] O valor pessoal deriva de uma posição na estrutura social” (MARTUCCELLI, 2007, p. 226). Por meio do domínio de suas emoções e do desempenho de seu papel, mostra o domínio de si digno de honra e respeito perante os outros, subordinados. Quando mais exitoso o controle, mais apreciável a grandeza pessoal.” Contudo, é preciso destacar que, nas sociedades democráticas modernas, não se identifica um regime hierárquico no sentido preciso do termo. O que há são mudanças em todas as partes, desigualdades, diversidades de posições e outras situações heterogêneas. Hoje, nota-se permanências e dualidades.

No **regime igualitário**, por sua vez, considerando que as relações hierárquicas começam a desaparecer, incluindo aí o princípio da honra, emerge uma nova maneira de “cuidar do respeito” nas interações cotidianas, o que lança bases para a construção de sua contradição. Para o autor, os indivíduos correm o risco de serem constantemente cercados pelo excesso de zelo ou desprezo, além de se verem obrigados a mobilizar uma série de estratégias e esforços para, constantemente, (re)estabelecerem a igualdade. Esse é o centro da tensão deste modo de se relacionar com o outro.

Esse é um regime de interação marcado por dois riscos constantes: de uma ausência de coerência da expressão do indivíduo e, ainda, da instabilidade das relações. Se as relações são eivadas de uma “fragilidade constitutiva”, nota-se o aumento de reações intempestivas, de “passos em falso”, de cenas marcadas pela falta de respeito no trato com o outro, por exemplo. Mencionando Goffman, Martuccelli (2007), o autor indica que, nesses casos, para evitar esses incidentes, são mobilizadas várias estratégias (técnicas defensivas, técnicas de cumplicidade com o outro, “manifestações de tato” etc.) – como nos dão a ver, com clareza, os jovens professores pesquisados; mostrando suas dificuldades pelo fato de serem iniciantes na profissão. Nota-se que

[...] o regime de interação [igualitário] obriga, portanto, os atores a dar uma impressão idealizada deles mesmos, resultado direto de uma situação igualitária que impõe aos indivíduos o cuidado com a própria dignidade pessoal, mas que os obriga também a considerar a necessidade do outro de ver sua própria dignidade respeitada em ocasião das trocas que realizam (MARTUCCELLI, 2007, p. 231)

Nesse regime, “o indivíduo é mais sensível à obtenção de um tratamento igualitário do que de exigir considerações sobre sua diferença pessoal, ou ainda, [...] de fazer

reconhecer sua individualidade” (MARTUCCELLI, 2007, p. 240). Neste, exige-se que o indivíduo seja “autêntico” e “diferente”, sempre submetido ou marcado por alguma serenidade, instabilidade e incerteza. É fundamental lembrar não há uma prescrição interativa neste regime, sendo essa a grande diferença para o regime hierárquico. Aí residem grandes questões: o que fazer? Como agir? De que modo proceder? – perguntas que povoam os corpos e mentes de muitos jovens ao ingressar na docência, como veremos à frente. Nesse regime interativo,

não há um sistema de referência universalmente válido e consensual a partir do qual se pode julgar os indivíduos. O processo aparece como mais aberto, por tanto instável e conflitual. Sobretudo, a valorização de si não repousa sobre a defesa das considerações devidas a estados ou a ordens, e sim remete diretamente ao indivíduo mesmo através de uma exigência, tão universal quanto vazia, de dignidade. Os indivíduos têm, assim, novas necessidades de confirmação de si pelos outros. (MARTUCCELLI, 2007, p. 233)

O **regime de interação da diferença**, por sua vez, tem como atributo central “a exigência do reconhecimento muito mais variada e incerta em suas formas. O respeito devido ao outro não deriva de sua posição nem tampouco se limita à exigência do tratamento igualitário. Trata-se de ter sua própria singularidade confirmada pelos demais, contando sempre e em todas as partes por reconhecer seu próprio valor”. (MARTUCCELLI, 2007, p. 243). Neste regime, a comunicação com os demais torna-se mais difícil porque o respeito se desdobra de uma maneira visceralmente individual. Assim, os acordos são mais difíceis de serem feitos, dado que “repousam sobre uma economia subjetiva” (p. 250-251).

Para Martuccelli (2007), no ocidente, o plano de fundo da análise dos regimes de interação consiste nas **crecentes exigências democráticas presentes nas tramas da vida social**. O estudioso entende ser necessário superarmos uma compreensão simplória da democracia como um “simples regime político” (p. 205); dado que a mesma consiste em um “fenômeno social único à expansão de um regime de interação particular, de vocação igualitária, que termina por inscrever-se no que há de mais profundo nas nossas trocas cotidianas.” (p. 207)

Apresentadas estas três faces dos regimes interativos, considerando não haver uma simples transição de um para outro na vida social, Martuccelli (2007) propõe pensar que existem tensões e justaposições entre os mesmos. Um “**palimpsesto de regimes de interação**” (p. 252). Quanto às articulações entre os regimes hierárquicos e igualitários, por exemplo, dentre as outras sobreposições existentes, o autor indica que, nas sociedades latino-americanas, atualmente convive-se em um esquema marcado pela dualidade, em um regime de natureza

mista. Nesse espaço dual, lida-se com uma **aspiração de uma “horizontalidade relacional” marcada, ao mesmo tempo, por uma “verticalidade resistente”**. Assim, “na maioria das interações que se desenvolvem nestas sociedade, o indivíduo se sente em equilíbrio em ter suas duas dimensões” (p. 255). Para o autor, “em resumo, se trata de uma tensão que dá conta de uma mescla entre dois regimes de interação que, por um lado, hierarquiza os vínculos e, por outro, iguala as trocas. Os atores não deixam, então, de deslizar de um universo ao outro, intentando, de alguma maneira, por sua vez, fazerem-se respeitados como ‘pessoas’ e resignarem-se a serem tratados como ‘indivíduos’”. Neste sentido, “caracterizar esta sociabilidade como uma forma de “familiaridade hierarquizada” é muito justa [...]. De fato, o cuidado do respeito aparece, deste modo, como um ‘resto’ de visão hierárquica e como uma ‘mirada’ no sentido da igualdade”. (p. 257)

Remetendo-se a diferentes países da América Latina, Martuccelli (2007) aponta existirem diferenças importantes a considerar. Alguns estão mais inclinados à equidistância entre as demandas e exigências relativas à hierarquização e à perspectiva mais igualitária. Em outros, o pêndulo tende à verticalidade. “Tudo é, então, uma questão de distância” (p. 252). Ele observa que, enquanto no Brasil a tensão dual pode ser ilustrada pela pergunta “Você sabe com quem está falando?”, na Argentina, a questão gira em torno da resposta “A mim isso não importa!”, análises realizadas, respectivamente, por Roberto da Matta e O’Donnell⁹¹.

No México, as tensões dos regimes de interação estão expressas em uma frase popular que, no Brasil, poderia ser traduzida pelo famoso “apelou, perdeu!”, também vigente por aqui, no Brasil. Esta última expressa uma prática desafiadora, explica o autor, por meio da qual a impaciência pode ser expressão do parco reconhecimento das hierarquias, “quando um subordinado se esquece da resignação necessária e o indispensável respeito do ritual da subordinação, e a obrigação do recato diante dos poderosos. O resultado é um jogo sutil de ambiguidades” (MARTUCCELLI, 2007, p. 258).

O autor indica que tal tensão está presente em qualquer tipo de relação na América Latina, seja em “situações de conflitividade como em ocasião de relações de confiança e de cumplicidade” (p. 257). Logo, como não poderia ser diferente, está presente nas escolas, nas relações de convivência entre seus diferentes sujeitos, como narraram os jovens professores aqui pesquisados ao falarem sobre o convívio com seus jovens alunos e colegas docentes.

⁹¹ Para Martuccelli (2007), enquanto a primeira frase expressa uma equidistância entre hierarquia e igualdade no sentido de colocar o outro imediatamente em seu lugar, a segunda contém um caráter que acredita ser mais violento das relações.

Para entendermos a diversidade histórica da busca de respeito, sublinha o autor, é necessário, a partir dos estudos sobre as interações sociais, compreendermos as mudanças engendradas socialmente pelos diferentes regimes, suas conexões e sobreposições, bem como as dimensões subjetivas que mobilizam e são acentuadas nestes processos – aspecto que ganha centralidade neste capítulo. O sociólogo formula a seguinte síntese sobre tais conexões:

As tensões interativas resultam, assim, de uma mescla de três fatores. Primeiro, de um processo crescente de individuação que devolve coletivamente aos atores mais sensíveis as considerações devidas à sua pessoa. É neste sentido que aparece a democracia, em todo caso na experiência ocidental, como intimamente inseparável da condição moderna mesma. Logo, **estes regimes de interação dão lugar a toda uma série cotidiana de diversas tensões**, de significados mais ou menos abertos, muito instáveis, que assinalam mais um espaço de tensões que de conflitos no sentido mais forte do termo; mais repleto de sentimentos de humilhação que de injustiça, profundamente subjetivos e, portanto, compreensíveis para muitos a partir do marco político em que se inserem. Por último, estas tensões põem em prova de uma maneira *sui generis* a vida social, posto que resultam, de fato, em última análise, da debilidade irreprimível das situações. (MARTUCCELLI, 2007, p. 276)

Tendo em vista esses referenciais, passamos à apresentação do desafio, tal como é enfrentado pelos jovens professores iniciantes pesquisados, isso nas relações estabelecidas com seus jovens estudantes e com seus colegas de trabalho, como anunciado. De modo geral, entendo que tal provação consiste na construção de experiências por meio da articulação das várias lógicas da ação e entre diferentes justaposições de regimes de interação. Nestes processos, os indivíduos vivem e mobilizam seus papéis de modos diversos, o que faz emergir sensações e sentimentos particulares, eivados por diversas tensões e dilemas. Ademais, a construção das relações é um desafio comum, porém, enfrentado de modos singulares pelos jovens professores pesquisados.

Passemos à próxima parte do capítulo, na qual são apresentadas algumas experiências dos professores com relação ao primeiro desafio: as relações de convivência com os garotos e garotas

5.3 Enfrentando a provação das relações de convivência com jovens estudantes

Você pode ver que eu foquei toda minha fala na relação com os alunos!
[risos do entrevistado e da entrevistadora].

Entrevista com o professor Heitor (24 ID; 3,5 PR)

A docência é, antes de qualquer coisa, a relação com os estudantes, especialmente com os jovens que circulam diariamente na sala de aula, no caso dos docentes aqui entrevistados, como já apontamos. Assim ela é percebida por eles e elas. Ao entrarem em sala de aula pela primeira vez, na condição de professores regentes de suas turmas no ensino médio na rede pública

de ensino, já se dão conta, de modos variados, porém com algumas questões em comum, de que a convivência com os estudantes é uma obrigação perene que, por um lado, passarão a vivenciar cotidianamente e que, por outro, deverão enfrentar de diversas maneiras.

Nos territórios da docência, marcados pela copresença de corpos-mentes em constante movimento, esta certeza está posta: a relação de convivência face a face com os estudantes não escapa. Parafraseando livremente Jean Paul Sartre – que dizia estarmos, enquanto indivíduos, “condenados à liberdade” –, podemos indicar que, *enquanto professores e professoras, estamos condenados a nos relacionarmos com os outros, nossos estudantes*. Condenados não no sentido de punição, embora assim pareça para alguns. Condenados porque a relação professor-aluno é inevitável para quem se aporta nos territórios do magistério. Não cabe escolher, enquanto somos docentes, se nos livramos ou não desta relação. Podemos sair de sala por um tempo, podemos faltar de algumas aulas, podemos ficar um período em situação de afastamento, porém, uma hora ou outra, é preciso regressar para esse convívio, se somos professores e professoras.

A relação docente-discente está colada à nossa pele. É o que sustenta e torna possível a existência daquilo que chamamos de profissão, trabalho e condição docente. É o que constata o jovem professor João (27 ID, 03 anos e 03 meses PR), embora em tom instrumental: *Agora nós temos os alunos que são terríveis, não é? Mas ao mesmo tempo se não tiver eles, não tem professor. E a gente fica dependendo deles. Quando um deles não vem, a secretária falta enlouquecer porque se diminuir o número [de alunos], diminui as aulas*. Sob esse ângulo, os estudantes são, acima de tudo, suportes relacionais na manutenção do emprego dos professores, o que expressa conexões com o desafio discutido no capítulo anterior. A evasão discente, portanto, é parâmetro regulador do mercado de trabalho para estes profissionais.

Sobre o assunto, porém delineando outros contornos, Barrère (2015), ao estudar o trabalho docente na França, encontrou quatro provações centrais enfrentadas pelos professores de jovens⁹²: o planejamento da disciplina que lecionam; a avaliação dos estudantes; o relacionamento com os colegas de trabalho; e a gestão da sala de aula⁹³. De todas elas, as relações entre

⁹² Ela realizou 40 entrevistas individuais e duas coletivas com professores de uma região do país.

⁹³ Para a estudiosa, essas tarefas, bem como os desafios delas advindos, estavam postos para todo o grupo estudado. Contudo, os contextos de ensino imprimem diversificações marcantes em cada um deles e, além disso, essas provações foram percebidas de modos muito distintos por seus entrevistados. Sobre os demais desafios, a autora aponta que, ao transformar uma disciplina acadêmica em uma disciplina escolar, é desigualmente distribuído entre os professores, seja em função de suas próprias condições de trabalho, seja em função da própria natureza do conhecimento que compartilha com os estudantes. Ela observa que, muitas vezes, tal planejamento aparece como uma “carga de trabalho suplementar” e, em função disso, é percebido como uma tarefa que vai além das tarefas que estão no coração da experiência de trabalho cotidiana. Para a autora, esta não foi uma provação central, reconhecida por todos os professores. Já a avaliação discente, embora considerada pedagogicamente importante pela autora, pareceu-lhe estar à margem do interesse de muitos professores. As

professores e estudantes em sala de aula, embora dividissem os docentes em função das suas jornadas laborais, tempo de carreira, disciplina que lecionam, número de turmas que possuem e outros aspectos relativos à sua situação profissional e pessoal, foi a provação que conseguiu reunir os sujeitos mais estruturalmente. É nesse sentido que, de acordo com a autora, é possível afirmar que **a relação professor-aluno é o desafio que estrutura a docência**. Tal discussão também é realizada por Teixeira (2007). Ao indicar que a **relação professor-aluno é “o coração da docência”**, a autora destaca que as dificuldades encrustadas neste convívio transmutam-nas em um desafio incomensurável, como segue:

Se o problema está na relação dos professores com os meninos e meninas alunos, temos um **grande desafio**. Talvez maior não pudesse ser, pelo fato da dificuldade estar instalada na relação, no ponto de origem da docência. Está colocado um problema no coração da docência, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos. Elas modelam, influenciam, imprimem conteúdos e formas às condutas dos professores no jogo das relações docentes/discentes. Tais imagens e representações dão sentidos, significados e atribuem sentimentos à experiência e à condição docente. Quando a dificuldade do professor está no aluno e em suas relações com ele, estamos diante de um problema fundante, de um **desafio imensurável**. Estamos diante de uma questão maior que outras que os docentes possam viver e sentir, pois se trata de uma dificuldade relativa à própria origem da docência, problema frente ao qual os demais podem tornar-se menores. [...] Um problema que se desdobra nos sentidos, nos sentimentos e significados que os professores atribuem a seus alunos e suas relações com eles e ao exercício da docência. Trata-se de um problema que se agrava, ao lado de outros já conhecidos, tal como a precariedade das condições de trabalho e das bases materiais e institucionais necessárias ao exercício da docência. (TEIXEIRA, 2007, p. 440, grifo nosso)

Conectando as descobertas e as colocações das duas pesquisadoras, podemos indicar que, no coração da docência está encravada sua maior provação: a construção de relações de convivência com seus estudantes. Um desafio comum a todos os professores que, para se constituírem enquanto tal, precisam lidar, inevitavelmente, com o outro; um outro com o qual se convive e se partilha o passado, o presente e o porvir da constituição do humano, isso em relações mediadas pela construção do conhecimento. Ao narrarem sobre suas experiências nas tramas da vida cotidiana na escola, os professores, geralmente, não estão sozinhos: são eles e seus alunos, em relações mais ou menos tensas e amistosas, ou tudo isso ao mesmo tempo.

cópias de trabalhos da internet, por exemplo, têm incomodado alguns docentes, contudo, isto não atinge a todos da mesma forma, até mesmo em função das disciplinas que ministram e de suas concepções de avaliação, por exemplo. Logo, não conectava a todos de maneira tão marcante. As relações com os colegas de trabalho, especialmente com a gestão escolar, engendradas em contextos hierárquicos e com demanda crescente de reconhecimento, por parte dos professores, do trabalho que realizam cotidianamente também foram percebidas pelos docentes de maneiras bastante desiguais, sendo que alguns sequer a entendem como um desafio. Nesse sentido, Barrère (2015) compreendeu não ser esta uma provação capaz de agregar, de maneira tão contundente, boa parte do grupo de docentes que investigou.

Para Barrère (2015), o desafio comum a todos os docentes por ela pesquisados nasceu do “confronto cotidiano com os grupos de estudantes e da gestão das relações em sala de aula”. Nas palavras da autora, se todas as profissões envolvidas com o campo das comunicações e prestação de serviços conhecem a mesma explosão de “preocupações relacionais”, a situação dos docentes é ainda mais aguda, dado ser composta por aspectos bastante específicos em função da extensão e da natureza das relações nas quais estão entremados. Para a autora, o universo das relações estabelecidas em sala de aula é o mundo da exposição de si diante do outro. Nele, afirma a autora, os professores têm muito a perder. Sim, certamente. Mas também têm muito a ganhar, como dizem alguns jovens docentes iniciantes pesquisados nesta tese. Passemos a um deles.

Heitor é professor de Sociologia. Quando entrevistado, tinha 24 anos e estava na docência há três anos e meio como professor concursado. Em função da inevitabilidade da relação professor-aluno, e conforme apresentado no trecho em epígrafe, o jovem e eu logo gargalhamos quando ele se deu conta que havia narrado, durante vários e vários minutos, apenas sobre sua relação com seus jovens estudantes. Parecíamos rir do óbvio: a docência só se constitui na relação. Naquele momento, o docente falava sobre a grande identificação que parte das turmas tinha com ele, como pessoa-professor, e também sobre sua percepção de que a relação de proximidade que havia construído com os “meninos” parecia favorecer o aprendizado – já indicando alguma especificidade por também ser jovem, como os estudantes. *Eles vão se reconhecendo ali, né? Até essa questão de ter uma proximidade maior com o professor, eles vão até aprendendo mais. Então, é muito importante.*

É preciso salientar que o docente apenas falava de maneira relativamente calma e serena sobre suas relações com os discentes porque aquela era a terceira escola onde lecionava. Já havia passado por outras duas experiências, vivendo momentos de satisfação e, ao mesmo tempo, de muita tensão, conforme explica:

[Quando eu comecei], peguei a designação no [Colégio de referência no Centro da cidade] e aí foi a primeira vez mesmo que eu estava por conta de tudo. E eu estava lá com meus 21, e eu peguei essa galera, era turma só de primeiro ano. Então o pessoal estava ali beirando os 14, 15, no máximo 16 anos, assim. Foi uma experiência muito boa, muito produtiva porque eu chegava em sala e tinha um **reconhecimento muito grande. Era o professor que estava ali**, entende? Então, de outros professores, a galera se via muito distante, **a galera acabou se vendo muito próxima** e isso foi bem legal, assim, **para ter essa interação** e tudo mais: de **falar muito a língua deles**, de **colocar as outras coisas**. Então, isso foi muito importante, assim, foi muito bom ter esse reconhecimento. Só que, ao mesmo tempo, **a galera começou a achar que poderia fazer qualquer coisa, entende?** E aí eu não soube lidar com isso. Esse aí foi o meu primeiro ponto assim de tensão, eu não soube lidar com isso mesmo. Passei um ano lá assim. Foi meio aos trancos e barrancos. Consegui dar o conteúdo de forma ampla e tal, mas nessa questão de controle de turma foi um pouco difícil.

Para melhor compreender o relato de Heitor, rico em considerações sobre o desafio em discussão, assim como acontece com outros entrevistados, remeto a Fanfani (2012), que destaca serem muitos os desafios que esperam os professores na escola e, especialmente, na sala de aula nos dias de hoje. Para o pesquisador, tanto docentes iniciantes como aqueles mais experientes, hoje,

devem resolver problemas novos para os quais não têm recursos nem conhecimento porque as situações são totalmente inéditas, são novidades e mudam permanentemente. Mudam os adolescentes, os conhecimentos, a família, os contextos. Vivemos momentos de grandes transformações. [...] Então, quando um professor chega na sala de aula para trabalhar, os problemas são inéditos e não encontram respostas (*apud* GOY, 2012, p. 1).

De fato, como aponta o autor, sublinho que Heitor, bem como seus outros 24 colegas entrevistados, se depararam com uma situação inédita. Hoje, diferente de um passado relativamente próximo, temos jovens dando aulas para jovens em escolas de ensino médio no Brasil. A proximidade geracional entre eles é bem mais acentuada do que aquela vivida por outras gerações de professores, como apontado no capítulo II. Diante das novidades, emergem muitas dúvidas, destacando um constante “não saber o que fazer”, circunstanciado pela permanente reconstrução institucional da escola, como tratamos algumas páginas atrás.

Foi exatamente assim que Heitor descreveu sua primeira entrada na sala de aula como professor regente. Não sabia como lidar, não tinha muita noção sobre como proceder, não sabia ao certo como encontrar as respostas para o desafio peculiar com o qual se deparou: era tão jovem quanto seus próprios estudantes. Nessa ocasião, por um lado, viu-se inscrito em um lugar diferente, agora na hierarquia da estrutura escolar: foi reconhecido como professor. Um orgulho para aquele jovem, dado que a docência era uma feliz escolha em sua vida laboral. Por outro lado, no entanto, viu-se enredado em teias relacionais igualitárias, sobre as quais não teve muito controle⁹⁴. Ser professor e ser jovem, inscrito por entre a justaposição dos regimes interativos de hierarquia e igualdade, foi uma tensão reconhecida por Heitor e por outros jovens entrevistados. Nesse âmbito, percebeu que não havia uma prescrição normativa dada *a priori*. Precisava construir suas relações com os estudantes e não soube lidar com isso naquele momento.

A partir dessa primeira discussão, o que se percebe é que Heitor nos apresenta sua dificuldade de construir sua **autoridade docente no contexto de proximidade geracional com seus jovens estudantes**. É sobre tal questão que passamos a discutir, a partir do próximo item

⁹⁴ “Ah! Ele é jovem igual a gente” foi o ouvi de uma estudante durante meu campo ao falar sobre o professor Júnior. Foi de modo solto e descontraído que disse, reforçando aspectos aqui indicados.

deste capítulo, dado que essa é uma dimensão, ou a face central, da provação das relações com os estudantes para o grupo de professores pesquisados nesta tese.

5.3.1 A construção da autoridade docente

E aí foi muito interessante porque todo mundo, minha família, minha mãe, meu irmão, minhas amigas, meus amigos e tal ficaram aquele negócio assim meio que te zoando, tirando onda: “nossa imagina você dando aula. Você desse tamanho, com essa cara de adolescente **ninguém vai te respeitar**”. E aí todo mundo me desencorajou muito nesse sentido. Assim, era brincando, mas **acaba dando um medinho quando a pessoa fala: “Ah! Você é muito jovem, o pessoal não vai te respeitar, você tem cara de aluna**, ah eu quero até ver isso”. Meus amigos até ficam assim: “Ah, filma uma aula sua pra gente ver, deixa a gente ir assistir uma aula sua, ah eu quero ver.” Como se fosse a coisa mais bizarra do mundo eu dando aula, entendeu? E aí era bem isso assim, o pessoal achava que os alunos não iam me respeitar etc. E aí, quando eu entrei na escola, foi realmente isso mesmo. Eu entrava na sala de aula o pessoal achava que eu era aluna e estava todo mundo conversando e continuava. Eles olhavam pra mim e tipo “Ah, é aluna nova!” E continuavam conversando. (Laís, 23 ID, 09 meses).

Assim no início é mais difícil, **os meninos pensam assim que você é nova, então eles não respeitam tanto**, né? Até que eles acostumam com a ideia de ter uma professora com a idade não tão avançada em relação à deles, eles ficam assim... (Rúbia, 25 ID, 06 meses)

Ao ingressar na escola como professora, Laís se deparou com o desafio tal qual a família indicava. Não foi, automaticamente, reconhecida como docente, mas confundida com uma estudante nova. Era mais uma jovem dentro da sala de aula, mesmo posicionada de frente para a turma. Rúbia, por ser jovem, também se deparou com dificuldade semelhante, referente ao seu papel de professora, tendo que se entender com os jovens diante dela. Essa situação foi vivida por muitos jovens docentes iniciantes aqui entrevistados quando adentraram às salas de aula da educação básica para lecionar, especialmente no ensino médio.

Para entender um pouco mais porque isto acontece, é preciso discutir a questão da autoridade docente. Esse parece ser um aspecto de fundo e de grande centralidade a ser considerado, razão pela qual foi priorizado neste estudo, embora saibamos haver outras entradas possíveis para dialogar sobre a problemática. O exercício da autoridade é um desafio central na modernidade, conforme Martuccelli (2009). Tanto esse sociólogo franco-peruano como o argentino Fanfani (2014) são categóricos ao afirmarem que a construção da autoridade é um dos problemas mais graves enfrentados por professores e professoras na gestão cotidiana da sala de aula hoje. Ambos sublinham que a “gestão da autoridade docente” pode ser considerada um dos elementos atualmente indispensáveis na construção da satisfação desses profissionais com seu

trabalho. São motivos incisivos que justificam, conjuntamente com outros, a necessidade de maior investimento em pesquisas sobre a questão.

Martuccelli (2009), inspirado em Weber (1922), indica que o termo “autoridade” pode ser conceituado como “o que faz com que o poder de uns sobre os outros se torne legítimo”. Em outros termos, é aquilo que “repousa sobre o **reconhecimento**, por parte dos indivíduos governados, do que fundamenta um exercício de poder. Este reconhecimento pode ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, mas é a sua presença que permite falar de autoridade” (p. 100). Fanfani (2014), por seu lado, ao estudar a condição docente, aponta que a autoridade concerne às relações de **respeito**, aceitação, credibilidade, legitimidade e confiança estabelecidas entre docentes e discentes.

Em seu diálogo com Arendt (1972), Martuccelli (2009) aponta a necessidade de alguns esclarecimentos no sentido de pensarmos algumas reconfigurações da questão da autoridade na atualidade, especialmente no âmbito escolar. De modo geral, para Arendt, no bojo do projeto da modernidade, a instituição escolar passou a estar inevitavelmente submetida a um conjunto de dilemas sobre conservação e mudanças das tradições em seus processos de socialização das novas gerações. Em outros termos, tornou-se perene a discussão sobre quais tradições deveriam ou não ser conservadas e transmitidas nos processos educativos. Nesse contexto, a escola se deparou com a questão da autoridade que, dentre as heranças culturais, também deixou de ser uma “resposta evidente e universal” a ser dada pela instituição aos indivíduos, passando a ser um problema em constante reconstrução e reposicionamento nas dinâmicas cotidianas.

Embora tal colocação seja genericamente válida, Martuccelli (2009) considera que é preciso matizar suas repercussões e desdobramentos ao longo da história. Por um lado, o exercício da autoridade não existe enquanto algo linear e uniforme. Variou segundo períodos e sociedades, sendo diversamente questionada em variados âmbitos da vida social. Nos países ocidentais, por exemplo, enquanto hoje há pouco questionamento sobre a autoridade no mundo do trabalho (diferente de algumas décadas atrás, conforme o autor), nota-se o **recrudescimento do questionamento das relações de autoridade no contexto das relações de gênero e geracionais**.

O exercício da autoridade, portanto, sempre existiu, indica o autor. O que talvez esteja acontecendo, hoje, é que essa provação esteja se apresentando um pouco mais aguda, especialmente na escola. Assim, é preciso matizar a discussão, a fim de realizarmos estudos que descortinem tal questão que, para o pesquisador, se encontra invisibilizada no campo da sociologia. Interessado nessa discussão, também a partir do campo do conhecimento acima mencionado, Fanfani (2014) explica que existem duas fontes de autoridade docente. Por um lado,

a mesma provém daquilo que o autor chama de um “efeito de instituição”, associado às origens dos sistemas educativos na modernidade. Ele explica:

O ato de nomeação em um “cargo” ou em uma “cadeira” na escola oficial (ou seja, reconhecida pelo Estado para exercer a função educadora) gerava uma consequência quase mágica: transformava uma pessoa dotada de características mais ou menos comuns em uma pessoa digna de crédito. Apenas pelo fato de estar ali, com a prova que era habilitado para tanto em seu bolso, na frente da disciplina, o docente já desfrutava de particular respeito. A crença e o reconhecimento estavam dados, portanto, não sendo necessário fazer muito esforço para convencer ou seduzir. Certamente nunca faltaram alguns problemas de autoridade, conflitos, os questionamentos por parte dos alunos. Além disso, nem todos os professores recebiam o mesmo tratamento. Alguns eram mais ouvidos, “acreditava-se” mais neles, eram mais queridos e respeitados do que outros. No entanto, na primeira etapa do desenvolvimento dos sistemas de ensino modernos geralmente autoridade era mais um efeito quase automático da instituição do que um mérito pessoal. (FANFANI, 2014, p. 2)

Por outro lado, se, em uma sociedade tradicional, a autoridade estava mais garantida pelo peso da tradição, em uma sociedade não mais marcada por estes laços, a autoridade não se sustenta sozinha, como que em uma encarnação mágica de um atributo pelo indivíduo ao ocupar determinado lugar. Sendo assim, seu exercício passa a ser entendido como algo que é “pessoal e depende de características particulares do indivíduo, que as ‘ativam’ quando são percebidas e reconhecidas como tais por outros sujeitos em uma relação social”. (op.cit.,p. 1). Em outros termos, prossegue Fanfani (2014), parece que em algumas circunstâncias específicas, alguns indivíduos estão “predispostos a crer e confiar em certas qualidades dos outros (os ‘mais velhos’, os ‘que têm títulos etc.)”. Para ele, o que está em jogo não é um dado natural qualquer, mas uma crença no outro em função de alguns de seus atributos.

Nesse novo cenário, por exemplo, o fato de o professor ter idade mais avançada pode ser sinônimo de descrédito, dado que a idade pode estar associada ao apego às tradições, ao atraso etc. Da mesma maneira, ter pouca idade também pode ser sinônimo de descrença e reverberar em desrespeito, dado que esse atributo, em contexto de proximidade geracional, por exemplo, pode levar à radicalização da horizontalidade dos laços.

Diferentes encontros com as duas distintas fontes de autoridade discutidas por Fanfani (2014) foram apresentadas pelos jovens professores iniciantes entrevistados. A princípio, apresentamos dois casos relacionados à primeira perspectiva apresentada, da compreensão da autoridade como um “efeito de instituição”. Keila e Daiane, duas jovens docentes licenciadas, em trechos de suas narrativas relativas ao início da profissão, permitem entrever que o enfrentamento do desafio da autoridade docente pode levar tanto ao sucesso quanto ao fracasso, em função de determinadas crenças dos professores e sua conjugação com diferentes contextos, sujeitos e

circunstâncias. De início, é preciso salientar que tanto Keila como Daiane, quando iniciaram a docência, pareciam acreditar que a fonte de sua autoridade consistia em um efeito do modelo institucional escolar. Sendo assim, esperavam serem respeitadas, por encarnarem o papel de professoras quando exerciam seus ofícios.

A jovem professora Keila (26 ID, 04 anos 03 meses PR) estava em seu segundo emprego, em um colégio militar, quando foi entrevistada. Lá havia estudado ao longo de toda a educação básica, portanto, já conhecia a dinâmica escolar daquele estabelecimento e na instituição. Ao lidar com o desafio de ser desrespeitada, devido à descrença dos estudantes em sua pessoa, por causada idade, a primeira resposta da professora, dada com base na crença do efeito institucional, lhe foi favorável, como narra:

Aí está a grande questão: essa distorção de idade-série é um problema! Porque eu tenho alunos no 9º ano hoje, por exemplo, naquela época também tinha, com 19 anos, 20, 21. 21, sempre tem. Então, é um pouco difícil de lidar com esse aluno com uma idade aproximada da minha, né? Até mesmo dele levar em consideração aquilo que eu falo ou não [-aluno]: **“Você tem quase a mesma idade que eu”, “Mas eu sou professora”**. Aí acaba mudando um pouco essa relação, de ter uma **confiança maior e um respeito maior por eu ser a professora**, apesar de uma idade muito aproximada.

Relembrar o outro sobre os lugares ocupados por professores e estudantes dentro de uma estrutura hierárquica, portanto, foi um mecanismo automático de restabelecimento do reconhecimento, da confiança e da credibilidade acionado por Keila na relação com os estudantes. Isso não quer dizer, contudo, que outras reações não seriam possíveis no contexto dessa escola. Também não é possível indicar que apenas este mecanismo seja válido para garantir o reconhecimento do lugar do docente nesses estabelecimentos, como narraram outros professores. No entanto, ao analisar os relatos da jovem e de outros de seus colegas entrevistados, percebi que nos colégios militares ainda vigora um modelo institucional mais rígido e hierárquico, capaz de garantir parte da autoridade docente nos termos desse efeito da instituição. Esse é um aspecto que, de uma maneira ou de outra, traz certa satisfação e/ou comodidade para alguns jovens professores iniciantes na profissão, especialmente para aqueles que, como Keila, já haviam trabalhado em outras escolas nas quais tal mecanismo, ao ser acionado, não gerava o mesmo efeito na relação com os discentes.

Daiane (25 ID, 03 anos 03 meses PR), por sua vez, estava em seu primeiro emprego em uma escola situada na periferia, onde era docente concursada. Partindo do mesmo pressuposto de Keila sobre a origem de sua autoridade, porém em um contexto e, especialmente, em uma situação relacional com dinâmica muito distinta, a jovem alcançou um resultado bastante diferente da colega. Isso lhe causou muito sofrimento. Ela relata:

Eles muitas das vezes são mal-educados e às vezes alguns falam coisas desagradáveis, né? No primeiro ano eu pensei em desistir. Foi assim: eu estava dentro da sala de aula, eu estava aplicando prova, aplicando essa prova, não sei se era PROEB, era uma prova. Aí eles tinham que fazer no computador. Aí eu tive que levar minha turma pro computador. Aí eles estavam fazendo, só que tinham poucos computadores, né? O negócio era eles irem lá e fazerem rápido e descer pra ir a outra turma. E aí um estava mexendo no Facebook e eu falei: “Olha, se for pra você mexer no Facebook não precisa fazer. Vai embora porque tem outra turma e tem que fazer rápido, não sei o quê..”. Aí ele virou pra mim e falou assim: “Ah professora, você tá precisando dar mais.” Aí eu fiquei muito triste, fiquei pensando, sabe? Fiquei muito chateada no dia. Aí eu faltei três dias, não vim três dias, falei que ia desistir [risos]. Aí faltei três dias, veio o final de semana... Aí na outra semana eu vim de novo, só que eu ignorei o aluno. Mas foi ruim, porque você imagina, **você pensa que é uma autoridade, querendo ou não**. Apesar que **os professores perderam muito essa questão, e é uma reivindicação dos professores, mas ainda você pensa que tem uma autoridade na sala, né?** Aí o aluno vem e te desrespeita, é ruim. Aí eu pensei em desistir, só que aí eu voltei de novo. [...] Na verdade, eu sempre quis ser professora, sempre quis. Assim, entrei no curso querendo ser professora, antes também eu já pensava em ser. Aí você deixar isso tudo acabar por causa de um aluno... É pouco porque assim, a gente tem picos de coisas ruins, mas tem muitos picos de coisas boas também, sabe? Na escola, por exemplo, as turmas que eu dou aula têm muito aluno que é ruim, mas também tem muito aluno que é bom sabe? Que dá um retorno. Então, acho que é isso que mantém, as coisas boas.

Pensando “ser” ou “ter” uma autoridade, Daiane confiou que suas palavras seriam garantia de sucesso na reprimenda ao estudante unicamente pelo fato dela ocupar o lugar de professora. Nesse caso, um agravante: as palavras foram ditas pela jovem docente sem qualquer tato, especialmente diante de um comportamento que contém um dos modos como a cultura juvenil hoje se expressa e que não tem muito lugar na escola, referente ao uso das tecnologias digitais. Isso originou o que ela julgou ser uma manifestação de desrespeito⁹⁵.

É nesse sentido, ainda, que outras duas dimensões da discussão sobre a questão da autoridade precisam ser pontuadas. Conforme Martuccelli (2009), uma delas consiste na **crescente legitimidade da cultura juvenil** nas últimas décadas, destacando-se os padrões de consumo de massa desse grupo populacional. Na escola, considerando esse novo cenário, os jovens passam a demandar reconhecimento de si a partir da possibilidade de “liberdade de experimentação pessoal”, singularização dos laços com a instituição, além de novas formas de comunicação, seja no âmbito pedagógico ou não.

⁹⁵ Deve-se observar, aqui, entre outros aspectos, que a jovem professora ao mesmo tempo que considera que naquela escola tem “aluno que é ruim”, tem “aluno que é bom”. Ao lado dessas imagens do que são alunos bons e alunos ruins, e da polissemia que tais representações envolvem, outras imagens também ficam evidenciadas acerca das representações que circulam na escola sobre os meninos, mesmo entre os jovens docentes principiantes, como se observa quando Daiane fala que “eles muitas vezes são mal educados”. A questão das representações sociais sobre os meninos alunos e alunas atravessa claramente as interações sociais entre docentes e discentes no dia a dia da sala de aula e da escola. Este assunto não será aprofundado nesta tese, ficando reservado a pesquisas realizadas posteriormente sobre a temática aqui discutidas.

O outro fato que “em parte acompanha e em parte prolonga a consolidação de uma cultura juvenil legítima” na escola, está relacionado a **mudanças na balança das relações de força entre as diferentes gerações** presentes na escola. Isto aconteceu nas últimas décadas e, de modo sintético, diz respeito à perda de legitimidade da “intervenção ‘educadora’ de um adulto sobre um jovem”, o que expressa demandas de horizontalização dos vínculos sociais e incremento das relações de respeito (MARTUCCELLI, 2009, p. 121).

Fanfani (2014, p. 4) aponta que, nesse contexto as novas gerações passam a ter direitos definidos: a se expressar, a participar da tomada de decisões, a ter acesso à informação em fontes diversas, a constituir sua identidade etc. Assim, “o professor se vê obrigado a considerar sua autoridade como uma conquista sujeita à renovação permanente, não como uma propriedade inerente à sua função. Para isto, deve empregar recursos relacionados com a capacidade e a disposição para a escuta e o diálogo, o respeito, a compreensão das razões do outro, a argumentação lógica etc.”. Ainda sobre esse relato de Daiane, é fundamental pontuar um de seus comentários, no qual ela salienta que a autoridade docente em sala de aula é uma “reivindicação dos professores”. Sublinho essa passagem por ela demonstrar a força da crença na autoridade docente como “efeito quase automático da instituição” (FANFANI, 2014., p. 2). Quando essa expectativa é frustrada, ela detona uma série de tensões, conflitos, sofrimentos, mal-estar docente e, inclusive, abandono da profissão, especialmente por jovens professores iniciantes.

Daiane disse que pensou em desistir, mas voltou, afinal, eram anos de investimento na realização do desejo de ser professora, como apontado no capítulo anterior. Contudo, nem todos que passam por esse desafio retornam para a escola. Fábio (25 ID, 04 PR), que aguardava ansioso ser efetivado na rede pública estadual, relatou um caso nestes moldes, o qual impressionou a ele e aos colegas: *semana passada tinha uma professora, ela é nova também, acho que é mais ou menos da minha idade. Ela foi efetivada e exonerou em uma semana. A gente até se assustou! Os alunos estão bem mais tranquilos. No final do ano, estão bem mais tranquilos. Ela não aguentou, ela exonerou, sabe? Então é tenso!*

Retomando a fala de Daiane, ainda sublinho o desconhecimento dos processos de mutação institucional da escola e suas implicações sobre o fazer docente, talvez indicando apego a um passado que nunca existiu enquanto tal, aspecto que também se repete entre outros professores jovens. Como explica Martuccelli (2009, p. 272), é preciso considerar que, hoje, a escola vem passando, cada vez mais, por mudanças, o que acarreta o **enfraquecimento do papel docente** ou, mais precisamente, o desaparecimento de sua posição estatutária, entendida como uma vocação sagrada passível de ser respeitada por si só. O autor ressalta que, em todos os períodos sócio-históricos, a “gestão da autoridade com as populações mais jovens” sempre foi fonte de

preocupação das famílias e das escolas, como também apontou Fanfani (2014). A ausência completa de dificuldades relativas ao exercício da autoridade, portanto, é uma falácia. Houve, sim, momentos históricos em que as dificuldades foram menos intensas. O que há, atualmente, são alguns traços particulares que singularizam a problemática e a tornam mais complexa, fazendo com que a gestão da autoridade seja um desafio mais robusto.

Sobre isso, Fanfani (2014) situa a problemática da autoridade na crise da instituição escolar e aponta alguns aspectos específicos, com foco na escola pública, especialmente diante da massificação do ensino nas últimas décadas do século XX. Indica que, do mesmo modo que outras instituições clássicas (como a família, os partidos políticos, os sindicatos etc.), a escola, atualmente, não possui condições reais de “cumprir com as novas expectativas sociais”. Talvez a escola seja a mais demandada para essa tarefa, com destaque para a excessiva responsabilização e culpabilização do corpo docente pelo fracasso diante dessas perspectivas inéditas. O sociólogo indica que os recursos que a escola possui e os modos como os emprega (ou não), bem como as estratégias que mobiliza, não dão conta de satisfazer as demandas de formação dos sujeitos na contemporaneidade. Nesse sentido, aponta que a escola se tornou uma “instituição sobredemandada e subdotada” (FANFANI, 2014, p. 2). “A pluralidade de significados (estilos de vida, critérios cognitivos, éticos, estéticos etc.) e a heterogeneidade de suas fontes (da igreja, meios de comunicação, espaços que oferecem bens culturais, escola etc.) tornam-se mais abertas na formação das novas gerações”. Isto torna ainda mais complexos os processos educativos e deixa a todos, estudantes e professores, repletos de questões. O que fazer? “Em quem acreditar?” ou ‘No que acreditar?’ são perguntas cada vez mais frequentes entre os indivíduos, que devem construir-se a si mesmos” (p. 3). Esses questionamentos são feitos e respondidos de maneiras diversas pelos jovens entrevistados nesta pesquisa. A título de exemplo, vejamos o que nos fala Joana (27 ID, 3 PR):

A gente está vivendo numa época em que tudo chama a atenção deles para outras coisas... não para estudar! Telefone, rede social, né? Internet, essa coisa toda, música. Tudo hoje está muito fácil, né? Igual eu falo assim, hoje fazendo comparativo: nós estamos em 2015, eu me formei há quase 10 anos atrás. A diferença é grande demais! A gente acha um período pequeno, de 10 anos, [que] não vai fazer diferença, mas na minha época a gente não tinha tanto essas coisas. Tinha assim, estava começando aquela época de Orkut, de rede social, mas assim, a gente não estava tão focada... [...] Era muito caro também. E também não tinha essa coisa toda em cima disso... Porque hoje, os meninos estão o tempo inteiro conectados naquilo ali. O mundo deles gira em torno disso. Então eu falo assim: [o ensino] está defasado! Por quê? Às vezes, não tem como a gente competir com isso. E aí como é que a gente compete? Como é que eu vou trazer pra sala de aula? Uma coisa que faça um menino sair disso aqui, desse telefone, né? De estar batendo papo, como é que eu vou chamar a atenção dele para isso? E o currículo muitas das vezes é muito maçante, né? E você tem que dar a matéria, não importa se você dá a matéria bem. Infelizmente, é assim que funciona, né? [...] Então, não te deixa muita brecha, entendeu? E faz com que a gente acabe ficando na mesmice mesmo. Porque às

vezes não tem [data show] para todos professores utilizarem, né?...[...] Então, isso dificulta muito e essas coisas. A gente percebe que o dia que você faz uma aula com Power Point, você traz uma apresentação, você traz um vídeo, é nítido que eles agem diferente, entendeu? Eles gostam de coisas diferentes, sabem aquilo ali, sabe? [...] O tempo inteiro ali, você ter que entender, copiar, cópia o tempo inteiro, ler o tempo inteiro. Realmente é maçante... a gente procura sair disso, mas a gente fica sem estrutura, né? [...] **Os meninos ficam brincando comigo, porque eu invisto em uma coisa boba. Eles ficam falando... “A senhora é a única professora que tem quadros, que tem canetão de várias cores!”**. Porque como em Biologia a gente desenha muito! E precisa de outras cores, então, tipo assim, normalmente, na escola tem azul ou preta e, às vezes, tem vermelha, que é o que a escola dá. É muito maçante... **Eu sempre compro com meu dinheiro**. Por quê? Porque como eu preciso fazer desenho, eu preciso! Em Biologia tem muito disso... [...] Mas eu tento sair um pouco disso e vejo que funciona muito mais do que ficar todo dia passando matéria, deixando exercício de quadro, exercício de livro, entendeu? Tanto que eu sou um dos professores que menos se apega a dar livro didático...

Meninos com celulares em sala, todo o tempo conectados; diferenças geracionais quanto aos modos de viver já percebidos pela professora, mesmo ela sendo ainda jovem; currículo maçante; carências materiais da escola; e o esforço individual da professora para dar conta de ministrar aulas que fujam à mesmice, que toquem e envolvam os meninos, entre outros, são elementos que configuram as provações que precisam enfrentar nas suas relações com aqueles garotos e garotas à sua frente, aos quais ela deve ensinar Biologia. São elementos e questões nos quais se inscreve o exercício da autoridade docente.

No relato de Joana, nota-se que a dificuldade com o exercício da autoridade se torna mais aguda justamente no âmbito das relações com os estudantes entre as quatro paredes de uma sala de aula, sem muitos recursos, espaço onde o professor é responsabilizado por fazer sua gestão. Sublinha-se, pois, que esses profissionais não contam totalmente com o apoio que antes vinha de seu estatuto institucional, como bem explicita Joana, que investe financeiramente em seu próprio material de trabalho para dialogar com a nova geração de estudantes. Assim, “a autoridade no âmbito escolar já não repousa mais no ‘sistema’ ou na instituição, e sim tem que ser reproduzida apoiando-se nas próprias capacidades individuais. Neste ponto, a diferença com um passado próximo é latente” (MARTUCCELLI, 2009, p. 105).

Prosseguindo e retomando a discussão sobre a crescente legitimidade da cultura juvenil e, ainda, às mudanças na balança das relações de força entre as diferentes gerações, destaco que, em investigação realizada por Dubet (1998) e por Dubet e Martuccelli (1998), os autores observaram que, no trabalho realizado por professores com crianças, adolescentes e jovens, há um marcante diferencial na gestão da autoridade docente. Notou-se que o programa institucional tem grande peso na construção das relações dos docentes com as crianças, enquanto que, com os adolescentes e jovens, esse peso vai progressivamente desaparecendo. Isso faz com que os professores passem, cada vez mais, a estarem apoiados em recursos outros, como já

mencionamos, sendo muitos deles especialmente de ordem relacional, o que engendra tensões diversas e exige a construção de outras experiências. O relato de Priscila (29 ID, 5 PR), que trabalha na mesma escola de Daiane, na periferia da cidade, nos mostra que a construção da autoridade consiste em uma troca, que envolve o reconhecimento mútuo dos envolvidos na relação docente-discente. Contudo, ela relata um episódio tenso vivido com um jovem aluno, que lhe causou angústia e com o qual também construiu aprendizados:

Eu acho até engraçado... Quando eu entrei, às vezes as pessoas [falavam]: “Ah, não vai dar conta!”. **E eu levei muito tranquilo, sempre tratei eles com muito respeito, porque para você exigir você tem que se dar ao respeito.** Então, eu sempre tive uma postura de respeito na hora de chamar atenção. Se tiver que chamar atenção eu chamo, mas com respeito, sabendo usar as palavras certas. [...] Eu tive um episódio, por exemplo, de um menino, o Félix, não lembro mais o nome dele. Eu sei que eu estava acabando a minha aula e ele começou a fazer um cigarro de maconha dentro da **minha sala**. Isso foi à noite. Na hora eu fiquei invocada! Aquilo me subiu o sangue! Eu já comecei a brigar e ele já me enfrentou. Aí bateu o sinal do recreio e todo mundo começou a sair e ficou aquele clima péssimo. Eu chamei a atenção dele e ele me enfrentou. Aí eu vim aqui para a sala dos professores, vim até tremendo, aí eu cheguei para o Pedro e falei: “Pedro, aconteceu isso, isso e isso, o que eu faço?” Ele falou: “Não, chama ele aqui na sala dos professores e conversa com ele aqui”. Aí bateu o sinal e tudo, eu fui lá, pedi licença, tirei ele da sala, trouxe ele aqui, sentei com ele no sofá, ele baixou a cabeça e me pediu desculpa “A senhora me desculpa”. Eu falei: “Olha o que você fez!”. E esse menino, depois ele até virou bandido: matou, roubou, não sei nem o que aconteceu com ele. Mas eu falo assim: eu sempre tratei ele com muito respeito! Então na hora que eu trouxe ele aqui para a sala dos professores se resolveu. **Você não pode querer resolver na sala com os meninos, porque aí está na área deles, eles te enfrentam mesmo.** Mas nunca tive nada assim, fora esse dia [com o Félix] e [um] dia com [uma menina da EJA em função de avaliação], que parece que ela me ameaçou um pouco, mas nada que eu tivesse que sair daqui com medo nem nada não.

A jovem aponta que, diante do acontecido, suas primeiras reações consistiram na ausência do autocontrole emocional e no embate direto com o estudante. Contudo, dado que já havia vivido uma situação tensa anteriormente, por outro motivo e em outra ocasião, ela decidiu procurar apoio com seu colega de trabalho, também um jovem professor. Nesse processo, Priscila parece ter aprendido que os diálogos mais bem-sucedidos com os estudantes, em casos de conflitos, devem ser conduzidos em particular, sem a presença dos demais estudantes. Ademais, também parece ter entendido que a sala de aula é um território dos jovens estudantes, hoje demandado por eles para que possam se expressar e fazer suas experimentações pessoais de modo mais livre. Portanto, de maneira geral, ela não teria credibilidade para enfrentá-los, publicamente, nesse espaço.

Ainda sobre o relato de Priscila, chama a atenção, em sua narrativa, a menção a apenas dois “fatos episódicos” vividos em cinco anos de magistério na escola de periferia onde trabalha desde que ingressou na docência. Ao ser entrevistada, a jovem fez questão de enfatizar que esse tipo de embate não se constitui como um desafio robusto e cotidiano e que ela era “feliz”

naquela escola. Isso se dava devido ao modo respeitoso como aprendeu a proceder com os jovens, ao suporte que possuía do colega de trabalho e, ainda, ao tipo de processo educativo que desenvolvia, voltado para a construção do protagonismo juvenil, entre outras questões.

É uma narrativa que ajuda a desconstruir uma visão de senso comum que associa tais escolas ao enfrentamento diário de problemas com a autoridade docente. Esse é um aspecto que reforça a impossibilidade de dedução dos resultados do enfrentamento de um desafio a partir de seus contextos. Como também analisou Barrère (2015), não se pode deduzir que em escolas situadas nas periferias da metrópole as relações vividas com os estudantes sejam sempre as mais difíceis. Podemos dizer que talvez esse seja um desafio compartilhado por alguns jovens docentes que, quando adentram no magistério nesses estabelecimentos, estão eivados de pressupostos e atitudes, como os de Daiane e Priscila, descompassados das demandas e transformações do mundo contemporâneo, especialmente da escola. É preciso sempre considerar a “maleabilidade resistente” da vida social para que afirmações estanques e homogêneas não sejam feitas, especialmente sobre a problemática da autoridade docente.

Sigamos com relatos de outros jovens entrevistados, no sentido de compreender como essas e outras questões para eles se apresentaram desde que ingressaram na profissão docente.

5.3.2 A chegada na sala de aula

Conforme já indicado, há casos em que a idade é um dos atributos passíveis de serem mobilizados pelos professores no processo de construção de sua autoridade em sala de aula. A aparência física juvenil, especificamente, coloca-se como um dos aspectos que compõem e modulam, de modo particular, a experiência da iniciação à docência de jovens que lecionam para sujeitos que possuem idades próximas à sua. É um elemento que dita, circunscreve e modula, de maneira bastante contundente, o modo como a relação entre ambos, docentes e discentes, começará a ser construída. É importante sublinhar, aqui, a dimensão temporal, dado que o atributo etário por si só, especialmente no que tange à sua expressão físico-corporal, não dita, sempre e para sempre, as dinâmicas e modulações relacionais entre os indivíduos. Contudo, em um primeiro momento e diferente de docentes que não possuem uma aparência mais juvenil, esse é um aspecto com o qual estes docentes necessariamente precisam lidar, pois é posto em questão pelos estudantes. Desperta sua atenção, sua curiosidade, seu interesse, seu desejo de saber mais, como indicou Keila (26 ID; 4 anos e 3 meses PR):

A experiência que eu tive na escola pública foi totalmente distinta dessa que eu tive aqui, que eu tive com o ensino médio, porque eu cheguei, assinei a designação e já falaram: “Pode ir pra sala”. Eu falei: “Mas já? Eu nunca dei aula?” Eu falei: “A experiência que eu tive no estado, ela foi MÍNIMA”, né? Eu chegando no colégio, ela disse pra mim, **eu estava assustada, com medo, porque não vou dar conta: ensino médio, os meninos são mais velhos, eles vão vir com muitas perguntas... “Jesus, que que eu vou fazer?”**. Eu desesperei! **Aí eu cheguei dentro da sala de aula tremendo, aqueles meninos já me olhando, do tipo “Nossa, quantos anos você tem? Você parece ter a nossa idade?”** Que eu acho que é o mais marcante que eu posso te contar. Eu falei assim: “Não, eu tenho 22 anos!”. Eles: “Nossa, você é da idade do fulano!”. Tinha alunos na época com 20, 21 anos. Eu tinha 22. Eu fui até um pouco grossa no dia, depois, “É, só que a diferença é que vocês estão no ensino médio e eu já formei”. Foi até meio do tipo assim: “Ah, você é formada”. Porque a primeira coisa que eles pensam é que eu era uma aluna do ensino médio que tinha acabado de formar e que estava vindo dar aula pra eles. Eu falei assim: “Não, eu fiz faculdade, quase quatro anos de faculdade, fiz uma pós-graduação. Porque assim que eu saí da graduação, na semana seguinte eu já estava matriculada na pós”. Então esse primeiro momento que eu entro em qualquer sala de aula: “Quantos anos você tem?” “Hoje eu estou com 26!” Hoje [isso acontece] um pouco menos. Não, acontece da mesma forma, dos meus 22 aos 26, acho que até os 32 vai acontecer do mesmo jeito, **porque eu tenho 26, mas tenho uma cara de muito nova. Eu sou barrada em cinema até hoje! Então foi esse choque com os meninos.**

A chegada na sala de aula se constitui como um “choque de realidade”, termo comumente utilizado na literatura sobre iniciação à docência para indicar uma fronteira entre as perspectivas anteriores à entrada na profissão e a realidade encontrada na sala de aula junto aos estudantes, deparando-se com os desafios que ali se apresentam. É marcado “pela confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Nessa mesma direção, Silva (1997, p. 54) compreende que “a expressão ‘choque com a realidade’, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”.

No contexto desta pesquisa, entendo ser preciso caracterizar uma dimensão pontual desse “choque de realidade”, destacando não apenas a idade do jovem professor que adentra a sala de aula, de modo amplo, mas a sua idade aparente, expressa pelo seu corpo. São as marcas ou “faces do corpo na condição docente” (ARAÚJO, 2004, p. 1) e os modos como ali elas se apresentam e são recebidas e interpretadas pelo outro. Turner aponta a necessidade de se entender a “experiência vivida, encarnada” ou “o corpo como experiência vivida”, sendo “a corporalidade humana a base para escrever sobre política, direitos e vulnerabilidade humana” (2014, p. 9). Nesse sentido, proponho pensar que a entrada na carreira deve envolver, como indica Llouz (2007, p. 211 *apud* Abramoviski, 2010) um investimento na compreensão do corpo como o centro das interações sociais, lócus da experiência e

depositário das estruturas sociais. “*A experiência social se acumula e se desdobra no corpo*”, diz a autora.

Embora, tal como apontam Margulis e Urresti (1996, p. 3), a definição de juventude não dependa “somente da idade como característica biológica, como condição do corpo”, este geralmente é o primeiro atributo colocado em pauta por jovens alunos ao interrogar os jovens docentes logo após sua primeira chegada em sala de aula. Baseada em tais autores, considero que os estudantes caracterizaram a juventude, pelo menos no primeiro contato com esses professores, a partir de sua base material, vinculando aparência física e idade. “A isto chamamos de facticidade: um modo particular de estar no mundo, de encontrar-se enstranhado em sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 3). Compreendo que é a partir da constatação da idade, esta convenção estatístico-matemática de contagem do tempo vinculada a aspectos biológicos, que os estudantes passaram a sondar fenômenos culturais outros associados à “idade processada pela história e pela cultura [inscrita no corpo dos jovens professores]: seu pertencimento geracional” (p. 3).

E o que a idade revelada por meio do corpo dos jovens professores suscita nos estudantes? No primeiro momento, notei que desperta, ao mesmo tempo, estranhamento e curiosidade. Segundo as narrativas dos jovens professores, é comum a emergência de uma série de perguntas. Vários docentes relataram uma espécie de explosão de curiosidades logo que chegaram à sala de aula. Entendo que é a partir desse momento que começa a construção das experiências do professor na relação com o outro, seu estudante. No primeiro momento, o jovem, agora no lugar de docente, precisa escolher o que fazer diante daquela série de perguntas que lhe é dirigida. Apresentamos três modos de lidar com essa questão, apresentados, respectivamente, por Rúbia, Ariadne e Heitor.

A sequência em que os relatos são apresentados, neste caso, evidencia os matizes do enfrentamento da questão, evidenciam inscrições nos regimes interativos e mostram alguns estilos de docência que começam a ser adotados pelos professores na construção de suas experiências, dos mais “rígidos” aos mais “fugitivos” (MARTUCCELLI, 2007). É possível observar os modos como cada docente mobiliza seu com papel docente, decidindo ou não protegerem sua intimidade ou “seu interior” na relação com os curiosos estudantes.

Rúbia (25 ID, 6 meses PR), mesmo com pouco tempo de docência, já estava em seu segundo contrato temporário. Em sua entrevista foi marcante o número de vezes em que indicou como sua experiência tem sido relativamente tranquila, especialmente na segunda escola em que trabalha. Lá estava há três meses. Ela contou que sua iniciação à docência, em outra

escola, foi bastante difícil, especialmente porque provinha de outra formação acadêmica. Contudo, rapidamente foi se adequando e enfrentando as dificuldades em função de seus conhecimentos de “teoria pedagógica”. Ela contou:

Eles ficam falando que eu sou muito nova e [perguntando] porque que eu estou dando aula de uma coisa tão chata. Aí eu falo pra eles que não é assim, que é uma coisa que eu gosto. Aí até agora até que está tranquilo, eles já entenderam. Mas no início foi mais difícil, **eles não aceitavam uma pessoa tão nova impor alguma regra ou ordem pra eles.** [...] Por um lado você se sente que é realmente em compensação pela idade, porque aqui tem alguns de 18, de 19, já são maiores de idade, são poucos anos de diferença da minha. Aí no início eu ficava assim: “Gente! Realmente eles já são maiores de idade! Como que eu vou **impor** pra uma pessoa assim?”. [...] **Aí a gente foi utilizando mesmo a teoria pedagógica,** o ensino. **Mesmo não estando tanto em segurança, vai mostrando segurança pra eles em sala, e vai indo.** [...] **[Conforme] a teoria pedagógica, você sempre tem que estar firme. Independentemente da situação que acontecer na sala, você tem que mostrar que você é o superior do aluno, entendeu?** Porque, muitas vezes, no início mesmo que eu cheguei na primeira escola que eu trabalhei, se o aluno falasse qualquer coisa eu não tinha tanto pulso firme pra mandar ele pra uma direção, alguma coisa do tipo. Aí depois, quando você vai tendo mais segurança, você vai tendo mais autonomia dentro da sala e quando o aluno não concorda ou te desacata por alguma coisa, você já tem essa segurança de mostrar pra ele que não é assim que funciona, né? **Mas agora já é mais tranquilo, tanto que eu fiquei poucos dias dentro da escola, foram só cinco dias, e já estava tranquilo.** Qualquer escola que eu já chego agora eu já tenho bem mais segurança pra dar aula pra qualquer aluno, entendeu? Aí isso tudo ajudou.

Nesse caso, é crucial sublinhar a passagem na qual Rúbia indica que “*a gente foi utilizando mesmo a teoria pedagógica*”, dado que, nesta fala, estão contidas Rúbia e sua mãe, uma professora aposentada, graduada em pedagogia e pós-graduada em psicologia. *Ela aposentou, mas continua. Porque tudo, assim, ela me dá muitas dicas de tudo em relação a planos de fazer as coisas, ela me ajuda bastante com tudo. Entendeu?! Então assim, eu acho que é como se eu tivesse uma supervisora particular,* disse a docente.

Para além das questões relativas à construção de sua própria autonomia docente, a demonstração de segurança e firmeza, ela parece ter aprendido com a mãe alguns aspectos relativos ao ofício: *Sempre ouvi que não devia ser amiga dos estudantes,* ela disse. Certamente daí advém a necessidade de se proteger e se esquivar das perguntas dos estudantes que visam afastar a máscara do seu papel docente, representado no relato da professora pelas atividades pedagógicas. Essa é uma forma que encontrou de se resguardar, gerando uma “sensação de segurança relacional” (MARTUCCELLI, 2007, p. 182), situada em termos didático-pedagógicos. Nota-se, contudo, que a docente, inicialmente, responde a algumas questões postas pelos garotos e garotas, embora progressivamente vá fazendo alguns “cortes” – expressão bastante utilizada por alguns docentes aqui pesquisados para dizer sobre o controle da proximidade e do afeto demandado pelos jovens estudantes. Sobre suas condutas com os estudantes, explica:

Eu converso, mas eu **tento não dar tanta liberdade e tanta intimidade**, porque no ensino médio eles **confundem um pouco liberdade com não fazer nada**, “Ah professora vamos conversar hoje”. “Vamos conversar não, **vamos fazer os exercícios e depois a gente conversa** alguma coisa no final da aula”. Porque se você der liberdade e se abrir muito, eles desleixam e acham que você é amiga deles. **Ainda mais por questão da idade! Eles acham que você é amiga deles, que não precisa fazer nada**. Então, eu evito ao máximo conversar sobre outras coisas.

ÁLIDA: E eles chegam perto de você tentando conversar?

RUBIA: Eu respondo, né? A gente também não pode fazer falta de educação com eles, eu respondo, mas com jeito eu já vou cortando: “Não, depois a gente conversa sobre isso, vamos fazer as atividades”, alguma coisa assim.

ÁLIDA: Quais são as perguntas que você fala assim, “Ah, depois”?

RUBIA: Quantos anos, se você tem filho, se você namora, como foi o final de semana, aí tem vez que você chega meio assim, aí pergunta se você brigou com o namorado, se brigou com alguém, o que que você tem, é muitas coisas assim, aí eu fico “Depois eu respondo.” Aí eu vou tipo cortando senão vai **dando corda** quer saber de tudo, até o jeito que você dorme, que calcinha você está usando, eles são assim, aí eu vou cortando mas é tranquilo. Aí tanto que já é assim, agora eles já se acostumaram quando eles me veem, os alunos do dia, aí eles me cumprimentam, já têm mais educação e liberdade [...] Mas depois eles vão acostumando, aí é tranquilo.

Passando ao relato de Ariadne (26 ID; 2,5 PR), sublinho, inicialmente, o fato de a professora situar o estranhamento dos estudantes em relação à sua pessoa: na escola, a maioria dos professores é de gerações mais antigas – o que reafirma descobertas feitas nesta tese. Ademais, em seu relato, tal como no de Rúbia, também aparece o receio quanto à simbiose entre seu lugar como docente, no qual deseja ser reconhecida, e um possível lugar de amiga dos estudantes. Contudo, Ariadne desenha alguns caminhos distintos da colega. Entre os motivos, o maior tempo de profissão e, daí, mais confiança para se inscrever em regimes interativos outros com os estudantes. Outro aspecto pode estar ancorado na aparência, pois Rúbia aparentava ser muito mais jovem que Ariadne.

No ano passado, eu trabalhei com o terceiro ano, então a diferença de idade era muito menor, eu tinha 24, eles 18, alguns 17, outros 19. O que eu percebo: **num primeiro momento eles estranham, porque a maioria dos professores são mais velhos**. Então, eles não costumam associar no primeiro momento que eu sou a professora. E outra, **o primeiro momento deles é manter uma relação de muita proximidade, de muita amizade, de confundir a questão de eu sou a professora ou sou a amiga deles, até eu me impor como a professora, aí cria aquela distância um pouquinho, porque senão... cria muita liberdade, e eu, eu não gosto, eu acho que me atrapalha, que me prejudica**. É... Num primeiro momento minha dificuldade foi me impor como a professora deles, não queria ser vista como a amiga, queria ser respeitada, queria que eles entendessem que ali eu estava trabalhando, que eles deveriam me respeitar como todos os outros professores. Aí, é... quando eu consegui me impor, eu consegui me aproximar, falei: “Não, vocês podem contar comigo, estou aqui pra ajudar, posso ser a amiga de vocês também, mas, aula é aula, outra coisa é outra coisa. Se a gente tiver que conversar outra coisa que não for da aula, a gente conversa em outro momento.” [...] Mas, é tranquilo, meu relacionamento com eles é tranquilo; eu tenho esse ano turmas muito bacanas, desde o primeiro contato com eles eu consegui impor isso, e já coloquei no primeiro dia que ali eu era a professora, que o que a gente tivesse que resolver, questões da escola serão resolvidas na escola; o que não fosse da escola, a gente conversaria em outro momento. E, tanto que acontece isso, eu tenho alunos que frequentam, que

passaram a frequentar lugares que eu frequento; a gente sai depois daqui. Tem uma aluna que se interessou pela escola espiritual que eu sigo, que eu acompanho, né? Eu sou aluna de uma escola espiritual, ela se interessou, ela foi conhecer aqui em BH, e não interfere em nada aqui dentro. Mas é uma atividade fora da escola. [...] Mas dentro da sala é muito tranquilo, eles respeitam; eu acho mais fácil até. Eu consigo trabalhar melhor, consigo fazer a aula ficar interessante pra eles – nem todas, né?

Um aspecto importante a ser considerado é que Ariadne trabalhava em um Colégio Militar e Rúbia lecionava em uma escola pública estadual regular. Contudo, Ariadne mostrou-se mais aberta aos estudantes, denotando aquilo que Barrère (2015) já apontava: é impossível deduzir as respostas dos atores diante de uma provação apenas de seus contextos. Estes nem sempre ditam e/ou limitam as possibilidades. Nesse sentido, não é por estar em uma estrutura aparentemente mais rígida e hierárquica que Ariadne evita totalmente certo tipo de relação com os estudantes. Sua estratégia, contudo, é marcante: há uma separação entre o dentro e o fora da sala de aula e, especialmente, da escola. Sublinho que esse aspecto foi mencionado por grande número de professores, seja do Colégio Militar, seja das escolas públicas estaduais regulares. Esse parece ser um mecanismo regulador dos papéis mobilizados pelos professores. Ora é eficaz, ora leva a outros impasses, como veremos mais à frente.

Passando a Heitor (24 ID; 3,5 PR), nota-se outro tipo de conduta diante dos anseios dos estudantes, diferenciando-se das atitudes das duas jovens antes mencionadas. O jovem conta que, antes da escola onde lecionava quando foi entrevistado, trabalhou em outros dois estabelecimentos. O início da docência aconteceu em turmas do primeiro ano do ensino médio. Naquela ocasião, não soube lidar com os estudantes, pois, em função da idade, eles se aproximaram demasiadamente e, por isso, passaram a achar que “poderiam fazer o que quisessem”. Sendo assim, se, na experiência anterior, o jovem deixou que as perguntas estivessem presentes ao longo do todo o tempo em que se relacionava com os estudantes, ora sendo respondidas, ora sendo sufocadas, hoje, age diferente. Aprendeu a destinar-lhes alguns tempos específicos, conforme os desejos dos jovens. Deixa que eles “satisfaçam suas curiosidades” para que, assim, saibam viver melhor outros tempos, permeados pelas demandas do próprio professor. Heitor relata:

Quando eu chego na sala de aula, principalmente no primeiro ano, a primeira aula, tipo assim, já tiro porque eu já sei que é só isso. E eu falo assim: “**Olha, gente, o que é que vocês querem perguntar?**”. “Ai, professor, você usa drogas? Ai, professor, você tem religião? Ai, professor, o que é que você escuta? Ai, professor, porque é que você não escuta isto? Ai, professor, você gosta daquilo? Ai, professor, você namora? Ai, professor...”. Então assim, eles querem saber do pessoal, eles estão muito mais interessados nisso do que na matéria. **A matéria acaba sendo um complemento ali para conhecer gente nova.** Então assim, tanto na própria sala de aula como na relação com o professor. Então assim, só que essa instituição burocrática, ela não cabe isto, entende? Então é nesse sentido que eu falo, eu critico esta instituição total que é a escola.

A atitude do professor é fruto de aprendizados no seu processo de iniciação à docência, marcado pela identificação das singularidades dos garotos e garotas nos diferentes períodos do ensino médio. Aqui, destaca-se a turma do primeiro ano, bastante mencionada, também, por outros jovens professores. Muitos deles, especialmente ao chegarem às escolas para lecionar por meio de contratos temporários, são destinados para o trabalho com esses também “chegantes” ao ensino médio, dado serem considerados os “mais agitados”, “os mais indisciplinados”, os “mais infantis ou imaturos” dessa modalidade de ensino. Conforme Fanfani (2005), é preciso repensar as chegadas desses novos docentes às escolas, de modo que construam experiências positivas com a docência. Redes de suportes, trocas, diálogos e o que mais puder ser pensado.

Ademais, entendo que o relato de Heitor faz lembrar a pertinência da consideração feita por Dayrell (2014, p. 17) ao indicar que “o reconhecimento precede o conhecimento e que o clima das relações escolares faz parte intrínseca do currículo real da escola, devendo ser visto e tratado como uma dimensão fundamental do processo educativo não só escolar, mas de qualquer relação educativa voltada para jovens”. O pesquisador aponta a complexidade das relações intersubjetivas no cotidiano escolar e sua importância para os jovens estudantes. Entendo que, na perspectiva de alguns jovens docentes, essa faceta das relações de reconhecimento também vem se configurando como salutar, como é o caso de Heitor. Contudo, importa sublinhar de qual sujeito estamos falando: professor de sociologia, participante de movimentos sociais juvenis na metrópole e estudante de um curso de especialização sobre o tema “juventude”. Impossível desconsiderar tais questões.

Esses relatos ainda contêm inúmeros elementos a serem discutidos, dos quais destaco a demanda de reconhecimento por parte dos jovens para serem vistos como professores. Isso porque, em um primeiro momento, quando chegam à escola, eles se veem não apenas em situação de proximidade geracional com os estudantes, mas também representados por eles como amigos ou amigas em potencial. A tensão de fundo que está posta aqui, de modo geral, está engendrada pelas possíveis tensões que se anunciam entre as demandas dos estudantes por outros tipos de relações, mais próximas e afetuosas e, por um lado, nas obrigações do cumprimento dos deveres estatutários dos professores, especialmente relacionados aos processos de ensino-aprendizagem. É um receio de que inscreve e pode ser traduzido na tensão da justaposição entre os regimes de interação hierárquicos e igualitários. Isso preocupa os jovens docentes de diferentes modos, a depender das escolas em que trabalham, dos atributos corporais que possuem, das relações que estabelecem com outros professores e com os gestores

da escola, com o tempo de carreira que têm e as experiências já construídas até então, entre outros aspectos.

O período da chegada à sala de aula, agora como docente, marca um novo lugar assumido pelos jovens professores iniciantes diante de seus jovens alunos, tanto quanto mudam suas localizações nos territórios da sala de aula, suas posições sociais se alteram radicalmente. Agora, espera-se que eles e elas cumpram o papel esperado de um professor, de uma professora. Que construam sua autoridade como docentes.

5.3.3 *Traços, recursos e estilos pessoais*

O trabalho docente no novo contexto dos dias atuais, conforme Fanfani (2014, p. 2), “parece mais o de um ator de teatro que deve conquistar e persuadir cotidianamente seu público”. O docente é um artista executante e seu trabalho é uma performance, podendo ser comparado com um exercício artístico (FANFANI, 2013, p. 1). É o professor quem precisa “se virar”, muitas das vezes, especialmente em contexto de ausência de suportes institucionais, para construir sua experiência. O autor segue indicando que, atualmente, os professores precisam ganhar, dia após dia, “um lugar de respeito e reconhecimento” ao construir sua experiência como docente. “A autoridade antes se impunha, hoje se constrói. Cada vez mais depende do esforço; é preciso construir a autoridade. Quer dizer, o professor é que tem que criar condições de reconhecimento de sua credibilidade”, de sua confiança e do respeito que lhe é devido (FANFANI, 2012, p. 1).

O autor entende que algumas chaves para a construção da autoridade estão no fato de o indivíduo ser bom no exercício do seu ofício, respeitar o estudante, garantir a ordem em sala de aula e motivar os alunos. Tudo isso em um contexto no qual estão presentes condições laborais precárias, marcadas por excesso de escolas, turmas, turnos, estudantes sob a responsabilidade dos docentes, ao lado da infraestrutura escolar nem sempre adequada e de uma cultura escolar rígida, entre outros fatores nos quais se inscreve o exercício da docência na atualidade. Tocar naqueles meninos e meninas, afetá-los, fazer que estejam envolvidos com a aula e a sala de aula torna-se um permanente desafio⁹⁶. Nesta direção, Fanfani (2012, p. 1), salienta:

⁹⁶ Acerca das dificuldades e angústias para “trazer” e manter os jovens alunos atentos às atividades docentes, ver, de Teixeira e Leal, o artigo “*Fios e desafios da docência no Ensino Médio*” publicado em “*Outro olhar – revista de debates*”. Ano 10, n.7, Belo Horizonte, 2011.

O respeito, o reconhecimento não se pode impor, obrigar. Sempre o respeito, o reconhecimento é derivado de algo. O professor que é bom em seu ofício e que respeita o outro, é respeitado. Se um professor desconhece seus alunos, lhes trata como ignorantes, lhes diz que escutam [música ruim], que é uma cultura de segunda, que não falam, mas emitem ruídos; quer dizer, se desvalorizam seus alunos, eles vão responder a mesma moeda. Porque esse garoto merece respeito e exige reciprocidade, coisa que antes não acontecia.

Lembrando Martuccelli (2014, 107), se o papel social de professor que um indivíduo deverá exercer dentro de sala de aula não é mais suficiente para que a autoridade se estabeleça, “é preciso que o indivíduo encontre outros recursos (fenotípicos, de estilo etc.) para exercer sua profissão”. Ele deve se basear, portanto, em seus atributos pessoais, sendo a idade um deles, para além da disciplina, a sua estatura, seu caráter etc. Embora, como aponta o autor, haja outras maneiras de proceder diante das reconfigurações da autoridade docente – por meio da “gestão coletiva e solidária da indisciplina escolar”, por exemplo, quando a construção da autoridade se apoia sobre o grupo de trabalho da escola e não apenas “sobre as costas dos atores individuais”. Diante da debilitação do coletivo escolar e de sua organização, no sentido de sustentar seus membros, desloca-se a responsabilidade pela manutenção da autoridade para os indivíduos, professores e professoras, em especial, que ora são reconhecidos por seus méritos, ora são culpabilizados por seu fracasso.

Sobre os diferentes atributos, para dar um exemplo, trazemos brevemente um exemplo a partir dos relatos de Keila (26 ID; 4 anos 3 meses PR) e Gonçalves Lima (29 ID; 2,5 PR). Em suas entrevistas, os dois jovens indicaram possuir, com mais ou menos intensidade, relações de proximidade com os estudantes. Contudo, os modos como construíram essas relações, as maneiras como lidaram com elas no exercício do seu ofício e, acima de tudo, como percebiam e/ou mobilizavam alguns de seus atributos pessoais no trabalho com seus jovens estudantes eram relativamente distintos. Seus contextos escolares eram muito diferentes, bem como as disciplinas que lecionavam, sendo que ainda estavam inscritos nas relações de gênero de modos singulares e distintos. Isso lhes permite obter diferentes “margens suplementares de autoridade” (MARTUCCELLI, 2009, p. 127) e enfrentar o desafio de obtenção do reconhecimento dos estudantes. De modo mais amplo, conforme Martuccelli e Singly (2012, p. 102), “as variantes entre os indivíduos de um mesmo grupo social tornam visível a especificidade de um possível jogo dos atores”.

A partir dessa breve ilustração, já visualizamos alguns diferentes fatores de singularização das experiências, quais sejam: o contexto escolar, a disciplina lecionada, as relações de gênero. Contudo, ao analisar as experiências desses docentes, algumas tensões específicas emergem: se, para Gonçalves Lima, é preciso atentar-se, nas relações de

proximidade com os estudantes, para as expressões afetivo-corporais das meninas, para que não resvalam para relações amorosas, para Keila existe a necessidade de, nas relações de proximidade com os estudantes, atentar-se para o exercício de sua autoridade como professora, dado que sua aparência corporal é demasiadamente jovial, o que a faz parecer bem mais nova do que realmente, ou seja, muito semelhante aos seus jovens estudantes.

Logo, ambos os jovens enfrentam o desafio da proximidade com os estudantes de maneiras muito distintas. Ser um jovem rapaz atraente aos olhos de algumas estudantes e, por outro lado, ser uma moça “com cara de novinha” e bem parecida com os jovens alunos os faz ter experiências distintas diante do desafio, o que exige enfrentamentos singulares e diferentes mobilizações das lógicas da experiência, conforme Dubet (1994), além do uso de diferentes artifícios para construir relações de respeito com os estudantes, criando suas margens de autoridade junto aos mesmos. Como salienta o mesmo autor,

[...] a relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de aluno ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo, é preciso reinteressá-los, é preciso ameaçar, é preciso recompensar [...]. A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova sua personalidade. Se eu falo de charme, de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência muito positiva. “Quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona a gente se desespera.” (DUBET, 1997, p.224)

Sobre o que dizem os jovens professores entrevistados sobre suas “iniciativas de ação” ou suas tentativas de construir “margens suplementares de autoridade” (MARTUCCELLI, 2009, p. 126), há uma série de traços, recursos e estilos pessoais expressos nas 25 narrativas dos professores, que são mobilizados na construção de sua autoridade como professor, alguns deles já apresentados. Nota-se que os mais recorrentes, dos quais os entrevistados se valem cotidianamente e também mobilizam na construção da sua autoridade, estão: a própria idade, a estatura, a beleza, as vestimentas (que envolvem as questões ligadas às marcas e aos cuidados com o corpo), a partilha de histórias, as experiências e memórias comuns relativas à escola e ao mundo do trabalho; as partilhas e trocas relativas às vivências religiosas; o trato das questões da diversidade no mundo contemporâneo; as relações com as territorialidades urbanas juvenis; o saber ouvir/dialogar/conhecer os estudantes, especialmente no que tange às suas demandas juvenis; a motivação dos estudantes em relação aos seus planos de futuro; o bom desenvolvimento de processos educativos, destacando-se o estabelecimento de diálogos entre a disciplina que leciona e o universo juvenil; o bom humor nas relações de convivência; o uso da linguagem em diálogo com a cultura juvenil, os diferentes estilos de docência, entre outros.

De modo panorâmico, ao analisar as narrativas dos professores, foi possível constatar que nem todos os traços, recursos e estilos pessoais empregados pelos professores levam ao sucesso na construção da autoridade docente. Se, por um lado, alguns atributos dos quais os indivíduos se valem na construção das relações com os estudantes podem levar a amenidades, cumplicidades e alianças relacionais, por outro lado, esses mesmos atributos podem conduzir a indiferenças, desconfortos e discórdias, capazes de resvalar em múltiplas tensões. Tudo depende do tipo de relação que se constrói, na qual esses traços, recursos e estilos estão completamente enredados. Outro aspecto importante é que, nesses processos de construção das relações entre docentes e discentes, são produzidos maiores ou menores graus de proximidade entre estes sujeitos, o que acarreta desdobramentos e consequências diversas, especialmente em contextos de proximidade geracional.

De modo geral, ao analisar o conjunto de narrativas, observei que o traço ou recurso que uniu um pouco mais estruturalmente os jovens ao falarem sobre a construção de suas margens adicionais de autoridade como docentes concerne **à questão da linguagem**. Por outro lado, o traço que mais singularizou os jovens entrevistados nas relações com os garotos e garotas diz respeito aos seus **diferentes estilos de docência**, aspectos sobre os quais trato a seguir.

Sobre o primeiro aspecto em questão, Keila, por exemplo, quando questionei se fazia diferença, para ela, ser uma jovem professora de jovens, logo anunciou a linguagem como o aspecto mais marcante. Em seu relato, é interessante perceber a expressão utilizada por ela ao caracterizar a recepção dos jovens estudantes quanto à linguagem usada por docentes mais novos: os estudantes se identificam e não “tapam tanto os ouvidos” ao que o professor diz ou faz. Ela explica:

Faz diferença na medida em que você está falando o mesmo linguajar deles. A compreensão do aluno acaba sendo um pouco maior quando você está no mesmo... Não falo no mesmo patamar, mas, ao se falar a mesma linguagem, isso facilita bastante. Muitas vezes o professor que chega lá com aquela técnica do livro de História, você que chega falando gíria, sabe, falando o linguajar cotidiano deles, falando sobre Facebook, sobre outras coisas que é comum pra eles, **eles já se sentem mais em casa. Eles ouvem com maior facilidade, eles não [tapam tanto os ouvidos], pra quando você tá falando naquele sentido**. Então a questão da linguagem, [facilita] bastante.

Sobre a temática, Fanfani (2013, p. 1) observa que a relação pedagógica entre aluno e professor deve ser traduzida em uma “relação de comunicação”. O estudioso destaca que a capacidade de expressão dos professores deve ser compartilhada com as novas gerações. “Com a palavra se seduz, se apaixona, se convence, se engana, se pode causar prazer, se pode destruir.

A linguagem é uma ferramenta poderosa que os professores devem desenvolver, levar para a escola e ensinar aos estudantes”.

Na mesma direção, Teixeira (1996, p. 76) indica que a linguagem é um dos atributos centrais a serem considerados quando tratamos da condição docente. A linguagem está inscrita nos domínios da cultura e, neste sentido, pode ser compreendida como “uma capacidade pela qual [professores e estudantes] se expressam e se fazem entender, utilizando-se da palavra, do gesto, das modulações e expressões corpóreas, entre outros símbolos e códigos”. Ainda conforme a autora, baseada em Pecheux (1990) e Bourdieu (1989), “no ‘mercado de bens linguísticos’, quando um sujeito fala ao outro, ele o faz mediante sua avaliação imaginária sobre o outro.

A abertura aos processos comunicativos singulares da juventude é um “novo pivô ético da relação com o outro”. (MARTUCCELLI, 2009, p. 125). O autor observou que jovens professores demonstram acentuado temor e desconfiança ao exercício da autoridade, devido aos riscos relacionados à perda de comunicação com seus estudantes, especialmente adolescentes e jovens, aspecto que também observamos serem narrados por alguns docentes nesta pesquisa. Há uma notória preocupação, por parte de alguns, no trato da palavra que será dirigida aos estudantes, com a intenção de que o processo de comunicação se estabeleça e, com isto, será possível que processos educativos sejam ali possíveis, no sentido de “tocar” os estudantes e levá-los a se envolver nos processos em questão.

As considerações de Priscila (29 ID, 05 PR) também trouxeram a questão da linguagem, já que fez uma associação entre a idade dos professores e seu pertencimento geracional, em contraponto com a linguagem utilizada com os estudantes, indicando haver relação entre ambas: *Eles [os estudantes] gostam muito, quando vem gente mais nova, a Daiane quando entrou eu lembro que eles gostaram muito, eles se identificam mais. Eu acho que a gente tenta falar um pouco mais a língua deles, então eles acabam gostando*, foi o que Priscila disse, remetendo, ainda, à sua colega de trabalho, também aqui entrevistada.

O relato de Gonçalves Lima é rico acerca da questão da linguagem. É interessante perceber o que o professor entende por “falar a mesma língua dos estudantes”, o que envolve ter certo cuidado em função de seu lugar de professor. Ele narra:

Eu entendo a linguagem deles, né? Muitos professores hoje ainda se assustam com o linguajar dos alunos. Na nossa época, nós não estávamos tão acostumados a palavrões de médio calão, então assim... Hoje, falar palavrão pro jovem é quase um desabafo normal, é quase a mesma coisa que gíria na nossa época. O palavrão então não me espanta, a linguagem deles... Evito, claro, porque por mais que seja normal pra eles, mas se eu der em uma contrapartida o uso de palavrão eles já vão achar um pouco estranho... Mas não me assusta o linguajar deles, a postura deles, eu acho que isso

também faz muita diferença. **Perceber o linguajar deles, perceber e falar mais ou menos a mesma língua, de perceber qual que é o limite ali de um excesso de gírias, mas é preciso compreender que a linguagem mudou**, que eles vão falar mais palavrões, e que aquilo não é ofensivo da mesma forma como a gente achava há cinco, dez anos atrás. Pra eles falarem um palavrão é normal, não é... Coisa pra colocar pra fora de sala [risos], é o jeito que eles se expressam, e é muito mais espontâneo e muito mais direto. [...] Então acho que outra coisa é isso, perceber a linguagem deles e conseguir, basicamente, **falar a mesma língua**, então, isso traz muita possibilidade.

ÁLIDA: E você pode me dar alguns exemplos assim, de algumas dessas palavras que talvez assustem outros, mas não te assustam?

GONÇALVES LIMA: É, “Vai tomar no cu” é... Pra eles é quase “Ah, sai pra lá” na nossa época. É basicamente isso, “Ah, vai te foder”. É, “Ah, sai daqui”. É mais ou menos isso, não tem... Eles não têm muito papas na língua pra ficar separando as palavrinhas, não. As palavras saem, assim, naturalmente. “Vai te foder”; “Ah, vai tomar no cu”; “Ah, sai pra lá”; “Ah, me erra”; “Ah, não enche o saco”. É normal pra eles, é normal mesmo, assim... Normal [risos], tô falando normal. [...] É um pouco estranho pra gente, mas e... Assusta outros professores, eu vejo que outros professores ficam assustados com... Com o linguajar deles, mas é normal, e talvez minha filhinha de 7 anos vai, daqui a pouco vai estar falando palavrões com a mesma naturalidade, porque é o jeito que eles se relacionam uns com os outros. E é isso.

Jean (26 ID, 03 PR), professor de História, também se vale do recurso da linguagem e também indica fazer adaptações adequadas ao seu estilo pessoal. Ele remete ao uso de figuras de linguagem e recursos advindos de sua própria área de conhecimento para chamar a atenção dos estudantes. Também entram em cena as tecnologias.

Acho que, querendo ou não, o linguajar ajuda. Ainda me lembro da fase que estava no ensino médio. Então eu pensei: “Não vai adiantar eu ficar jogando conceito rebuscado em cima deles. É mais fácil eu fazer o que o Lula fez, na presidência. Fazer uma comparação com o Corinthians, com o Atlético e Cruzeiro”. Aí fica mais fácil. Eles conseguem compreender melhor. Isso ajuda bastante. [...] Eu gosto do exemplo: não sei se você já viu aquele videozinho... do “Cidade de Deus”. O Laranjinha.... Acerola, explicando história, um pouco daquilo... [...] **Eu não vou chegar naquele linguajar... porque também não é o meu linguajar**. Mas querendo ou não, o uso de gírias ajuda um pouco. Dependendo da palavra de baixo calão.... Não dá pra sair: “bando de filho da puta”. Mas.... “Ah! Não. O cara fudeu com todo mundo”. Dá pra sair, não sei se você conhece... a Mary del Priore? “Fofqueira da história”. Adoram! Você para: “Não. Mas Dom Pedro I... o cara teve a manha. O cara foi lá e construiu o castelo da amante do lado da esposa, que fez um portãozinho entre os muros”. **Daí eles param a sala toda e vão ficar olhando pra você. Então, é uma coisa ou outra que você consegue pinçar que chama a atenção deles**. E você não chegar lá e ficar falando só: “Porque o monarca e tal tal tal”.... Ajuda bastante. Daí joga um conceito de império muito robusto, que eles não vão conseguir acompanhar. Ajuda bastante. **Usa uma comparação, uma metáfora**. Então ajuda. [...] Eu passo o vídeo no início do ano, mostro pra eles. Se está deste jeito, pra mim está bom.

A respeito dos palavrões e gírias, não há consenso entre os jovens professores iniciantes. Uns, como Gonçalves Lima e Jean, por exemplo, compreendem certos aspectos relativos à linguagem como especificidades da cultura juvenil. Para outros, no entanto, esse é um ponto de tensão, caso de Joana (27 ID, 3 PR). A professora diz: *Os meninos estão assim: não têm respeito com a gente como professor, quer tratar a gente que nem colega! [...] Fala com a gente o que quer, muitas das vezes falam palavrão. Não tem um pingão de respeito! [...] A*

expressão usada comigo ontem foi assim: “Não pesa a minha não...”. Retomaremos seu relato mais à frente.

Prosseguindo, é curioso perceber que a mobilização do recurso da linguagem é ainda mais singular para os professores de Língua Portuguesa, como indicam Ariadne e Cleiton. Ariadne (26 ID; 2,5 PR) apresenta a questão inscrevendo-a em seu conteúdo disciplinar, tornando-a mais leve, porque ela lança mão de outras maneiras de mobilizar a linguagem nos processos educativos com os jovens. No ensejo, também diz de um traço particular, relativo às brincadeiras com os estudantes:

Então, mas eu percebo que a diferença, a pequena diferença de idade pra eles facilita nesse momento. Porque aí eu **consigo adequar a linguagem, eu consigo fazer brincadeiras com o vocabulário deles, eu consigo trazer o contexto deles pra aula**. Estava explicando, formação de palavras e ele falava assim do neologismo. Ah como vocês não sabem o que é neologismo, toda hora vocês colocam um no WhatsApp, eu tenho que ficar decifrando... porque até na prova vocês colocam neologismo. Aí começo a pegar exemplos que eles escreveram... eu uso algumas coisas, eu não cito nomes. Eles morrem de rir! Eu me divirto com eles, eu entro no meio da brincadeira deles.

Cleiton (24 ID, 04 meses) também faz observações e expressa seus entendimentos sobre a questão da linguagem e de suas relações como um jovem professor iniciante com seus jovens, indicando sua inscrição em relações mais horizontais e igualitárias, de retirada do “pódio” docente:

É... eu fico pensando, assim, logo que eu entrei, essa questão da minha idade ser bem próxima dos alunos e talvez ser de, um empecilho, talvez, de até mesmo, não sei, dessa posição do professor, porque eu também tento acabar um pouco com ela, esse “podinho” [referindo-se à idéia de pódio] do professor, que eu tento retirar de dentro de sala de aula. Mas, assim, o meu contato com os jovens eu percebo que é bem tranquilo. É uma coisa, não é uma coisa assim, tão complicada. **Eu acho que eu consigo falar na linguagem deles...** Na verdade eu me sinto, às vezes, até um pouco distante da linguagem [deles], né? Porque eu acho que a linguagem dessa juventude não é mais a [minha] linguagem, **eu já estou arcaico** [risos]. [...] Eu já estou um pouco arcaico, mas eu acho que eu consigo fazer um trabalho legal com eles, desenvolver um trabalho legal. Eu tento, eu tento explorar um pouco mais. [...] Mas, por exemplo, hoje, acho que eu utilizo menos gírias deles que antigamente. E quando eu falo da linguagem, não somente da linguagem verbal. Falo de outras linguagens também. Eu vejo talvez, no próprio gosto musical deles, assim, sabe? O gosto musical deles é diferente do meu. O gosto cinematográfico, por exemplo, é diferente o meu gosto do deles, que são linguagens. E como trabalhar isso, né? [...] Eu fico me criticando com isso, assim, essa talvez, uma certa elitização talvez cultural.

É curioso perceber que o jovem de 24 anos já se percebe “arcaico” diante dos estudantes, talvez já indicando aspectos relativos a alguma distância geracional e certa elitização cultural, como diz. Para ele, entre outras questões, também parece que essa distância está marcada pelo fato de ter passado pela formação acadêmica, o que também faz com que se distancie dos estudantes quanto ao uso da linguagem.

No caso do Cleiton, há que se destacar, no entanto, serem notáveis seus esforços de aproximação das demandas e interesses dos estudantes da escola de periferia onde leciona. É nesse sentido que, ampliando para outra expressão de linguagem, aponta o uso da **linguagem corporal ou da linguagem do corpo**, que fica bastante evidente como sua marca pessoal na construção da relação com os estudantes, que consiste no uso do próprio corpo em movimento na condução das aulas e dos diálogos em roda com os estudantes.

Em suas aulas, o jovem preza pela leitura e pelas produções textuais, entendidas como expressões dos estudantes e que, portanto, demandam atenção personalizada. Há uma autodemanda do professor pela individualização das relações com os estudantes. É curioso perceber que o docente diz que precisa “se ampliar” para dar conta daquilo que propõe, no sentido de tentar se desdobrar para alcançar o maior número de estudantes em sua proposta educativa dentro de sala de aula. É preciso destacar que, logo ao chegar à escola, em sua primeira experiência como professor, Cleiton recebeu um estagiário. Entendeu, inicialmente, como um desafio à vista e, com o tempo, este se tornou um suporte crucial para a construção das suas aulas, pois ajudava a singularizar as relações. Cleiton chega a dizer que “não se importaria com dois professores em sala de aula”.

Então, eu gosto de fazer leituras... assim, o que me marcou bastante, eu gosto de fazer leituras, assim, de poemas e poesias, até mesmo para estimulá-los um pouco através do, de instigar eles a ler também, né? **Eu faço esse processo de andar pela sala, de fazer com que eles girem. Porque o meu corpo já não está ali mais na frente, o meu corpo está girando aqui, o meu corpo está girando ali, sabe?** Até mesmo isso, de fazer essa leitura que caminha pela sala. Não é uma leitura fixada num ponto, é uma leitura que caminha pela sala. Outro modo, assim, é o modo que a gente vê que dá certo é a roda, eu acho que a roda tem um poder, assim, incrível. Eu falo que a roda é um símbolo sagrado [risos]. [...]. E eu gosto também de **trabalhar um pouco mais com o individual**. [...] Apesar de estar num ambiente coletivo, são indivíduos. Então, assim, eles não pensam da mesma forma, eles não agem da mesma forma, não escrevem da mesma forma e trabalhar isso dentro de sala de aula é um problema. Você está trabalhando, assim, com ‘n’ possibilidades de, assim, de uma abordagem. Vamos supor, se eu proponho uma coisa, assim, eu vou ter ‘n’ respostas pra tal pergunta, pra tal proposição. **Então, eu tenho que me ampliar pra comportar essas propostas**. De perceber, também, a individualidade de cada um. É que eu gosto de pensar essa individualidade. É a individualidade de cada um que vai tornar o coletivo. A partir do momento que eu me firmo como um, é isso o que eu penso, a partir do momento que eu me firmo como um que eu vou estar pronto pra estar no coletivo, pronto pra contribuir nesse processo de contribuição mesmo. Então, assim, eu tento tirar esse pódio do professor nesse tipo de situações e também de brincadeiras. Não levar, e me questiono isso, de trabalhar um pouco a brincadeira, um pouco dentro da sala de aula. De entender um pouco isso, assim.

Mais especificamente, o jovem mobiliza a literatura nos trabalhos com os jovens. Em uma das atividades realizadas, isso com a ajuda do estagiário, decidiu escolher o tema da marginalidade para discutir com os estudantes, isto em conexão com seus traços e estilos pessoais, como conta:

Eu trabalhei com os meninos a marginalidade. Pensei assim, que apesar de ser uma questão minha, eu lancei pra eles. Eu falo, assim, o meu trabalho não foi falar a minha questão. Foi eles tirarem, pelas próprias palavras deles, as suas conclusões. A única coisa que eu disse foi pra eles tentarem entender essa marginalidade num sentido amplo. Aí, a partir disso, das leituras e dos debates, eles conseguiram criar uma construção. Mas eu penso isso, essa questão do ser professor envolve isso, envolve a pessoa, o meu conhecimento básico, aquilo que eu acredito, assim, eu falo, até mesmo em questão política.

Dando prosseguimento, outra dimensão analítica concernente à linguagem que apareceu em algumas entrevistas, embora não se trate de uma constante no grupo em questão, visto que há situações diversas, é a das **tecnologias digitais**. Em outras palavras, alguns jovens docentes demonstraram sua compreensão quanto às novas formas como as juventudes contemporâneas produzem seus modos de ser e estar no mundo, especialmente no que se refere às suas práticas e experiências mediadas por tecnologias digitais. É preciso notar, contudo, que a mobilização das tecnologias por si só não são garantia de sucesso na construção das margens adicionais de autoridade pelos docentes. A respeito disso, apresento dois relatos. No primeiro, de Priscila (29 ID, 5 PR), nota-se que, por trás do uso da tecnologia, estava o reconhecimento das demandas juvenis e, também, uma necessária renovação dos conteúdos curriculares. Isso faz com que a mobilização dos recursos tecnológicos alcance sucesso em sua experiência com os garotos e garotas. A professora ainda remete às diferenças geracionais, mesmo ela sendo ainda jovem:

Celular! O celular hoje... A gente está uma luta com esse celular, porque não tem jeito. Hoje eu não consigo mais ficar uma aula, 50 minutos em uma sala de aula, sem que ninguém pegue o celular. [...] Não adianta você tirar, ameaçar, o celular hoje está sendo um problema. Aqui na escola a gente tem a lousa digital, então a lousa foi também uma ferramenta que me ajudou muito, porque eu gosto muito de pegar as minhas aulas, monto em slide e levo para lá. Então, por exemplo, no início do ano, no primeiro ano eu estava trabalhando com o sistema solar, aí eu peguei um monte de foto da NASA e mostrei, aí desperta entendeu? A internet hoje ela traz muita coisa nova. Eu vejo assim: quando eu estudei, e olha que eu não sou tão antiga assim, mas quando eu estudei não tinha computador na minha escola, nem tinha em casa computador. A internet estava começando, então assim, a escola era o lugar do novo, era na escola que eu tinha novidades, que eu tinha alguma coisa diferente que eu tinha conhecimento diferente. **Hoje não, hoje a internet ela está aí bombando, então eu tenho que chamar a atenção desse menino de alguma forma.** E, às vezes, você ficar naquela aulinha ali de quadro, não dá mais, aquilo para eles não funciona, mas **eu prefiro largar um pouco o conteúdo, não ficar me prendendo tanto ao conteúdo, mas trazer coisas novas** [...] Eu procuro muito também fazer esse trabalho interdisciplinar, para ver se traz alguma coisa diferente para eles.

Apresentando outras faces da questão, sublinho que lançar mão das tecnologias por si só não garante credibilidade e respeito ao professor. Isso fica evidente no relato de João (27 ID, 02 PR), turismólogo que tem a docência como “bico”. Por não conhecer a realidade dos estudantes da escola de periferia onde leciona e por acreditar que precisa se ancorar no livro

didático para ensinar, ele não compreende o desinteresse dos jovens diante dos recursos tecnológicos, que utiliza para apresentar o conteúdo padronizado do livro. Os posicionamentos dos jovens estudantes não são compreendidos pelo professor, que os chama de “desinteressados”. O uso dos recursos tecnológicos, portanto, não consegue “tocar os alunos”, como conta:

Eu trago algumas coisas do Turismo para eles poderem ter uma noção básica dos locais, mas tem que seguir o livro mesmo, a gente tem que seguir a risca o livro que o estado manda mesmo, tem que seguir o livro porque tem toda uma questão do diário tem uma ordem, uma sequência, a supervisora olha, ela cobra. [...] É como essa matéria aqui, estou falando muito da França para eles porque eu sei que eles não conhecem, **tento fazer para ficar mais diversificado, eu tento fazer aula expositiva com slide para ficar diferente e chamar mais a atenção.** [...] Mas, nossa! Eu falando aqui de Paris, do Palácio de Versalhes trazendo fotos e tudo e eles nem sabem quando foi o descobrimento do Brasil. Então, tem que voltar o tempo inteiro para poder falar e explicar. **Eles são muito fracos, são muito desinteressados, eles não tem um acompanhamento da família em nada.** Então, é muito triste e é essa a realidade do aluno que estuda em escola pública e todas as escolas públicas são assim [...] Eles viram para você e falam: **“porque que eu preciso saber de Dom Pedro de Dom João e de Maria Antonieta? Esse povo não me deu nada!”**. Eles falam desse jeito... “Eu não quero saber da vida desse povo... O senhor fala, fala, fala dessa França e eu não conheço a França”. É desse jeito, são extremamente críticos, sarcásticos.

Passando a outras questões, sublinho que vários dos elementos, aspectos e questões já presentes nesses relatos dos jovens professores principiantes entrevistados, nos quais se destacam traços, recursos e estilos pessoais – aspectos intimamente articulados à forma como buscam construir e exercer a autoridade inscrita em seu papel de docentes – podem ser mais bem compreendidos e analisados mediante contribuições de Martuccelli (2007) ao discutir sobre o papel social. Para o autor, de todas as noções empregadas pela sociologia para descrever os indivíduos, nenhuma foi mais utilizada como a de papel social. Sua riqueza está em permitir o estabelecimento de um vínculo entre as estruturas e as experiências individuais, relacionando grandes posições sociais às análises de situações demasiadamente particulares.⁹⁷

Para o autor, os papéis são desempenhados em situações sociais tecidas com base na combinação entre previsibilidades e incertezas, abertura e rigidez, uma “maleabilidade resistente”, repleta de negociações entre os condicionamentos dados pela situação e as práticas possíveis de agenciamento por parte dos indivíduos, tal como se vê claramente nos relatos das experiências dos jovens professores entrevistados.

Para o autor, ao pertencer a uma pluralidade de círculos sociais, o indivíduo está sujeito ao cumprimento de um número crescente de “tarefas sociais”. Quanto mais complexa, diferenciada e racionalizada uma sociedade, mais singularizado é o indivíduo, posto que está

⁹⁷Tal perspectiva de papel aqui adotada não corresponde à tradicional noção funcionalista, gestada no pensamento sociológico na década de 1930, tendo Talcott Parsons como precursor (MARTUCCELLI, 2007).

submetido a um crescente número de papéis. Martuccelli (2007) considera que tal dimensão analítica do indivíduo pode ser estudada a partir de três níveis: a) das consistências contextuais; b) dos seus significados, conforme a natureza do grupo dentro do qual se desenvolvem; e, por fim, c) dos modos como os atores vivem e mobilizam seus papéis, ou seja, seu “caráter estilístico”.

Sobre o primeiro nível, Martuccelli (2007) encontra quatro formas de desempenhar um papel conforme os contextos de ação dos indivíduos: como protagonismo, prescrição, impedimento ou emergência de novas possibilidades. **“Papéis protagônicos”** dizem respeito às conexões de alguns contextos que fazem com que certos atores sejam protagonistas em um sistema de papéis. Nesse caso, é preciso analisar em que medida são desempenhados por entre tensões que se estabelecem entre exigências da função social do indivíduo e ações moralmente desejadas. **“Papéis de criação prescrita”** dizem respeito a tarefas restritas, enquadradas, com significados impostos externamente. Neste caso, especialmente no mundo do trabalho contemporâneo, é preciso analisar as tensões entre os objetivos rígidos e forçados, impostos pelo papel prescrito, e a exigência de sua realização de maneira fluida, móvel e polivalente, ao sabor dos desejos do mercado. **“Papéis impedidos”** são aqueles nos quais os atores não fazem aquilo que se espera deles, tendo em vista que as consistências contextuais o impedem. Nessas situações, “os indivíduos têm a sensação de não poder cumprir seus papéis, e de estarem confrontados com contextos onde, mesmo sabendo o que devem fazer, têm a experiência de sua impossibilidade” (MARTUCCELLI, 2007, p. 132). Para exemplificar, o autor cita o contexto escolar e indica características relacionadas ao desempenho do papel do professor, no que tange ao exercício da autoridade.

Com relação aos **“papéis em emergência”**, o autor destaca que, na modernidade, os indivíduos estão constantemente sendo confrontados com espaços de iniciativa prática, que permitem discutir e negociar as relações, aplicando diferentes estratégias no sentido de impedir, modificar, desviar, desnudar e transformar um sistema de papéis. Papéis em emergência estão inscritos no bojo de uma “crise de papéis”, forçados em contextos de conflitos abertos, decepções, sentimentos de traição, entre outros. O autor ressalta ser necessário reconhecer que os papéis sociais não desaparecem. O que emerge são maneiras mais reflexivas e críticas de efetua-los. Em alguns casos, a ausência de prescrições de papéis se traduz em abandonos. Em outros casos, práticas de mediação se colocam como possibilidades de respostas para tal problemática. Assim, cada vez mais, observa-se a necessidade de fundação das relações em bases mais abertas, substituindo convivências cercadas de “obrigações morais recíprocas e duráveis” (MARTUCCELLI, 2007, p. 138).

Passando a outro aspecto, agora sobre o terceiro nível analítico mobilizado acerca da categoria em questão, Martuccelli (2007) destaca os modos de viver e usar o papel. Por um lado, há dois modos de viver os papéis: pela via da **“encarnação”** ou do **“distanciamento”**. A primeira maneira diz respeito ao vínculo entre o papel desempenhado pelo ator e seu próprio interior. O indivíduo passa a ser o que ele faz. Mesmo cumprindo uma pluralidade de papéis, uns tem primazia sobre os demais, marcando profundamente sua personalidade. O papel fica **“colado à sua pele”**, nos dizeres do autor. A segunda maneira, ao contrário, concerne à separação entre ator e papel. Nesse caso, o indivíduo desempenha um papel, mas não estabelece correspondência íntima com seu interior, sua subjetividade. Nesse caso, para além dos consensos situacionais, o **“ator cumpre seus papéis economizando determinada forma de compromisso íntimo”** (MARTUCCELLI, 2007, p. 169). Nas palavras do autor, **“o indivíduo não se define pelo que faz”**. Por outro lado, as maneiras como o papel pode ser usado, quais sejam, como **“máscara”** ou **“armadura”**. Assim, o ator pode estabelecer uma barreira na relação com o outro, protegendo seu interior, sua vida íntima. Logo, pode ser mobilizado, visando garantir maior ou menor proteção ou abertura na construção das relações com o outro.

Dependendo da maneira como um indivíduo vive e mobiliza seus papéis sociais, combinando encarnação e distanciamento, além da proteção e abertura, emergem diferentes estilos individuais. Em seus estudos, Martuccelli (2007) identificou quatro estilos, quais sejam: os **“sérios, rígidos, irônicos e/ou fugitivos”**, sendo que circunstâncias distintas podem fazer com que um ator passe de uma condição a outra. Não passam de tipos-ideais, contudo, ajudam a visualizar algumas formas de viver ou mobilizar o papel docente, por exemplo.

O **“estilo sério”** diz respeito àqueles indivíduos que encarnam seus papéis, o que lhes **“transmite, como retorno, uma grande sensação de segurança relacional”** (p. 182). O autor pondera que o grau de encarnação do papel varia conforme o caráter mais ou menos **“agradável”** ou **“gratificante”** que confere ao indivíduo, em função do prestígio ou do estigma que lhe imprime. Para médicos, por exemplo, é possível **“constatar que as distâncias entre o papel e a personalidade são mínimas, as tensões reduzidas, podendo o indivíduo cultivar sua interioridade, e isto com toda comodidade, em direta relação com a sua posição social”**. Neste sentido, **“encarnando seu papel e protegido por ele, o indivíduo aparece como insuportavelmente imbuído de si mesmo”** (MARTUCCELLI, 2007, p.183), o que não equivale à situação do professor, por exemplo, que apresenta matizes bastante marcados se comparados aos médicos, por exemplo, nos vários ambientes sociais pelos quais circula – que, neste capítulo, tem como foco a sala de aula.

O “**estilo rígido**” diz respeito a indivíduos para os quais a encarnação dos papéis parece uma “espécie de resistência social surda” (p. 184). Nesse caso, o autor aponta que o papel parece ser uma maneira de resistir a um mundo de incertezas. “O papel é, com frequência, o único elemento que resta para alguns para fazer frente a uma modernidade que lhe tirou muitas outras proteções”. (p. 184). Nota-se uma “inquietação íntima enquanto desempenha suas funções. Nota-se, muitas vezes, que estes indivíduos “não querem mais nada que não seja aquilo para o que foram preparados e o que creem profundamente. Ao definirem-se por sua adesão à tradição, e até a um certo conservadorismo cultural, são às vezes duros em seus princípios, mas sempre rígidos na encarnação de seus papéis” (p.185). Observa-se que vivem situações de constante incompreensão e até mesmo, por vezes, de vergonha. Neste âmbito, o indivíduo insiste em mobilizar “atributos externos de seu papel, sobre o respeito devido ao seu status, tem também a tendência de se moldar de maneira rígida às prescrições do papel, assim como às opiniões do grupo ao qual pensa que pertence [...]”. (p. 185). É um estilo encontrado entre alguns professores aqui pesquisados, embora se desloquem para os demais estilos, especialmente ao longo do tempo de profissão e em determinadas situações. Contudo, de modo geral, é fonte de sofrimento e angústias.

O “**estilo irônico**” concerne àqueles indivíduos que exibem ou até mesmo creem em uma “grande distância com relação a seus papéis sociais, ainda que se revelando, no fundo de si mesmos, particularmente sujeitos e sensíveis às considerações de status referidas ao seu papel, enquanto contam com a proteção que este lhe transmite”. (p. 183). Aqui, a distância se dá em relação às prescrições de seu comportamento. Martuccelli (2007, p. 185) aponta que, em um primeiro momento, tal conduta pode sugerir alguma hipocrisia. Contudo, aponta ser mais adequado pensar em outra dimensão, qual seja, da “percepção que o indivíduo tem de sua maneira de ser no mundo” (p. 183-184). Nesse caso, é importante compreender a dupla condição do sujeito: está, ao mesmo tempo, “distante de seus papéis e muito protegidos por eles”.

O “**estilo fugitivo**”, por sua vez, é apontado por Martuccelli (2007, p. 185) como aquele no qual a lida com o papel é uma “questão que [se] complica” porque, nesse caso, os indivíduos tendem a se afirmar por meio do distanciamento do papel, mesmo sofrendo as consequências por isso. Nesse caso, observa o autor, vive-se por entre ambiguidades e múltiplas desestabilizações, pois, por um lado, há um sentido de “êxito social” e, por outro, uma “inquietação interna” ou um “estado de alerta” muito elevado, o que faz com que o indivíduo tenha uma “sensação inextinguível de não estar à altura” do que faz (p. 186). O autor aponta que um dos maiores exemplos nesse aspecto está associado à juventude, dado que “a busca de uma

justa distância consigo mesmo em relação aos demais se torna uma obsessão agônica. Às vezes, essa ambiguidade termina por escapar de todo seu controle” (p. 186).

Nesse processo, enquanto alguns jovens encarnam e se protegem mais com um determinado papel socialmente esperado de professor, outros buscam se afastar de algumas prescrições sobre como deveriam ser enquanto docentes, sentindo-se cada vez mais distantes e desprotegidos pelo papel que ocupam no magistério. Adiante, apresento três relatos, a fim de exemplificar, sem qualquer pretensão de esgotar a análise, como alguns professores transitam por esses diferentes estilos e algumas implicações narradas por eles mesmos.

No relato de Joana (27 ID, 3 PR), sublinho que, ao construir parte de sua narrativa, ela apresenta sinais da construção de um estilo que, por vezes, é mais rígido. Parece que, em alguns momentos, encarna um papel docente como uma “espécie de resistência social surda” (MARTUCCELLI, 2007, p.184). Sente-se inquieta, adere a uma determinada concepção do que é ser professor e, ainda, parece manter certo conservadorismo cultural. Tem uma sensação de ser incompreendida pelos estudantes em alguns momentos específicos. Enquanto pensa estar conscientizando os meninos e meninas, esses entendem que a jovem está lhes dando uma “lição de moral” ou “sermão” – discurso que entendem como moralizador e que expressa alguma repreensão que lhes parece descabida. A fala da jovem ainda é repleta de indicações sobre sua crença no valor dos estudos, em descompasso com as visões de seus jovens estudantes. Além disso, revela suas representações sobre a escola pública e a relação família-escola, aspectos que, para ela, parecem ser centrais na possível reconstrução de sua relação de autoridade com os alunos:

Os meninos estão assim: **não têm respeito com a gente como professor, quer tratar a gente que nem colega! [...] Fala com a gente o que quer, muitas das vezes falam palavrão. Não tem um pingão de respeito!** O menino com um baralho dentro de sala de aula... você vai chamar a atenção e eles não estão nem te vendo... A expressão usada comigo ontem foi assim: **“Não pesa a minha não...”** [...] Será que o pai e a mãe estão sabendo disso? Que é esse comportamento que ele tem aqui dentro da escola? [...] [O menino falou aquilo comigo foi na] hora que eu falei assim: olha, gente, eu fico muito triste de vocês não se importarem com a escola. Acham que isso aqui não é nada, não tem valor. E eles nem resposta me dão, não faz diferença mesmo, não. Eles falam: “Estou aqui obrigado, porque meu pai me obrigou”, entendeu? É difícil. E o próprio pai às vezes não fala nem que a escola é importante, né? “A gente tem que tirar o ensino médio, pronto, acabou, e arrumar um emprego. É isso que tem que fazer”. [...] Eles não têm uma mentalidade de: “Ah eu preciso estudar...” [...] Eles não têm essa consciência... Eu falo muito de uma coisa que eles não percebem, que é a questão de depredação de escola: “Gente, para de depredar o que vocês estão pagando, o que o pai de vocês está pagando. [...] Você acha que é escola pública não está pagando? Só que vocês não dão valor a isso. Porque vocês acham que o que é público pode ser tratado de qualquer jeito?”. **[Eles falam] que a escola está toda destruída mesmo, isso aqui não vai fazer diferença.** Ou muitas das vezes ficam calados e aí não tem resposta, entendeu? Ficam olhando assim, com aquela cara do tipo assim, das duas uma: ou eu estou dando lição de moral e sou vista como chata, né? Ou então aquilo que eu estou

falando não está valendo de nada mesmo. **Entra em um ouvido e sai no outro... entendeu? Muitas das vezes isso acontece... Aí já começam: “Ah, professora, não começa não, não sei o quê.” Achando que é lição de moral, entendeu?** E não é questão de lição de moral, é questão de explicar pra eles que eles precisam entender isso, que isso aqui não é de nenhum de nós, eles não podem estragar. Eu vivo falando isso para eles e é difícil, eles não entendem muito não. Estão acostumados com essa visão, do que é público não tem valor. Vale nada, entendeu? Eu falo que um dos problemas que a escola tem é esse: a escola pública não vale nada. Virou bobagem, virou chacota mesmo. É complicado.

Achei curiosas as colocações de Joana sobre o espaço escolar, pois, ao adentrar no estabelecimento, impressionou-me o tratamento dado por funcionários aos estudantes e, também, a desconhecidos, marcado por descaso e indiferença. Além disso, o prédio se mostrava bastante deteriorado, pelo tempo de uso e também pela falta de cuidado por parte do poder público. Contudo, em seu relato, Joana desloca a questão posta pelos estudantes de “a escola estar toda destruída” unicamente para uma desvalorização destes em relação à escola pública, naturalizando comportamentos e desconsiderando a questão de seu contexto mais amplo, seu próprio arredor. Isso lhe causa incômodo e sofrimento. Nota-se, ainda, uma crença da docente na escola como garantia de sucesso de projetos de futuro dos estudantes. Ao ouvir as respostas dos estudantes sobre os sentidos da escola, a docente as julga apenas a partir de seus pressupostos, o que gera esmorecimentos.

Passando a Joaquim (27 ID, 03 anos 03 meses PR), professor de Educação Física em uma escola situada na periferia, destaca-se que ele transita por um estilo mais irônico de docência. Por um lado, mostra-se um pouco mais rígido, cumprindo determinado papel de professor inscrito em regimes interativos mais hierarquizados, com lugares definidos para cada um, docente e discentes, marcados por relações de mando e obediência. Por outro lado, inscreve-se em uma perspectiva mais fugitiva, colocando-se como um amigo, cujas relações estão inscritas em uma maior horizontalização dos laços. Ao lidar com situações-limite, o jovem geralmente “encara” os estudantes, o que gera diferentes desdobramentos. Vejamos o que ele nos conta:

Semana retrasada, um aluno aqui tirou um canivete deste tamanho aqui e falou que ia esfaquear o supervisor todo. E ele passou por mim. Eu ia dar aula para ele no terceiro horário. Ele passou por mim. Isso tudo porque o supervisor ia ligar para a mãe dele, porque ele tinha brigado dentro da sala com outro aluno. Ontem eu tive aula com esse menino. Ele não foi expulso, não tomou ocorrência. Foi acionada a patrulha escolar e a patrulha escolar não veio. O menino está com o topete lá em cima, que ele viu que não deu nada para ele. Ele, na maioria das aulas, não está ficando dentro de sala. Ele fica dando voltinha na escola. E ontem eu tive aula com ele. Ele assistiu às duas aulas, copiou a matéria que eu dei, depois fez minha aula lá na quadra. [...]. Eu falei com ele, na hora que eu entrei dentro da sala: **“olha, meu amigo, o negócio é o seguinte. Eu já estou de saco cheio dessa palhaçada. Você quer ir embora? Vai com Deus, Deus o acompanhe. Agora quer ficar de boa? Quer assistir minha aula? Você vai ficar aqui dentro?” “Vou” “Então você vai**

pegar seu caderno e vai copiar o que eu vou passar! “Sim senhor, professor”. Sim senhor, não. Ele me chama pelo meu nome. Tanto que eu falo com os meninos, você pode perguntar para qualquer aluno meu aqui, eu não gosto que me chame de professor. Eu gosto que me chame pelo meu nome. Joaquim. Professor não, muito menos fessor. Tio... tem uns aí, da 802, que para e vem me pedir benção. Não! **Não sou seu pai, não sou seu tio, não sou seu parente, sou seu amigo. Joaquim! Não “o professor”!**

Seguindo com Joaquim e trazendo outro trecho, destaco que, ao analisar panoramicamente sua entrevista, percebi que a adoção de um estilo irônico às vezes lhe causa alguns problemas, dado que alguns estudantes não compreendem em que regime de interação precisam se inscrever para lidar com o jovem. Assim, as situações vividas pelo jovem são variadas, no que tange à construção das relações com os jovens estudantes, indo dos enfrentamentos mais graves, que encaminham à polícia, até a amistosa convivência com os estudantes fora da escola, por morar na mesma região que eles. Há, ainda, as conversas e confissões mais pessoais e íntimas que os estudantes lhe confiam. São várias as lógicas da ação acionadas pelo jovem na construção de suas experiências. Ele narra:

Eles me respeitam. **A minha pessoa eles respeitam. Tanto aqui dentro, quanto lá fora. [...] É lógico, tem aqueles que peitam, tem aqueles que ameaçam, tenho vários boletins de ocorrência, já tiveram alguns que já partiram para agressão.** E a gente, com cuidado, foi, segurou... “Olha, amigo, não é assim não. Vamos trocar uma ideia, vamos ali tomar uma limonada, vamos conversar, falar um pouquinho da vida, como é que está o seu Cruzeiro, como é que está o seu Atlético”, né? Tem uns que são assim. Mas, assim, são poucos. A grande maioria me respeita. Tanto é que muitos deles, por eu morar aqui na região, encontra comigo, solta papagaio comigo, porque eu solto papagaio, anda de bicicleta comigo, pedalo muito na Avenida dos Andradas, joga bola comigo, tem grupinho, esses grupinhos de rede social, me colocam, né? **Eles me contam algumas coisas, que, assim, acho que deveriam contar para um psicólogo ou para um pai, ou para uma mãe, só que pega aquela confiança.** A gente está todo dia com eles, tem que tratar eles bem. Daí pega aquela afetividade com o professor.

Já Laís (23 ID, 09 meses PR), uma jovem professora de Sociologia, lésbica, apresenta diversas nuances e questões acerca do desafio de assumir um estilo de docência mais “fugitivo”. Quando começou a lecionar, a professora destaca que sinalizou para os estudantes o desejo de inscrição de suas relações com eles dentro de uma perspectiva mais horizontalizada, o que lhe trouxe algumas dificuldades. Os estudantes não conseguiram lidar muito bem com a proposta, pois acreditavam ser necessário que Laís também transitasse por um estilo mais rígido, como apontaram para ela:

[Hoje] eu acho que talvez na verdade tem sido o contrário, não acho que eles pararam, que eles deixaram de me desrespeitar, que eles me desrespeitaram por eu ser jovem. Eu acho que foi o contrário, na verdade eu acho que eles me respeitam mais do que eles respeitam outros professores porque **eles me compreendem e eu compreendo eles. É uma troca.** Desde que entrei na sala de aula eu falei: **“Gente,**

olha, eu quero estabelecer com vocês uma relação horizontal; eu não sei mais que ninguém. Eu sei coisas, né? Eu sei algumas coisas que eu vou passar pra vocês e vocês sabem algumas coisas que vocês vão passar pra mim. Essa aula eu não pretendo ficar aqui em pé falando pra vocês, a sala só vai funcionar se vocês colaborarem, se vocês conversarem, porque sociologia não existe se vocês não participarem. Então, eu vou dar pontos de participação e tal e é isso. Vamos buscar ter uma relação de igual pra igual. Porque eu acho que pra mim vocês são colegas de trabalho como qualquer outro, vocês não são subordinados a mim. Então se vocês me respeitam eu respeito vocês e a gente constrói a nossa relação dessa forma”. Então, no começo, eu tive uma dificuldadezinha, sim. É porque assim eu tenho muita dificuldade de me impor. Eu não consigo estabelecer relações hierárquicas, eu não consigo chegar na sala e fechar a cara e falar: “Cala a boca, todo mundo abre esse caderno!” e tal. Tem professores que conseguem manter a sala quieta desse jeito. Fecham a cara tipo briga não deixa sair pro banheiro, não deixa sair pra nada, o pessoal tem medo e tipo assim é a política do medo mesmo e eu não consigo fazer isso. [...] O maior ponto negativo que eles [alunos] colocaram [em um *feedback* escrito pedido pra eles], tipo assim, unanimidade, **falavam que eu não tenho controle sobre a sala, que eu deveria ser mais rígida e que a bagunça e a conversa atrapalham muito.** Aí eu fiquei bem paranoica. Nossa! Meu Deus! Eu não tenho controle sobre a sala. Falaram que eu tinha que ter mais pulso firme.

Este relato permite pensar que, associada à questão da idade, um recurso do qual ela se valeu, sua expectativa e a obtenção do respeito dos estudantes não é um dado *a priori* e nem se relaciona à sua idade, propriamente. O respeito vai se estabelecendo em função do tipo de relação que ela vai construindo com os estudantes. Tal como já dito, a autoridade e o respeito não estão dados de antemão. Devem ser trabalhados, sendo um mecanismo mútuo de revelação de si e do outro. Nesse caso, revelações que se inscrevem em encontros e desencontros, entre estilos e regimes interativos esperados e/ou indesejados por professora e estudantes.

Apresentando outro trecho, Laís evidencia o processo de construção da sua experiência e reflexividade, como discutimos a partir de Dubet (1994), que caracteriza, ainda mais, seu estilo fugitivo de estar na docência. A jovem apresenta suas questões salientando a dificuldade de lidar com os papéis e mobilizar seus diversos traços e atributos pessoais dentro de uma instituição como a escola, que muitas vezes subjuga as subjetividades, apagando as diferenças e singularidades, a seu ver, como conta:

Uma questão que eu fico pensando assim, às vezes, porque eu sou mais da antropologia, aí eu fico pensando e fazendo do meu trabalho aqui da escola um trabalho de campo, **fazendo uma observação de mim mesma.** Mas aí eu fico fazendo da minha experiência um trabalho de campo também e aí eu fico pensando como que é a questão do **ser afetado pela experiência docente.** Porque você, sei lá, tipo **você não entra na escola e você, tipo assim, coloca uma máscara ou tira uma roupa e veste outra e você assume outro papel.** Não. Quando você entra na escola você entra com toda sua carga de experiência de subjetividade de estar no mundo, enfim, marcadores de gênero e classe, raça, sexualidade, e tudo mais. E uma coisa que eu fiquei pensando muito é como que esses marcadores, de geração também e principalmente, mas como que essas coisas, esses marcadores de gênero, sexualidade e geração, principalmente, que, no meu caso, fazem parte dessas permutas mesmo de como você lida com essas coisas. E também, além desses marcadores, a questão de como você se coloca. Porque aí é aquilo, **eu acabo tendo mais contato com os alunos LGBTs,** acabo tendo mais contato. E de uma forma

mais geral, tenho mais contato com os alunos por causa da proximidade geracional também, mais do que dos professores. **Então, eu converso muito mais com eles do que com outros professores, mas eu converso com os professores também. E como é negociar todas essas categorias dentro de um espaço escolar? Isso eu acho um pouco complicado. [...]**

De modo amplo, considerando estas e outras narrativas, pode-se compreender que é transitando por diferentes modos de viver e usar o papel docente, ou seja, por entre diferentes estilos, que os jovens aqui entrevistados foram constituindo suas experiências de iniciação à docência, especialmente junto aos seus jovens estudantes. De modo geral, ao analisar as 25 entrevistas, notei que nenhum dos jovens professores indicou transitar, de modo mais marcante, por um estilo mais sério de docência. Nenhum dos entrevistados deu sinais de que encarna determinado papel docente e se sente protegido por ele. Foi possível observar que os jovens professores circulam por entre estilos mais rígidos, irônicos e fugitivos, sendo que, dos trânsitos que efetuam entre uns e outros, emergem amenidades e tensões as mais diversas na construção de suas experiências, isso junto aos estudantes.

Registro, por fim, que desde sua chegada à escola, os professores vão construindo suas experiências e movimentando-se por entre relações mais ou menos horizontalizadas e verticalizadas com os estudantes e, ainda, vão vivendo e usando os papéis de maneiras variadas. Nesses processos, vão mobilizando suas diferentes marcas e traços pessoais e, ainda, tentando conciliar com o que se espera que eles cumpram enquanto docentes que são. Esse é um aspecto que seguimos discutindo adiante.

5.3.4 Obrigações docentes e anseios pessoais de jovens professores iniciantes

Ao estudarem a família como uma das provações mais significativas vividas pela população chilena na contemporaneidade, com destaque para as relações estabelecidas entre pais e filhos, Martuccelli e Araújo (2012) dão algumas pistas interessantes para pensarmos a questão posta neste momento. Para os autores, a família é uma instituição normativamente garantidora da ordem e da estabilidade social, como a escola. Logo, quaisquer transformações em suas dinâmicas e configurações são vistas e interpretadas como crises, que ameaçam a coesão social. Nesse contexto, há duas maneiras de fazer a leitura de sua transformação. Por um lado, acentua-se seu caráter fortemente institucional e garantidor da ordem, com base em normas transcendentais e com forte apego às exigências do papel, que possuía correspondência exata com a personalidade dos indivíduos. Por outro lado, acentua-se a leitura de uma possível desinstitucionalização e destradicionalização, em função do aumento da democratização. Neste

caso, as normas emergem de coproduções e agenciamentos circunstanciais no seio das relações sociais.

Diante do dilema de como fazer a leitura da suposta crise, Araújo e Martuccelli (2012) indicam que a melhor saída consiste em pensar que há uma mescla de elementos presentes em ambas as leituras. Assim, constitui-se uma **tensão dual**, que se estrutura por entre o “**peso da dimensão estatutária**”⁹⁸ e um “**conjunto de anseios individuais**”. Em outras palavras, a tensão se configura por entre a vigência da “força normativa dos laços estatutários” e as “aspirações dos indivíduos no sentido de transformação das relações”. Por um lado, estão situadas exigências massivas para o cumprimento das funções estatutárias e, de outro, há um conjunto de expectativas que visam a construção e o estabelecimento de dinâmicas mais singularidades, capazes de “integrar outros aspectos experienciais ou existenciais” nas relações. Sendo assim, não é que a tradição deixa de pautar as relações e nem sequer que existe uma generalização de soluções individuais. Ambas passam a se tencionar, engendrando a constituição das experiências sociais.

Para os autores nota-se que hoje vigora certo peso de um molde institucional, que ainda ordena as relações, estabelece funções, define algumas obrigações, prescreve algumas normas e impõe alguns contornos. Assim, a dimensão estatutária explica diferentes responsabilidades a serem cumpridas, permite entender as lógicas da ação, modula o caráter das relações e os modos de sociabilidade vigentes, aspectos esses geradores de múltiplas tensões e conformador de ambiguidades. Em outros termos, nota-se que as coisas mudam, mas não desaparecem.

Transpondo tais discussões para pensar a escola, é possível apontar que, por um lado, muitas relações são governadas pela lógica institucional, que diz da responsabilidade do professor com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, com os fazeres burocráticos de seu ofício, com a necessidade de manutenção da disciplina em sala de aula, com a observância de algumas normas éticas em relação ao seu papel na lida com as gerações mais novas etc. Nota-se, por outro lado, uma maior demanda pela horizontalização dos laços, sendo que certas práticas se avolumam e ganham diferentes significados, como as solidariedades, as cumplicidades e afetividades. Nesse sentido, emergem novas demandas e expectativas, com ajustes heterogêneos na significação da igualdade, da autonomia, das relações de apoio e reciprocidade, por exemplo. Em se tratando de jovens professores iniciantes, isso é mais

⁹⁸ O estatuto, de acordo com Dubet (1994, p. 171), tem um caráter estrutural, remetendo à posição do indivíduo em relação a outros na estrutura social. É uma visão estática de sujeito.

presente e acentuado. Exemplifico a discussão sobre essa “tensão dual” a partir dos relatos de Laís e Heitor.

Laís (23 ID, 09 meses PR) destaca tensões entre as obrigações que os demais professores esperam que ela cumpra e os seus próprios desejos e demandas pessoais, o que lhe causou embaraços na escola, como também aconteceu com outros jovens docentes iniciantes aqui pesquisados:

Esse lance de ser professora e ser jovem. Eu **tenho papel dúbio**. Eu tenho várias coisas que eu tenho que cumprir enquanto professora, enquanto esse papel social que eu assumo, mas que muitas vezes vão contra aquilo que eu acredito, aquilo que eu penso, então, acabo reproduzindo uma coisa que eu não acredito enquanto um ideal hoje na minha vida. Mas eu preciso fazer, então, isso é um ponto de crise pra mim. [...] Não é o que eu acredito, por exemplo, na hierarquia da escola. No modelo que a escola funciona, entendeu? Esse tipo de coisa. O funcionamento da escola como um topo, a hierarquia como um todo eu não concordo e aí... mas eu acabo tendo que reproduzir! Eu várias vezes, por exemplo, uma meritocracia, eu não concordo, eu não concordo com prova. Eu não acho que prova prova alguma coisa. Eu acho que, por exemplo, o aluno ali que tem grana que é rico, que o pai paga cursinho, que não tem que trabalhar a tarde ele vai se sair muito melhor na minha prova do que um aluno pobre que tem que trabalhar à tarde pra ajudar a mãe e tal. Mas eu, como professora que assinei um contrato me adequando com esse formato da escola, eu sou obrigada a avaliar aquele aluno. Então, eu faço aquilo que eu sou contra a fazer, que é criar exclusão. Entendeu? Separar os bons alunos dos maus alunos. Que a exclusão é o que a escola mais promove e eu acabo fazendo parte disso. Por mais que eu converse com ele e falo: gente, eu não concordo, entendeu? Mas eu tenho que fazer e tal. **Dá um incômodo. Quando os alunos jogam isso na minha cara às vezes assim: “O que a prova prova? Olha você reproduzindo isso aí”. Eu falo: é, realmente não tenho nem o que responder. Eu falo: é mesmo! Infelizmente. Mas o que eu posso fazer? É meu ganha pão!** Então, tipo assim, eu preciso, eu acabo tendo que me adequar a isso. Então, isso é um ponto crítico, né?

Seguindo com outro relato, de Heitor (24 ID; 3,5 PR), apresento novos elementos importantes que aparecem como marcas de seu estilo sobre a tensão entre as demandas estatutárias e os seus anseios pessoais, relativos à compreensão das demandas de seus jovens estudantes. Seja porque, como jovem, ele frequenta alguns territórios comuns aos de seus jovens alunos; seja porque, também por ser jovem, ele compartilha sentimentos semelhantes aos de seus jovens alunos quanto à escola; seja porque essas aproximações não o impedem de cobrar dos meninos, como ele fala, sendo que suas experiências anteriores o auxiliaram a enfrentar as novas turmas, conforme seu entendimento.

Então eu sempre fiz essa análise, assim, de forma geral, daquela turma e [uma análise] específica daquele grupo. E eu fui tentar entender os estudantes. E acho que foi fácil por eu ter proximidade com outros jovens, por ser jovem. Eu tentei entender quem eram esses grupos e eu tive muita abertura para isso. Por exemplo: a galera que curte mais *hip-hop*. Aí eu já encontrei com eles em outros lugares, no Viaduto Santa Tereza. Encontrei uma galera, por exemplo, no carnaval. Encontrei uma galera na Virada Cultural. Então assim eu vi quais espaços estavam frequentando, com quem estavam andando. Então nesses grupos eu consegui ter uma abertura maior: eles me cumprimentavam na rua, brincavam e tal, por ter essa impressão de que eu estou frequentando os mesmos espaços da juventude de BH. Então, isso é uma coisa

importante assim que me trouxe por eu conhecer e eu tive muita abertura. Mas, ao mesmo tempo, foi o que eu aprendi [na escola anterior], que eu não poderia deixar só nisso. **Eu teria que impor certa questão ali por conta desse modelo tradicional de escola [...] Aí eu sou muito rígido com os alunos, entendeu? Eu cobro muito, porque eu acho que todo processo pedagógico tem que ter um processo de avaliação também, dentro daquilo que você passou, que não é um processo de avaliação por nota, só.** Eu sou muito rígido, cobro muito as coisas dos alunos, não aceito cópia de internet, não aceito cópia de aluno e se vier eu já dou zero pra todo mundo que faz isso e os alunos piram. Minha matéria é uma matéria que, por exemplo, na maioria das escolas ninguém pega recuperação. Aqui é uma exceção. A maioria pega recuperação em Sociologia e os índices de recuperação em Sociologia são maiores do que os de Matemática, Português. [...] **Então você fica sempre jogando nesse meio termo, ao mesmo tempo que eu sou o jovem que está ali trocando ideia, ao mesmo tempo eu sou o jovem professor que tem que manter autoridade.** [...] Aí eles [os colegas] viram isso e falaram: “Putz, esse menino está aí questionando e tal, fazendo, trabalhando com os meninos de outra forma e ao mesmo tempo ele cobra muito. Ele é responsável também com o trabalho dele”. E isso também deu uma **margem de segurança** que a gente foi criando com o tempo assim, né? Então hoje é bem mais fácil meu trabalho com os outros professores, até por conta disso.

Heitor indica que cria “margens de autoridade” com os estudantes transitando entre a proximidade que possui com eles e a rigidez com que desempenha seu papel como professor. Ao mesmo tempo, por adotar um estilo mais rígido, cria “margens de segurança” com seus colegas de trabalho que, aqui, podem ser compreendidas como “margens de reconhecimento” pelo seu trabalho, pelo modo como “joga” com os regimes de hierarquia, igualdade e diferença dentro e fora da escola com seus estudantes. Heitor sugere ser preciso ter jogo de cintura para construir as relações com os outros, seus estudantes e colegas de trabalho.

Sublinho que os relatos de Laís e Heitor, para além de outros aspectos diversos, mostram diferentes modos como a tensão entre o peso das obrigações como docentes e o conjunto de anseios individuais podem ser encaradas. Nota-se, ainda, que um aspecto comum relatado pelos dois jovens está ancorado na avaliação escolar e na seleção social de seus jovens estudantes. Este foi um aspecto que também congregou mais estruturalmente os professores entrevistados, como aconteceu com a dimensão do uso da linguagem antes explicitada.

Conforme Martuccelli (2009), a avaliação e a seleção social são elementos importantes na discussão sobre a questão da autoridade docente na atualidade. Para o autor, se, antes, a escola se ressentia das injustiças sociais e se revelava incapaz de corrigi-las; hoje ela não apenas prolonga a injustiça gestada socialmente, mas, por meio da seleção e segregação dos indivíduos, conforme suas origens sociais, participa do processo, sendo, portanto, percebida como uma instituição injusta. Foi o que disse claramente Laís, mostrando seu incômodo. Atualmente, cada estudante é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso, medido por avaliações diversas, o que leva esses instrumentos a não colaborarem, com a mesma intensidade de antes, na manutenção da autoridade docente. Como aponta Fanfani (2000, p. 1), diante das

mudanças de forma e significado das instituições, dentre as quais a escola, nota-se que “os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno, a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corroem quando não saltam pelos ares e deixam de ser eficientes e significativos na vida dos atores envolvidos”. Nesse contexto, as avaliações seguem sendo recursos mobilizados pelos professores no processo de construção de sua autoridade, porém, como dito, engendra experiências diversas, sendo fonte de tensão especialmente para os jovens iniciantes.

O professor João (27 ID, 02 PR), por exemplo, reconhece a avaliação como mecanismo de controle e disciplinamento dos alunos. Porém, considera-a bastante ineficaz na garantia de sua autoridade como docente. Contudo, ele segue utilizando-a para ter maior margem de ação com os estudantes, por meio de uma “pedagogia do medo”:

Os alunos da escola pública não querem nada, porque eles passam muito fácil. [...] Meus alunos da terceira série a tarde são semianalfabetos. Tem dois alunos que escrevem o nome com a letra minúscula. Até tomaram dependência de História o ano passado e passei eles. Agora, vão tomar comigo, porque agora eu vou reprovar. Eles vão ficar sem um ano. Também para poder detê-los um pouco é essa a forma que a gente acha, é dando a dependência de um ano para o outro **para poder por medo neles**, porque depois o estado te faz passar de novo, então não adianta.

Na escola de Heitor (24 ID; 3,5 PR) e Antônio (28 ID, 4 PR), por sua vez, há uma relação dos estudantes com as avaliações bastante peculiar. Havia um projeto de contabilização de bom rendimento e comportamento por meio de “moedas studentis virtuais”, que podem ser trocadas por prêmios. Nesse contexto, enquanto Heitor se incomoda com a “pedagogia da nota⁹⁹” e tenta fazer algo diferente, no sentido da “pedagogia dos movimentos sociais”¹⁰⁰ – embora sem conseguir se desvincular totalmente da primeira perspectiva –, Antônio indica ser esta a forma que encontra para “controlar” os estudantes e garantir o desenvolvimento de sua proposta didático-pedagógica. A respeito disso, Heitor e Antônio relatam, respectivamente:

Eu aprendi muito na pedagogia dos movimentos sociais, né? Só que na escola convencional não cabe isso e eu demorei um tempo pra entender isso. A escola convencional ela é convencional por um motivo. Não é aquela escola que está aberta a muitas experiências. Na verdade, o professor tem ali uma área de atuação, mas você tem uma estrutura escolar, que vem da Secretaria de Educação, que vem do próprio estado [...] Então isso aí também foi muito importante para mim, para que eu ter esse aprendizado, com os movimentos sociais. **Tentei trazer um pouco disso, mas vi que tinha alguma coisa descolando.** [...] Tento não ficar só nessa pedagogia só de nota, nota, nota e nota, porque aí eu vi que essa era a barganha do professor. Então a nota não é uma avaliação em si, **a nota é mais uma barganha, é para o**

⁹⁹ Expressão utilizada pelo professor para se referir ao sistema avaliativo formal adotado na escola onde lecionava, majoritariamente baseado na atribuição de notas às atividades realizadas pelos estudantes.

¹⁰⁰ Expressão utilizada pelo professor para se referir à maneira como organizava os processos educativos com os jovens, pautados na escuta e nas trocas entre os sujeitos, por entre justaposições de regimes interativos de igualdade e diferença.

professor manter o controle. Ele ameaça com a nota, ameaça com a bomba e isso faz com que ele tenha controle sobre a turma. **E eu não consigo desvincular, só que eu não acredito nessa pedagogia, então eu não quero fazer esse processo de coagir a pessoa a fazer o estudo.** (Heitor)

A partir do momento que você exige: vai valer nota, vai valer conceito, [...] a partir do momento que você não fizer, você vai perder ponto. **É a forma que eu tenho de controlá-los, porque, se eu não fizer isso, eles não vão fazer a aula, não adianta.** Igual eu te falei, tem meninos que falam: “Ah, o outro professor é melhor que o outro, deixa a gente sem fazer.” [faz sinal com as mãos indicando “nada”]. Mas tem outros que chegam: “Professor, e aí? Você não vai passar nada não?” Eles cobram! Eles falam: “Professor, hoje vai ser aula livre?” Falei assim: “Não existe aula livre!” Falo com eles: “A aula é recreativa, que você pode escolher o esporte que você quiser, mas não são todas as aulas”. Deixo uma vez ou outra. (Antônio)

Ainda sobre a avaliação, Cleiton (24 ID, 4 meses PR) apresenta suas inquietações sobre a questão. Diz dos dilemas vividos em função de suas concepções sobre o ato de avaliar e o que a instituição lhe cobra, tal como apontou Heitor, indagando-se por um aspecto fundamental no processo de construção de sua autoridade: a autonomia docente.

Às vezes um aluno me questiona uma nota que eu dei pra ele, eu pergunto a ele: “Quanto você acha que você, então, mereceu pelo trabalho? Vamos discutir isso?” Aí eu dou os meus, os meus, assim, o meu método. “Eu te mostro como que eu avalio o seu trabalho e porque eu te dei essa nota. Então vamos conversar? Então por que você acha que a sua nota deveria ser diferente? Onde você, então me fala onde você trabalhou, talvez de uma forma melhor, onde que você conseguiu diagnosticar...!” Então onde eu acho que eles conseguem entrar nesse campo de se avaliarem, né? Eu já retiro esse pódio do professor, porque eu não sou absoluto em sala. **Mas infelizmente isso não é, assim, pleno. Tem normas na escola, eu tenho que aplicar provas, que eu... infelizmente. Porque eu vejo que o método de avaliação é muito confuso, né?** E eu acho que é uma questão até pra hoje, né? Como avaliar bem o aluno? Será que tem como a gente avaliar bem o aluno? Porque eu penso, até mesmo, comigo. [...] Então eu questiono um pouco essa questão da avaliação, mas eu vejo que a escola, ela talvez ainda exija desse material do professor. Assim, me mostra um documento que é onde que eu tenho que aplicar uma prova que vai valer tanto e pá pá pá. [...] **Aí eu me questiono se eu tenho essa autonomia para mudar. Mas eu me questiono muito mais, ainda, se eu posso avaliar de outra forma,** porque aí é um outro questionamento maior: “Será que eu estou sendo certo se avaliando de uma outra forma?” Eu fico nessa questão, também, desse impasse. De pensar essa avaliação e o que seria e tal.

Pensando especificamente acerca dessa questão no ensino médio, Leal e Teixeira (2011, p. 19) sublinham que as relações entre professores nesta modalidade de ensino são reconfiguradas, quando não prejudicadas por avaliações sistêmicas, como os exames vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Diante dos mesmos, muitas questões surgem para os professores: afinal, “o que ensinar? Como ensinar? Que currículos desenvolver?” Priorizar o ENEM, as avaliações formais propostas no seio das escolas, a formação humana conforme suas demandas pessoais e aquelas dos estudantes, ou todas estas possibilidades ao mesmo tempo? Diante dos jovens, os professores “são dramaticamente levados e cada vez mais compelidos a estas e outras dúvidas, pois as certezas se volatizam, levando-os a interrogarem

o próprio sentido da docência nos dias de hoje”. E isso, como percebemos nos relatos até aqui apresentados, se torna mais agudo para os jovens professores iniciantes. Têm muitas dúvidas, anseios e perguntas ao construírem suas experiências.

Destaco que as avaliações sistêmicas, em especial, também são um aspecto a ser considerado quando se pensa na tensão entre obrigações estatutárias docentes no ensino médio e os anseios pessoais de jovens professores e estudantes nessa modalidade de ensino. É um fator que também expressa traços e estilos, além das necessárias conciliações e tensões entre o papel esperado do professor e a personalidade impressa em sua proposta pedagógica. Tais questões repercutem, sobremaneira, sobre a construção de seu exercício de autoridade junto aos estudantes. De modo amplo e permanente, a relação de convivência entre estudantes e professores é mediada pelo conhecimento. Essa é a sua especificidade. Nesse contexto, o ENEM é visto como uma inevitabilidade nos ordenamentos do ensino médio brasileiro atual. Ele está, de modos mais intensos ou menos, presente nos entremeios das relações entre professores e seus estudantes, demandando de ambos algumas escolhas, posicionamentos, investimentos, no sentido de assumir, ou não, lugar de destaque como mediador das vivências em sala de aula. Isso está presente em alguns relatos dos entrevistados, sendo que o modo como lidam com esta obrigação é singular, o que gera satisfações e incômodos os mais diversos. A respeito disso, apresento os relatos de Gonçalves Lima e Daniella.

Gonçalves Lima (29 ID, 2,5 PR) pautou a questão nos termos abaixo, evidenciando que seu envolvimento com o ENEM e o modo como consegue mobilizar os estudantes estão associados à sua proximidade geracional com os estudantes. O jovem compartilha suas experiências com eles e os anima. Isto parece singularizar sua estratégia:

No mercado de trabalho eu percebi que tem uma coisa que todos nós temos pela frente. Independentemente do que queira fazer, nós temos o ENEM pela frente. É uma etapa quase que agora obrigatória pra todo mundo, seja pra conseguir bolsa de estudo, seja pra conseguir entrar na Federal, qualquer outra universidade, o ENEM é uma porta ali. **Não adianta, não tem como fugir do ENEM. E aí, dentro dessa perspectiva, tenho feito o ENEM junto com os alunos, já é o terceiro ano seguido que eu faço o ENEM, é muito divertido.** Até encontrei com aluno na sala do ENEM. [...] Fiquei trabalhado muito as questões do ENEM e mostrando as possibilidades que o ENEM abriu pra todo mundo que estudou em escola pública, uma realidade que não existia na minha época, há nem tanto tempo assim, há uns sete/oito anos atrás não existia essa possibilidade de entrar na faculdade. Não existia, era basicamente isso. Ou estudava e pagava a PUC, ou esquece da Federal, que a federal era só pra rico o[...]. Mas hoje mostrando que EXISTE a possibilidade de entrar com 100% de bolsa, com 50% de bolsa, com a possibilidade de entrar na federal... E aí o ENEM mostrou como é essa porta quase mágica pra quem tá no ensino médio. **E aí incentivo todos a fazerem, faço inscrição, trago meu notebook na época de inscrição, faço inscrição e faço o ENEM junto com eles, é muito bacana.** [...] Isso deu uma proximidade muito bacana assim, entre a gente. [...] **A diferença de ter um professor jovem é porque esse caminho do ENEM, EU conheço. Eu sei que ele é real, que é possível. Os outros professores que**

estão aqui, eles sabem na teoria, sabem falar mais ou menos como é. Não, eu SEI, eu tenho meus irmãos que se formaram [...]. Acho que isso faz um pouco de diferença pra eles. Experiência de juventude e de perspectiva. Porque até eu quando assentar as minhas coisas quero fazer outro curso superior e sei que o ENEM é necessário.

Para Daniella (28 ID, 05 PR), a relação com a referida avaliação tem outros contornos, diferentes daquele apresentado por Gonçalves Lima. A mobilização do ENEM em sua prática pedagógica não alcança o mesmo sucesso do colega na construção das relações com os estudantes:

Hoje mesmo eu estava na sala explicando genética. Aí aquele monte de a, A, aquelas letras que os meninos ficam desesperados, né? Aí não sei o que que a gente estava falando, acho que era da probabilidade de nascer menino, ou nascer menina. Aí o menino está assim: “Ah, e a probabilidade de nascer transexual?” Aí falei: não gente, isso aí não tem importância! Eu quero saber o sexo que a criança nasce. Se o enxoval vai ser rosa ou se vai ser azul, o resto, não importa, é a vida dela depois é que ela vai decidir, né? Aí ele está assim: “Aí, está vendo professora? Sobre isso aí eu sei dar aula. Esses negócios aí, dessas letrinhas aí, eu não entendo nada. É a mesma coisa.” Tipo assim, ele estava querendo dizer que o tanto era difícil para mim falar desse assunto de transexual e não sei o quê, para ele era difícil falar de genética. **Eu falei: pois é, mas genética é o que cai no vestibular, é o que cai no ENEM, então por isso que você precisa estudar: genética.** “Ah é, né, professora?!” Então assim, às vezes você chega para dar aula e fala assim: **Gente, mas isso aqui cai no ENEM. “Professora eu não vou fazer ENEM. Não quero fazer faculdade!” Sabe?** Eles não veem perspectiva nos estudos. Isso é complicado.

Daniella, diante do desafio posto pelo estudante, aciona um determinado papel de professor, sustentado pelos enquadramentos da avaliação sistêmica, como máscara para se proteger de possíveis desestabilizações do seu lugar de autoridade. Ela busca, assim, defender a legitimidade de seu saber dentro de sala de aula perante seus jovens estudantes, isto em um contexto em que ele não se sustenta. Embora, publicamente, a docente não assuma suas incompletudes, isso lhe faz refletir sobre suas limitações, sobre os trânsitos que não possui em áreas do conhecimento distintas daquela em que é especialista e, de modo mais amplo, sobre a pertinência daquilo que o estudante questiona.

É importante lembrar que estas situações diferem entre as escolas, dado que, de modo geral, há algumas distinções marcantes entre os estabelecimentos escolares, embora isso não seja totalmente determinante. Ademais, existe o peso dado à avaliação na organização do trabalho pedagógico da escola, o valor que lhe é atribuído pelas famílias e pelos próprios estudantes, o que matiza a questão.

5.3.5 Proximidade relacional: a “gestão dos afetos”

Com as narrativas dos entrevistados, foi possível perceber como muitos jovens professores constroem, mostram, escondem e controlam a proximidade com seus jovens estudantes. Este movimento, de modo amplo, é uma consequência das demandas de maior horizontalização dos laços sociais, conforme já apontamos. De modo específico, por sua vez, advém do fato de que, hoje, “os indivíduos exigem um tratamento personalizado das instituições. Qual é a boa instituição? Aquela que me trata individualmente. Aquela que me oferece um tratamento diferenciado. Aquela que leva em conta as minhas particularidades. A má instituição é aquela que trata todo mundo de maneira mais ou menos padronizada”, como sinaliza Martuccelli em entrevista a RIBEIRO (2013, p. 1). Para o sociólogo, “a demanda de singularização dos departamentos públicos é uma das demandas mais importantes para a sociedade e ao mesmo tempo um desafio profundo” (RIBEIRO, 2013, p. 1). No caso das escolas e das salas de aula, essas são demandas que recaem, sobretudo, sobre professores, sendo tal questão ainda mais difícil de ser enfrentada pelos professores iniciantes, devido à proximidade geracional com os estudantes. Professores e estudantes vão se tornando cada vez mais próximos e, nesse contexto, as relações tendem a ser cada vez mais individualizadas. De maneiras distintas, isso fica evidente nos relatos de Gonçalves Lima e Júnior.

Uma das maiores preocupações de Gonçalves Lima consiste em **individualizar**¹⁰¹ as relações com os estudantes, começando pelo cuidado em identificar os meninos e meninas pelos seus nomes, embora seja excessivo o número de estudantes com os quais o jovem trabalha. Essa também foi uma questão que congregou outros jovens, a exemplo de Heitor, Cleiton, Joaquim e Nem. Gonçalves Lima se expressa claramente sobre o entendimento de suas ações no sentido de compensar debilidades institucionais mais amplas. Vejamos:

Eu sei nome e sobrenome de quase todos os meus alunos. Todos, todos! Pode juntar todas as salas, e eu sei nome de todos os meus alunos... Luiz Felipe... Então eu cumprimento eles todos pelo nome, **é uma coisa que eu aprendi que faz diferença**. Faz realmente.

¹⁰¹Martuccelli (2010, p. 149), dialogando com o filósofo Avidashdai Margalit (1999), indica que o autor faz uma distinção analítica muito interessante entre o que seria uma sociedade decente e uma sociedade justa e igualitária. “Uma sociedade pode ser desigual ou injusta, em termos, por exemplo, de distribuição de da riqueza, mas isto não impede de dar um trato decente aos seus membros”. Isso implica no estabelecimento, no nível das relações, de uma horizontalidade que permite evitar humilhações e constrangimentos desnecessários, o que parece ser uma maneira de reparar, por meio das interações e da sensibilidade no tratamento do outro, algumas desigualdades e injustiças sociais. Para o autor, “o trato decente não modifica nem, corrige necessariamente as injustiças, e sim as faz existir em um universo relacional distinto”. Essa parece ser a situação de Gonçalves Lima, professor de Filosofia, quando indica saber o nome de todos os seus estudantes, para além de ser uma resposta à demanda de individualização hoje posta às instituições, é o que jovem nos permite entrever.

ÁLIDA: E o que que isso significa pra você no exercício da docência, esse chamar o outro pelo nome?

GONÇALVES LIMA: É **individualizar**, literalmente. Transformar a pessoa como única. Quando a gente, quando os nossos pais nos dão os nomes e falam assim “Esse é seu nome” é o primeiro presente que a gente ganha, é o primeiro presente que a gente ganha. Então quando a pessoa ouve o nome dela e algumas vezes quando eu falo nome e sobrenome “Nossa, ele sabe até meu sobrenome!”. Então assim, é muito bacana, eles se... Já coloca eles numa posição diferenciada isso. Eles falam assim: “Ó, sabe meu nome, sabe meu sobrenome, sabe quem eu sou, prestou atenção na minha história, sabe um pouquinho de mim”. Então assim, é muito bacana. É uma outra coisa que eu percebi que fez muita diferença assim com eles, de chamá-los um por um pelo nome.

ÁLIDA: Quantos alunos você tem? Quantos nomes e sobrenomes você sabe?

GONÇALVES LIMA: Nossa! Não, eu já perdi a conta, porque assim, eu sei de sobrenome e nome de alguns que já saíram, então assim às vezes vêm aqui buscar o boletim e eu ainda lembro o nome. Então... É muito bacana, assim. É um exercício de memória. Foi muito bacana, uma experiência que eu tive assim de chamar um por um pelo nome e... Num mês eu já sei o nome de todo mundo. E eles ficam admirados também mais uma vez por isso, “Ele sabe o nome de todo mundo!”. **É mais um aspecto que traz essa relação muito próxima. [...]** Eu nem sei enumerar, porque assim, tem algumas salas que têm alguns ausentes. [...] Então é... É muito bacana. É um outro aspecto diferenciado, chamá-los todos pelo nome. E é isso, a gente percebe, porque a gente fica feliz também quando chamam a gente pelo nome. “Ah, lembrou de mim, lembrou meu nome, lembrou meu sobrenome”. Quando eu falo o sobrenome daí eles falam “Ah, sabe meu sobrenome”. E aí as histórias vão começando a misturar. Teve um ano que eu dei aula pra uma senhora no EJA. Aí eu sabia o nome e o sobrenome dela, Ana Pereira Astigarra. Aí chegou esse ano, vi o sobrenome lá “Ah, você conhece? Era minha mãe” [rindo]. Então assim, aí, que legal, então eu dei aula pra mãe e agora esse ano eu dei aula pras duas filhas dela aqui no noturno, e pro sobrinho dela, então assim “Luciano Astigarra...” “É a minha prima”. **Então é bacana, então é muito legal saber o sobrenome, porque ajuda a juntar as histórias.** Se eu não tivesse atentado pra isso, teria sido mais uma aluna do EJA e teriam sido mais duas alunas do/do ensino médio. **Uma experiência bacana, que compensa as outras debilidades do sistema educacional brasileiro.**

Júnior, por sua vez, apresenta outras nuances sobre a questão, e mostra suas condutas e posicionamentos sobre a relação entre professores e estudantes:

Eu não deixo invadir, mas eu também não mantenho eles como se fosse, assim [faz um gesto com a mão indicando afastamento]. Se me perguntam se eu sou casado, eu respondo que sou casado. Quando eu tinha WhatsApp, eles tinham. Quem quisesse, tinha WhatsApp. A gente conversava. Quando tinha alguma dúvida, tirava alguma dúvida, lembrava coisa importante. [...] Quando eu tinha Facebook antigo, quem me adicionava no Facebook, eu aceitava. Quando era época de MSN, mesma coisa. Perguntam se é casado, perguntavam na época que eu namorava, se eu namorava. Perguntam onde mora. Até do meu carro já perguntaram; foram os meninos, porque gostaram do carro, acharam o carro bonito, e tal. Até do carro perguntaram: que motor era, que não sei o quê. **Tem professor que corta, trata o aluno como se fosse um inimigo**, como se fosse tipo assim: “Aluno não pode saber nada da minha vida pessoal. Você pode saber do que ...” Não. Ele não sabe da minha vida pessoal: é senha de banco, vida íntima, vida privada; isso ele não vai saber nada, mas o que qualquer um pode saber, ele vai saber. Não tem. O aluno não é meu inimigo. A não ser que seja um aluno declaradamente que ofereça risco. Um aluno ameaçou de morte; esse aluno não vai saber nada de mim porque ele me ameaçou de morte, ele oferece risco à minha vida. Então, eu não vou dar a ele essa oportunidade. Mas os alunos perguntam muito. [...] **Tem professor que acha o fim da picada, também, você responder essas coisas para aluno; acham que você está envolvendo vida particular com profissional e não é. Acho que isso aí faz parte do processo; você convive com aquela pessoa.** E isso tudo é um processo de socialização, isso tudo se explica dentro de um processo de socialização, que é

necessário. Claro que a gente não é obrigado; cada um tem um jeito: tem gente que é mais introspectiva, tem gente que é mais fechada. [...] Cada um tem um jeito. Mas eu não acho que seja certo e não acho que seja errado você responder, você participar. É uma conversa normal, uma conversa sadia, uma conversa sem nenhum tipo de maiores riscos, vamos dizer assim.

Ao considerar as narrativas dos professores fica muito claro que nem todos enfrentam e dão respostas a esse desafio da proximidade e de singularização dos laços da mesma maneira, como vimos salientando e como eles próprios percebem e pontuam. Nesse sentido, foi possível identificar que, a depender dos traços, das marcas e dos estilos pessoais que os professores mobilizam na lida com os estudantes, os docentes dão diferentes graus de abertura para que os estudantes se aproximem e tenham maior ou menor liberdade.

Em seus estudos sobre as relações familiares como provações, Araújo e Martuccelli (2012, p. 212) identificam algumas mudanças centrais nas relações entre pais e filhos que, de algum modo, dialogam com o material empírico desta tese: a proximidade cultural, as mudanças de âmbito comunicacional, a proximidade físico-corporal e a “frustração ativa”. Todos estes aspectos estão associados às demandas de maior horizontalidade nos laços sociais na contemporaneidade, que resvalam para relações filiais cada vez mais próximas, como dissemos. Nessas dimensões estão contidas importantes modulações da tensão que se instaura entre os anseios pessoais e o que é demandado e esperado do indivíduo no cumprimento de seu papel estatutário. Diante dessa proximidade relacional, os autores apontam ser necessária a “gestão dos afetos”.

Entendo que essa discussão pode servir de base para pensarmos sobre a proximidade entre jovens professores iniciantes e seus jovens estudantes. Isso porque o exercício do manejo da afetividade também pode ser visto na relação professor-aluno. Relembro que as relações entre docentes e discentes estão inscritas em justaposições entre maior ou menor verticalização ou horizontalização relacional. Nas relações de convivência entre jovens docentes e discentes, parece que todos os envolvidos precisam aprender a “jogar” com as aproximações e os afastamentos ou lidar com as distâncias.

De modo geral, a proximidade entre jovens professores e estudantes pode ser um facilitador, mas também pode ser um dificultador nas interações entre eles, sendo tal questão vivida, percebida e encaminhada de distintas maneiras, conforme suas pessoas e respectivos estilos. Essa proximidade é muito clara no que concerne às lidas de professores e estudantes com a internet; com a linguagem oral, envolvendo o uso de expressões e palavras do universo juvenil; com os espaços da cidades que uns e outros costumam percorrer e nos quais costumam se encontrar; com as percepções sobre a escola; com as relações de gênero; com as

percepções ou visões sobre os currículos escolares e com a cultura escolar, de modo geral; e com outras tantas maneiras de compartilhamento de um universo cultural comum, posto e sobreposto pela condição juvenil vivida por uns e outros, jovens professores e jovens alunos, como já vimos até aqui. Além disso, essa proximidade pode ser percebida também nas preocupações comuns que os estudantes apresentam e que os jovens professores compartilham com eles quanto à sua inserção e possibilidades no mundo do trabalho e mesmo no que se refere ao ENEM, em termos mais recentes.

Nas relações de convívio com jovens estudantes narradas por alguns entrevistados, nota-se a presença de expressões como “eu sou professor, **mas** também sou amigo dos alunos”, “eu sou professor e também sou amigo dos alunos”, “não sou seu professor, sou seu amigo”, algumas delas já apresentadas neste capítulo, que expressam faces dessa proximidade relacional. Tal questão pareceu mais aguda para os jovens professores em função da proximidade geracional com os estudantes. Aqui apresento outros dois relatos a respeito.

Luciano (21 ID, 01 PR), um estudante de engenharia que trabalha como professor contratado em um colégio militar, ao fazer seu relato sobre a gestão da proximidade com seus estudantes, destaca uma de suas particularidades nesse processo: teve a ajuda da mãe, também professora, e conseguiu lidar melhor com estas questões. O jovem salienta, em especial, as relações de gênero, para as quais sempre fica mais atento.

Porque principalmente agora, eu dou aula para os meninos da minha faixa etária, então nós gostamos das mesmas coisas, temos os mesmos assuntos, é muito difícil não ficar amigo, entendeu? É preciso mostrar para eles que é diferente o Luciano que está fora do ambiente escolar do Luciano professor, porque às vezes eles confundem essas duas coisas. “Ah, como o Luciano esteve comigo na festa de fulana no final de semana, hoje eu posso ter uma liberdade maior na sala!” e não é bem assim. A gente tem um cronograma a ser cumprido, eu preciso que eles captem a matéria, tenham um... como que eu posso dizer, realmente entendam o que está sendo passado, e se a gente ficar brincando na sala de aula, isso não vai acontecer. **Então, para mim isso foi um dos pontos mais difíceis, mostrar para eles que são duas pessoas diferentes.** Então acho que isso minha mãe me ajudou muito, a **mostrar essa diferença entre amigável e amigo.** Acho que foi o grande, o ponto mais marcante desse auxílio da minha mãe, entendeu? [...]

ÁLIDA: Você já viveu alguma “saia justa”?

LUCIANO: Não, saia justa eu não digo, **porque minha mãe falou para eu tomar muito cuidado,** porque é um colégio militar, eles têm uma política bem rígida. Então o que que acontece? Tem um assédio muito grande das meninas, mas eu evito ao máximo para não gerar nada aqui dentro do colégio, igual. Já teve caso de professor ser afastado por conta de relacionamento com aluna.

Nota-se que, no caso do jovem Luciano, mecanismos de autorregulação se impõem. A antecipação de desconfortos estatutários impulsionam a tomada de distância e a adoção de mecanismos de proteção na relação com o outro. Nesses casos, a proximidade se

converte em uma perspectiva de irritação, sendo preferível uma “sociabilidade amistosa” ou amigável, como ele diz, que conjuga verticalidades e horizontalidades. Ademais, indico, tendo como inspiração a discussão feita pelos referidos autores, que a escolha por ser ou não amigo ou amigável com os estudantes é um trabalho de distinção feito pelo indivíduo baseado em suas redes de contato e nas diversas influências do mundo social, destacando-se, no caso em análise, o peso estatutário de ser um professor. Em outros termos, a escolha é feita com base naquilo que é socialmente representado e esperado para o seu papel como docente.

Heitor (24 ID, 3,5PR), do mesmo modo, também indica que é preciso ensinar aos outros, seus jovens estudantes, os jogos do afastamento e da proximidade e os diferentes modos de lidar com os papéis. O jovem traz uma novidade: mostra que esse é um processo longo, vivido por ele ao acompanhar algumas turmas durante três anos na escola. Para o professor, parece que um dos suportes que utiliza está vinculado à sua área de formação, a sociologia.

Então você fica sempre jogando nesse meio termo. Ao mesmo tempo que eu sou o jovem, que está ali trocando ideia, eu sou o jovem professor que tem que manter autoridade. Bom e ruim, porque os alunos no primeiro ano não conseguem entender, eles travam! Só que agora está formando a primeira turma que estudou comigo no primeiro, segundo e terceiro ano, estão agora no final do terceiro. **Então no primeiro ano eles não sabiam como lidar, agora no terceiro a gente conseguiu estabelecer a relação muito bem, assim.** Até sair daqui e tal! Nós já fomos ao Minas Shopping almoçar e ficamos lá trocando ideia. Isso também foi importante pra eles verem que: “Olha! Isso aí, ele também é um jovem igual a nós”, mas ao mesmo tempo, dentro de sala de aula, eles não me tratam... É muito interessante isso, assim, **porque quem faz sociologia fica percebendo essas coisas, até na forma de chamar...** Quando eles saem daqui eles não me chamam “Ah, Heitor!”. Então me chamam pelo apelido, que é Alves e tal. Mas dentro de sala é professor, entendeu? Então, muda até essa forma. Porque eles conseguem ver que: “olha, aqui não é um espaço onde ele tá [como uma pessoa comum]”, mas ao mesmo tempo é um espaço que eu tenho liberdade, eles têm liberdade para falar na minha aula e é muito importante assim.

Ao analisar as narrativas dos 25 professores pesquisados, foi possível identificar que a gestão dos afetos pode ser pensada a partir de quatro ângulos: das redes sociais, da proximidade físico-corporal, dos jovens estudantes vistos como suportes e, ainda, da perspectiva da “frustração ativa”. Apresento alguns aspectos a seguir, sem qualquer pretensão de esgotar a análise, e sim de apresentar a gestão dos afetos como um exercício de aproximações e os afastamentos.

5.3.5.1. As redes sociais

Ao pesquisar a temática da autoridade docente, Atchegaray (2015, p. 1) indica ser preciso pensar que os jovens de hoje estão sendo socializados através das redes sociais, o que traz “sofisticadas mudanças nas maneiras como [eles] se relacionam com o outro e com eles mesmos”. Isto tem proporcionado novos modelos e pautas comportamentais não apenas para os jovens estudantes, mas também para professores e gestores escolares, que são permanentemente convidados a reverem suas ações e representações diante desse cenário. Muitos jovens docentes que entrevistei não estão fora desse mundo, como já era esperado. Ficou evidente que a participação deles nesses territórios digitais é um assunto de crucial importância, especialmente quando se pensa na relação estabelecida com os jovens estudantes.

De modo geral, a partir das narrativas, foi possível perceber que a participação dos professores nas redes sociais, em especial o Facebook, tem sido alvo de discussões nas escolas, de modo mais ou menos tímido e/ou formal, entre professores e gestores. Tem sido alvo de reflexões e preocupações por parte dos docentes. Também tem sido *locus* de demandas, trocas e conflitos entre professores e estudantes, sendo que, para os jovens, parece haver algumas questões específicas.

As situações encontradas foram variadas. Uma delas, que me chamou a atenção, foi mencionada por alguns sujeitos e esteve relacionada ao controle, por parte da gestão da escola, dos contatos entre docentes e discentes nas redes sociais e aplicativos de trocas de mensagens. Joana (27 ID, 3 PR) contou a respeito, apontando seus incômodos e condutas:

Ano passado, eu trabalhei numa escola... é uma das escolas mais assim, ditadoras que eu já trabalhei! Aqui em BH. [...] É escola estadual regular, mas a diretora tem um perfil voltado para essas coisas. Manda e acabou [...] “Eu não quero saber de professor adicionando aluno em Facebook”. Tira o direito que é nosso. Porque, se for pensar, não tem o direito de falar isso, né? Você tem o direito de adicionar quem você quiser! Mas ela... se houvesse boato dentro da escola, ela chamava o professor lá pra falar, entendeu? Ela falava mesmo: “não é para adicionar, não é pra falar telefone pros meninos”! Lá mesmo não adicionei ninguém. Eu evitei pra não dar problema. Porque a gente já não dando motivo as coisas acontecem... Imagina a gente dando, né?

O que se percebe, nesses casos, é que os professores estão sendo incitados ao controle e/ou estão se autocontrolando quanto aos usos das redes sociais. Para alguns, a alternativa tem consistido em manter ativado na rede dois tipos de perfis distintos: o perfil pessoal e o perfil profissional. Isso tem lhes exigido mais tempo na web, porém, para aqueles que decidem assim fazer, parece que a manutenção do contato online com os estudantes lhe confere “margens suplementares de autoridade” (MARTUCCELLI, 2009, p. 126) que

facilitam o trabalho em sala de aula e permitem estabelecer relações mais próximas e horizontalizadas com os estudantes. Sandro (29 ID, 05 PR), por exemplo, age deste modo e detalha parte dos motivos de suas ações:

[Quando mandam pedido de amizade] o meu perfil pessoal, eu falo: “não! Existe um perfil que é para eu trabalhar com vocês”. Eu posto as fotos, eles sabem, mas tem uma diferença, tem uma linha, digamos assim. Ali a nossa relação é de professor e aluno. Pode ser que depois, quando a gente já não tiver mais essa relação, digamos assim, que existe uma autoridade, a gente possa ser diferente. Mas naquele momento ali, para resguardar a integridade minha e deles, é melhor manter as relações assim. Não significa que eu não vou responder, que eu não vou interagir, mas tem que ter esse cuidado. Então, mesmo quando eles mandam convite para o meu particular, eu não aceito.

Haja visto que o controle exercido por Sandro era intenso, continuei questionando a respeito disso ao longo da entrevista, até ouvir do professor que, com relação aos problemas relativos às redes sociais, ele já era um “macaco velho”, ou seja, já havia vivido experiências outras que o deixaram mais vivaz. Nesse sentido, conta que uma das grandes curiosidades dos estudantes em relação à sua vida pessoal está relacionada à sua esposa. Atualmente, ele diz esperar construir uma relação de respeito com os estudantes para mostrar fotos delas para eles, isso em função de um problema acontecido com uma estudante. “Tímida e pouco frequente”. A aluna enviou mensagens depreciativas no modo privado do Facebook para sua esposa e, em seguida, também para ele. Isso o tornou mais reflexivo e cuidadoso em relação a estas questões:

Nossa! Então essa é uma coisa que eu tenho que preocupar, porque eu não posso deixar tão aberto assim, porque eu não sei. Por isso, essa questão de ter o cuidado, de estabelecer um limite. Por conta disso eu falei: “agora o aluno não... não pego mais na mão do aluno, não abraço”. Às vezes mantenho um contato mais íntimo, no sentido de mais proximal. Mas eu tenho que ter uma preocupação de primeiro construir uma relação com limites, eles precisam entender que eu estou ali em uma outra coisa, meu coração já tem dono, não adianta, né? Mas para depois deixá-los participar um pouco mais daquilo que é mais pessoal, né?

Tanto Sandro como a companheira fingiram não terem visto as mensagens. Ele continuou conversando normalmente com a estudante e respondendo o que ela perguntava publicamente nas redes sociais. Porém, começou a se precaver: *continuei mantendo uma relação que era extremamente professor e aluno. Da mesma forma que eu sempre tratava ela antes, mas sem dar nenhuma liberdade*. Ele indica que, no ano seguinte, já não era mais seu professor. A partir de então, a garota passou a vê-lo na escola, mas nunca mais o cumprimentou. *Ela finge que não me conhece*.

Enquanto as dificuldades enfrentadas por Sandro se mantiveram nos subterrâneos das relações com a estudante, Ariadne (26 ID; 2,5 PR), que leciona em colégio militar, viveu

problemas que se tornaram públicos. A jovem não separava, como o demais que mencionaremos à frente, seus perfis pessoal e profissional. A fala da professora é evidente quanto às discussões feitas aqui sobre a “gestão dos afetos” com os estudantes, com destaque para o exercício de controle da proximidade com os estudantes, como conta:

Eu tive um problema esse ano com uma aluna. Ela teve que ser retirada da minha turma, porque uma menina salvou minhas fotos de Facebook e foi mostrar pra um amigo e começou a falar que o amigo estava interessado, e o amigo era namorado de uma outra aluna... [...] Essa é uma aluna muito carente, ela ficava muito, muito atrás de mim o tempo inteiro na aula. Dava atenção, mas, não tanto que ela queria, não podia parar minha aula, mas dava atenção, ouvia o que a menina tinha pra falar, ela estava interessada em fazer concurso pra PM, então ela perguntava muitas questões, ela participava muito da aula, ela tinha essa relação mais próxima, mas era uma relação de muita carência, já tinha identificado que ela tinha uma necessidade de se aproximar. E era uma aluna que tinha problemas com os colegas... eles falavam que ela era dissimulada. Então ela já era rejeitada pela turma, era isolada ali. Aí ela se aproximava mais, e acabou que eu dava atenção. Aí em determinado momento ela me pediu pra enviar um vídeo, pelo WhatsApp [...] e perguntou se podia me encaminhar. Como com alguns alunos a gente já trabalhou com WhatsApp e nunca tive problema, não me importei e deixei. Aí ela salvou a foto que tinha no perfil e mostrou pra esse rapaz, falou que ele estava interessado e mandou as fotos... Eu era noiva! Se o meu noivo visse isso na época dava outro problema, né? Não respondi, não falei nada sobre isso, depois falei pra ela: ou, não faz isso, eu tenho um noivo, né? Não fica mandando esse tipo de coisa, não é legal você salvar minha foto e ficar mostrando pra outras pessoas. Conversei com a menina, mas era o namorado, o rapaz era namorado de uma outra colega dela, uma aluna minha; a menina quis falar comigo, achou que eu tinha pedido, foi uma confusão! Aí a gente levou a história pra supervisão, pro Comando, e eles decidiram tirar a menina da turma. E aí, nesse caso, **eu achei melhor me afastar e não vou dar ela, essa liberdade mais**. Como ela foi trocada de turma, eu já e não tenho mais contato diário, aí eu afastei de vez, bloqueei o número dela pra que ela não me mandasse mensagem mais, bloquear o número dela e, **uma hora eu comento que mudei o número, que não uso mais, pra menina não se sentir excluída**, mas eu evitei o contato porque ela não soube lidar com isso. E aí foi uma situação que eu também achei desagradável; **eu também não soube o que fazer e preferi me afastar a criar um problema maior**.

Nem (30 ID, 04 PR), que também é professor no mesmo colégio militar, traz um relato que apresenta outras faces da questão. Ele contou sobre um contato feito por um ex-aluno propondo relações sexuais. O jovem constata, como outros também o fizeram em suas entrevistas, que esses casos estão se tornando comuns, seja com os garotos e garotas, seja com professores e professoras. É mais um aspecto para o qual começam a se atentar:

Aí eu estava conversando pelo Facebook [com um amigo pessoal] e um aluno meu que era homossexual começou a curtir umas fotos minhas e entrou em contato. [O aluno] chegou e “não, professor, e tal... eu sempre te achei muito bonito. Não quer sair comigo não?”. Eu falei “não”. [...] “Não, professor? Eu posso fazer um boquete pra você. Você é o meu, como é que fala? Meu fetiche sexual”. [...] Eu falei. “Cara, não e tal. Não rola. Eu não vou, não posso e tal. Não gosto. Eu estou namorando já, estou com outra pessoa. Não quero, não rola. Te respeito e tudo o mais, mas... não vai passar de vínculo de aluno e professor”. [...] Ele já tinha sido meu aluno em 2013. Então assim, esse caso direto foi muito estranho, foi muito estranho. Foi surpreendente. Eu falo com naturalidade porque primeiro é a sua pesquisa, né?! [risos] Acho que você precisa dos dados completos. Não tem porque mentir nesses

casos, né? E são coisas que acontecem no cotidiano. Infelizmente acontece com mais frequência que a gente acha, né? Principalmente no [colégio militar] são muitos professores e muitos alunos.

Cleiton (24 ID, 04 meses) também contou um caso semelhante, de um estudante de uma turma para a qual não lecionava que conseguiu seu telefone e mandou mensagens buscando aproximação, perguntando sobre sua vida amorosa. Particularidades se apresentam nos casos de Nem e Cleiton: há inscrições específicas no âmbito das relações de gênero e os contatos não são feitos, em sua maioria, por seus alunos atuais, embora isto também possa acontecer, como no caso de Sandro, também entrevistado nesta pesquisa.

Passando, por fim, à Priscila (29 ID, 05 PR), ouvi o seguinte relato, após indagar sobre sua afirmativa de que a tecnologia é uma marca da nova geração de professores. Ela fala:

Facebook eu uso muito pouco, mas a Júlia usa muito Facebook, direto ela posta no Facebook coisas para os alunos, o Pedro também usa muito, e os meninos gostam de participar. Igual eu falei, **aqui a comunidade é um pouquinho carente, então um pouco de atenção que você dá para eles, eles sugam muito isso.** Então eles gostam de olhar no seu Facebook, olhar suas fotos. E tenho o Facebook só para a escola, mas eu não tenho mexido muito nele não, eu falei que eu quero até atualizar. Igual, agora, eu viajei para Manaus, você coloca as fotos e eles adoram! Curtem, comentam. Então a questão da tecnologia hoje você colocar ela no seu convívio escolar isso facilita muito, tem sido um diferencial para mim. [Mas] eu não tenho muito tempo pro Facebook, porque às vezes o tempo que eu tenho eu quero ficar quietinha na minha casa, não fazendo nada. Trabalho muito, porque o salário infelizmente é muito baixo, então para você conseguir ter o mínimo ali, você tem que pegar dois ou três turnos e é muito difícil. Então não uso muito Facebook, não.

Embora indique um significado dos contatos pelas redes, que significam uma forma a mais de atender as demandas afetivas dos estudantes, especialmente no contexto de uma escola situada na periferia, essas considerações de Priscila são claras ao indicar o tempo gasto com a docência. Ela também salienta, tal como outros de nossos entrevistados, as difíceis condições laborais dos professores, a começar pelos baixos salários que os obrigam a assumir dois ou três turnos de trabalho na escola, como é seu caso. Períodos de tempos aos quais ela acrescenta outros tempos, dentro e fora da escola.

5.3.5.2. Proximidade físico-corporal

Neste ponto, considerando o conjunto de relatos dos jovens docentes, destaco que a “gestão do afeto” envolve a mobilização de múltiplas estratégias diante as ocasiões em que a proximidade físico-corporal se anuncia. De modo geral, a relação dos professores com seus estudantes está nos atravessamentos das relações de gênero. Em certas situações, ficam ainda

mais evidentes as questões da proximidade geracional em função desse aspecto. Nota-se, com isto, que as relações de proximidade masculinas e femininas são distintas. Seus universos de trocas, cumplicidades, desconfianças, diálogos, brincadeiras, intimidades e confissões têm diferentes dinâmicas. A respeito disso, dado que esse é um assunto que parece circular bastante, especialmente entre os jovens professores, a professora Daniella (28 ID, 05 PR) apresentou suas percepções e hipóteses, indicando que o desafio em questão se difrata para professores e professoras. Ela acredita haver maiores riscos relacionais para os rapazes:

Por exemplo: se o aluno chega me dando um abraço pela cintura, por exemplo, **e eu corto, pronto acabou ali**. Na maioria das vezes quando acontece isso com professor homem, a menina pode inverter a situação e na maioria das vezes, como, sei lá, acho que é nossa cultura, a gente sempre vai pensar assim: ah! Sei lá! Esse cara deve ter feito isso mesmo. Entendeu? E às vezes nem é. Então, por exemplo, eu já tive professores aqui, não sei se você já conversou com eles, não sei também se eles te contaram isso, não devem ter contado. Mas, por exemplo, dias de muito calor aí uns vieram para a escola de bermuda. A menina falou assim: “Nossa, professor! Pernão, hein?” Ele veio de bermuda, sabe? [...] Tipo assim, sabe? Aí assim, no caso dos rapazes eu sinto isso, toda vez que eu converso isso com eles falam: “Nossa! Tomo o maior cuidado com isso porque se eles falarem que a gente está abusando de alguma aluna, nosso Deus! Dá o maior problema para a gente.” E, e na mulher não tem isso, você não vê falar assim: ah! A mulher abusou de um cara. Tipo assim, é muito mais difícil da pessoa acreditar nisso, né! Sei lá, acho que é porque a gente pensa que o homem está sempre ali para seduzir que está sempre assim, né?! **Então eu acho que os homens têm que ter um cuidado dobrado com isso**. Assim, porque rapidinho a situação pode inverter para o lado deles. E tem professores até que eu conheço que se envolveram com alunos, se relacionaram com alunos. Dá o maior problema, mas eles optam por isso.

O jovem professor Nem (30 ID, 04 PR) apresenta a problemática da seguinte maneira:

Na saída, na troca de professores. Quando eu dou uma atividade, porque eu gosto de ir de mesa em mesa pra ver o que os meninos estão fazendo. Aí eles me chamam. “Noh, professor, eu tô conversando com uma menina, eu briguei com ela e não sei o que eu faço”. “Compra um chocolate, dá uma flor, pede desculpa, conversa com ela”. Então eu vejo que eles sentem muita falta de uma orientação, pra essa área, sexual. **As alunas, é muito mais difícil de chegar com esse tipo de conversa, pelo fato de eu ser homem**. Mas assim, com os alunos eu percebo essa carência, essa referência masculina dentro de casa. E com as alunas eu sinto uma carência no sentido de orientação familiar, de problemas em casa, de como fazer, de como é difícil. Eu acabo contando um pouco da minha vida, pra eles entenderem um pouco da situação... [...] **Mas é muito difícil, porque você tem que saber separar. Porque pra mim, fazer essa diferenciação é fácil. Pra um aluno, não**. Às vezes ele me vê como um amigo, faz as brincadeiras nas horas dele. Tem que pontuar. A possibilidade de alunos que passam a gostar e tal... **Eu me aproximei, como que eu me afasto e tal?** É uma situação difícil. Você abre, começa a vir aluno por um motivo de carência, por referência masculina. Daí passa a gostar de você, como professor, como que você faz esse rompimento? Ele não pode ser brusco. E essa é uma dificuldade. **Geralmente, eu me aproximo muito menos de alunas, eu me aproximo muito mais de alunos**. Porque pra fazer esse rompimento... Você, de fato, vai criar uma mágoa, uma raiva, um outro tipo de sentimento, aí é difícil separar... de aluno. Ele te quer como um apoio [...] Às vezes te quer como um ficante, um namorado.

A proximidade geracional traz consigo uma proximidade, ou mesmo uma identificação corporal, que pode resvalar para questões amorosas. Novamente se impõe a tensão e a provação da aproximação com os meninos e meninas alunos, emergindo alerta, cuidados e reflexões sobre o fato disso poder escorregar para proximidades mais delicadas e envolvimento outros. De modo geral, saliento ter sido notável a circulação de certa representação da amizade entre professores e alunos jovens como um universo de desconfiança, justamente em função de seu potencial risco de deslizamento para as relações amorosas. Porém, não se pode afirmar que tal constatação possa ser generalizada. Para alguns, essa grande proximidade é vista como uma zona de perigo, manifesta pelo medo de perder o emprego, por exemplo, entre outras implicações.

Além disso, essa proximidade etária pode trazer consigo certos assuntos e demandas dos estudantes que o jovem docente precisa trabalhar, para que não se compliquem. Considerando as interdições sociais e escolares sobre o corpo, sobre as relações de gênero, esse tipo de questão se constitui como outro tipo de tensão que atravessa as experiências interativas entre os jovens professores principiantes e seus jovens alunos.¹⁰²

Sobre as experiências vividas pelos professores, há diversos relatos. De fato, tais questões foram mais recorrentes entre os homens, como sinalizou Daniella. Aqui destaco algumas estratégias de gestão da proximidade mobilizadas pelos professores. Percebi que elas vão desde às repreensões mais severas até a configuração dos relacionamentos amorosos entre professores e estudantes, como já dito por alguns entrevistados. Nesse entremeio, há condutas as mais diversas, inscritas no contexto da iniciação à docência, quando alguns jovens não sabem direito o que fazer com as situações que para eles se apresentam e, como o tempo, vão aprendendo a respeito. Percebi que os professores visualizam diferenças entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com os quais alguns também agem de formas diferenciadas, em função da maturidade que possuem. Muitos professores indicam que tais questões são mais agudas com os adolescentes, se comparados aos jovens. A fim de exemplificar, apresento quatro excertos de entrevistas, dos professores Jean, Danilo, Daniela e Laís. Saliento, na oportunidade, que essa é uma temática que merece maior atenção nas investigações sobre a iniciação à docência por jovens professores que lecionam para jovens.

Jean (26 ID, 03 PR), que se diz um professor cujo estilo não é “tão sério” como o de alguns colegas mais velhos, faz um controle rígido e permanente de sua proximidade com os estudantes em todas as dimensões antes mencionadas. Ele apresenta seu profundo incômodo

¹⁰²Araújo e Martuccelli (2012) apontam que as relações de proximidade entre pais e filhos, no seio da família, imprimem uma “sensualidade com pudor” nos contatos tão estreitos que agora realizam nos contextos das mudanças institucionais na atualidade.

com a proximidade físico-corporal. É o aspecto que mais gera tensão para o jovem. Ele conta uma situação vivida no ensino fundamental, indicando sua postura e suas atitudes:

Querendo ou não tem alguns inconvenientes também. Que eles acabam que se sentem muito mais íntimos, pela questão da idade. Mas ao mesmo tempo, pelo que eu me lembro, isso é normal. O aluno gosta de saber do professor. Então, ele fica perguntando. Não é um grande problema. Mas eles se sentem mais íntimos. Mais próximos. Até porque eu não tenho uma postura tão séria, como a de outros professores mais velhos ou da minha idade, que não ficam, não gosto de contato físico, mas o restante... não me importo, de responder coisas da vida pessoal, DESDE que não seja algo também muito íntimo. [...] **De contato físico eu não gosto.** Tem professor que abraça, tudo bem. Comprimento na boa. Não vou ser sem educação com você, não vou virar o rosto. Vou cumprimentar. Vou conversar. Mas eu não gosto. Não é do meu feitio. Não gosto de ficar encostando nos outros. Então... aí eu coloco um espaço limite. Vai chegando muito perto, querendo ou não, no sexto ano, os meninos já estão começando a entrar na adolescência. Então tem essa questão da sexualidade também. Já teve menina que veio encostar o peito no meu cotovelo. **“Não. Dois passos. Afasta, afasta. Não pode. Não tenta encostar mesmo!”**. No caso, a menina até já foi transferida. No caso específico a pessoa tinha uma sexualidade extremamente aflorada pra idade. A ponto de eu chegar na sala e ela em cima da mesa com os peitinhos de fora dançando. [risos] [...] **Aí eu chamei a direção.**

Danilo (27 ID, 02 PR), por sua vez, que é professor do ensino médio, conta ter sido surpreendido com uma situação parecida com aquela narrada por Jean. Contudo, sua postura e atitudes foram distintas. Ele também conecta a situação ao seu estilo que, para usar os termos de Martuccelli (2007), circula entre o irônico e o fugitivo, como narra:

Aí no final do bimestre eu abria o diário e mostrava para eles. Olha, isso, isso e isso, você fez. Eu chamava o aluno. Olha, tal aluno, vem cá. [...] Uma aluna minha sentou do meu lado, colocou a mão assim na mesa e ela colocou meu braço entre os dois seios dela. Colocou. Ela encostou em mim assim e me abraçou e agarrou meu braço. Quando ela agarrou meu braço eu levantei a cabeça. A turma, todo mundo já ficou meio assim. **Aí eu parei do jeito que eu estava e dei uma risada.** Uai. Sem graça assim. Uai menina. Aí ela meio que deu uma arredadinha assim para trás. **Então, vamos discutir aqui o que você tem.** [...] É uma coisa que ela fez que você fala, já invadiu o meu espaço. Já me tirou do meu equilíbrio naturalmente. Eu vivi isso. Eu vi a turma esperando a resposta. A turma lá. Levantei a cabeça, todo mundo esperando a minha resposta. E aí, eu “eh, menina”. Aí a turma já deu aquela risada. **Aí pronto. Levou na brincadeira.** “Difícil demais, hein?” Eu falei. **Eu fiquei entre poucas possibilidades. O que eu faço? Aí muitas vezes a gente tenta ficar o mais tranquilo possível para deixar que o negócio se resolva.** [...] No momento, eu fiquei mal. Nossa! Eu me senti acuado porque você tem um lado que você tem essa interação homem, mulher. Apesar de ser uma criança. Ela tinha 16. Depois eu falei assim, puta merda. Aluno é um bando de desgramado mesmo. E aí o negócio melhorou. Ficou tudo bem. [...] Às vezes confundem o negócio. **O professor é meio descolado. Meio menino de rua. Aí vem com aquele negócio assim.**

Daniella, por sua vez, apresenta o modo como lida com a questão nos termos a seguir, destacando a relação entre o autocontrole e o controle externo, por câmeras de segurança.

Tem menina que espera todo mundo sair e chega e dá prensa no professor, sabe? É coisa que o cara fica acuado mesmo. Peraí! Já teve gente comentando comigo. Depois desse dia, **nunca mais eu fiquei para traz, faltando cinco minutos para bater o sinal eu já junto todas as minhas coisas e saio na frente de todos meus alunos.** Porque eu morro de medo de ficar presa dentro da sala com aluno. E depois ela falar que eu fiz alguma coisa, entendeu? Rola muito isso. Eu também sempre tomei esse cuidado, nunca fico com aluno dentro da sala. [risos] **Morro de medo.** E, assim, tem escolas que eu já trabalhei que tem câmeras dentro da sala, então facilita, nessa hora. Aqui na escola não tem, só tem nos corredores, então sei lá. A gente está num mundo muito doido. [risos] Tenho medo também. Não gosto não, não gosto mesmo.

Por fim, Laís (23 ID, 09 meses PR) apresenta um embaraço que viveu em função de um “casinho” que teve com uma aluna. Ao contar a respeito, revela as repercussões dentro da escola e, ainda, o modo como passou a fazer a gestão dos afetos, mostrando que “jogar” com a distância foi um exercício de idas e vindas em sua experiência:

Eu nunca deixei isso atrapalhar, nunca deixei isso, enfim, atrapalhar meu trabalho entendeu? Nunca passei informação pra nenhum dos lados e tal. Foi só a questão do tipo, aquilo: vai, encontra com a pessoa, sei lá! Você está em uma festa, em um rolê, e tal, encontra com a pessoa, acaba acontecendo mais alguma coisa assim, mas nada de mais assim, entendeu? Não tive nenhum tipo de relacionamento sério, nada disso não! Mas isso foi um ponto problemático, né? Porque teve uma confusão com o caso de homofobia na escola e acabou chegando esse papo aí no ouvido da Diretora. Até onde eu entendi, foi algum aluno que contou pra uma professora e essa professora contou pra Diretora. Aí ela achava que eu estava defendendo a menina porque eu tinha um caso com ela. **E aí ela ficou tipo me deslegitimando pela escola.** Inclusive ela chegou a falar mal de mim para outros alunos, entendeu? [...] A Diretora me chamou para conversar e eu falei que não! Eu tinha que falar que não! Eu ia falar que sim? Vai saber que problema que isso ia me dar! Apesar de que a aluna é maior de idade, então eu estava menos preocupada. “Alguns alunos me contaram que fica indo aluna na porta da sua sala enquanto você está dando aula”. Tipo assim, realmente, algumas vezes, as meninas vão lá na sala falar alguma coisa só que aumentaram demais a situação, sabe? Dava a entender que eu não fazia bosta nenhuma, que eu só ficava na sala de aula lá recebendo as meninas e falando merda! Deu a entender, foi essa a imagem que pintaram. [...] Depois que deu isso, a gente se afastou, ficou um tempão afastada, depois a gente se reaproximou. Porque é isto! A gente **se afasta e se reaproxima, afasta e reaproxima.** Não é nada demais, tipo, é só um casinho assim, sabe? Nada de mais.

5.3.5.3. Estudantes como suportes

A proximidade geracional que se desdobra em um compartilhamento de elementos dos universos juvenis pode fazer com que, em alguns casos e ocasiões, ao invés de dificuldades a serem enfrentadas, os jovens estudantes se tornem um certo tipo de suporte para os jovens professores iniciantes. Saliento que os desdobramentos dessas relações, quando as hierarquias começam a sair de cena para a entrada de outros tipos de inscrições nos regimes de interação, são relativamente imprevisíveis e, por vezes, surpreendentes. Foram emblemáticos vários relatos que ouvi, desde aqueles de quando os professores são injustiçados na escola e se sentem acolhidos pelos estudantes até aqueles em que os professores passam a considerar os jovens

estudantes seus amigos, com os quais passam a realizar atividades fora da escola, como indicado anteriormente.

Ariadne (26 ID; 2,5 PR), por exemplo, que tentava controlar as relações de proximidade com os estudantes em sala, porém, mantendo um estilo de docência menos rígido, comentando alguns aspectos de sua vida pessoal por meio de brincadeiras e lançando mão do bom humor, se sentiu auxiliada pelos alunos quando se separou de seu noivo. Sinais de muito respeito e cumplicidades nas trocas; momento de um inesperado fortalecimento da relação entre docente e discentes, como conta a jovem professora:

Eles [os alunos] acompanharam um momento de transição, de mudança muito grande na minha vida e que eu achei bacana o retorno dos alunos. Quando eu comecei o ano letivo com essas turmas que eu tenho aqui de manhã, eu era noiva. [...] Então era uma coisa que eles brincavam direto, toda aula brincavam: “ah, professora, tá chegando! Não trouxe meu convite ainda!”... De uma hora pra outra a professora apareceu sem aliança, né? É, aí foi aquele momento de transição, aquela fase difícil de término, de não querer deixar que isso interferisse aqui na escola, de não demonstrar... Mas tinha dia que eu chegava aqui visivelmente abatida, e foi um momento que eu tive um retorno muito grande deles, porque eles se mostraram muito maduros nesse momento de, entender, de não ficar perguntando, de não ficar questionando, e de dar apoio: “Ah, professora! Você é nova, você é bonita, vai encontrar outra pessoa”. E eu achei super bonito! **Quando eu comecei a namorar de novo, aí sim eu fiz questão de falar, de contar e tudo, porque eu tive um apoio muito grande deles, eu tive um carinho muito grande deles nesse momento.** Eu achei muito bacana, não esperava isso deles, não foi algo que eu cheguei e falei. Eles notaram e quando viram: “Ah, terminou o relacionamento?” “Terminei”. Não houve especulações, **eles respeitaram isso, não invadiram o espaço**, ninguém perguntou por quê. Achei muito madura a atitude deles, **não esperava isso de turmas do primeiro ano**, principalmente, que ainda está aquela coisa de sair do fundamental, chegou no ensino médio agora, não esperava isso deles. Então, um momento que eu até brinco que: **nó! Eles foram minha base nesse momento, né? Que eu entrava na sala, eu esquecia o que estava acontecendo aqui fora.** Ainda brincava que ainda bem que eu passo mais tempo na sala, que aí eu não tenho tempo de lembrar o que que acontece lá fora. 90 por cento da minha vida acontece dentro da sala, né, os outros dez por cento com os livros estudando [pra concurso]...

Também foi o caso de Lais (23 ID, 09 meses PR), para quem os estudantes foram suportes relacionais, constituindo uma certa amizade dela com alguns de seus alunos. No relato da professora, nota-se os entrecruzamentos com a questão mencionada anteriormente, dado que essa amizade resvala para além da escola, nos territórios juvenis urbanos. O relato da professora evidencia com clareza as manifestações da cultura juvenil e a tessitura de laços de sociabilidade, como narra:

E aí, com o tempo, também eu fui pegando muita amizade com os alunos. Muita amizade mesmo! [...] Acho que a gente vai e frequenta os mesmos lugares e aí a gente acaba combinando de sair mesmo, ou às vezes se encontrando no próprio lugar. Qualquer tipo de lugar que a gente vai. Sei lá! Praia da Estação ou então festa de graça debaixo do viaduto do... festa no Centro de graça. Ou vai ter um show de graça lá na Praça da Liberdade. Então, a gente acaba se avisando dos eventos. “Você está sabendo de tal evento? Ah, bora! Vamos encontrar lá”. Às vezes a gente só se

esbarra mesmo se cumprimenta e tchau. Mas às vezes eu estou sem companhia e eles estão indo e eu vou com eles. Uma coisa que eu fiquei pensando quando eu estava pra formar, eu falei: ah! **Porque eu sou uma pessoa meio carente de amigos.** Assim, eu tenho muitos amigos, mas eu gosto de ter pessoas perto de mim. Eu gosto de ter amizade com as pessoas. Aí eu falei: ah! **Talvez um ponto positivo de eu dar aula seja o fato de eu poder fazer amigos.** E tipo conhecer pessoas e sair com as pessoas. Eu faço isso. Não sei, hoje em dia eu acho isso bem normal. **No começo eu acho que o pessoal ficava meio de cara assim, quando me via assim com alguém e tal.** Mas depois eu acho que foi ficando bem normal.

Fazendo um paralelo com a pesquisa de Araújo e Martuccelli (2012, p. 154) sobre a relação entre pais e filhos, é possível afirmar que, por um lado, a proximidade com os estudantes pode tornar aguda a função de suporte exercida por esses na vida do professor. Por outro lado, essa mesma proximidade implica em uma gestão da autoridade mais complexa e desafiadora na relação com esses sujeitos cada vez mais próximos. Diante dos relatos apresentados pelos jovens professores, pode-se afirmar que por trás dos deveres estatutários e da grande pressão que exercem sobre os indivíduos, também existe um “universo assombroso de afetos e singularidades” (p. 154).

5.3.5.4. “Frustração ativa”

A “frustração ativa” emerge da impossibilidade de viver a proximidade e a singularização dos laços com o outro por motivos vários, como a falta de tempo em função do excesso de trabalho, por exemplo, como Araújo e Martuccelli (2012) analisam. Na família, na relação dos pais com os filhos, é um aspecto vivido como um grande descontentamento para os pais, reverberando em sentimento de culpa ou práticas compensatórias da ausência de tempos vividos juntos, por exemplo.

No caso dos professores, essa frustração tem duas fontes distintas, semelhantes àquelas percebidas no seio das famílias. Uma delas está relacionada às fricções entre suas obrigações relativas ao estatuto docente, suas aspirações e projetos pessoais, bem como às demandas de seus jovens estudantes, como já indicamos. A outra fonte está vinculada às condições de trabalho dos professores, que impedem que as relações mais próximas e afetuosas com os estudantes possam ser vividas de modo mais “pleno”, como diz Cleiton, e que, neste sentido, também impossibilitam que relações mais personalizadas possam ser constituídas. A demanda de singularização e a preocupação de atender aos jovens alunos, por exemplo, esbarra em constrangimentos de ordem institucional e/ou às condições materiais de trabalho dos professores, quais sejam: salários, jornada de trabalho, número de turmas, quantidade de modalidades de ensino nas quais leciona, nível de fragmentação do seu trabalho – problemas

que se apresentam mais graves para jovens docentes iniciantes, conforme exposto em capítulos anteriores.

A respeito disso, a professora Daniella identificou que a relação com os estudantes muitas vezes ficava tencionada quando os mesmos descobriam que os contratos docentes eram de curta duração. O mesmo foi identificado por outros docentes, como aconteceu com Lanzinha, um jovem engenheiro que leciona matemática e chama esses momentos de “baques”. Ele disse que, com o tempo, acostuma-se com os “trancos”, embora essa não seja uma boa experiência.

Daniella percebeu que, ao descobrirem a temporalidade dos contratos docentes, os jovens não se envolviam muito com ela e, por vezes, tornavam a relação mais difícil. Ao perceber isso, ela começou a agir estrategicamente, omitindo dos garotos e garotas os tempos de duração dos contratos. Ela ensinou sua experiência para os demais colegas a fim de tornar o trabalho um pouco mais leve. Assim, depreende-se que ser professor designado significa estar submetido às exigências permanentes de reconstrução das relações com os estudantes, o que reverbera em desgaste e precarização do trabalho pedagógico, como conta:

Quando a gente começa, igual quando eu comecei, a minha classificação era péssima na hora de pegar os contratos. Então eu só conseguia pegar assim essas substituições de 15 dias, 20 dias. Aí você fica, até **sua postura diante dos alunos fica enfraquecida sabe, porque eles sabem que você está ali só uns dias.** Eu geralmente eu não falava. “Ah professora você vai ficar no lugar de fulano quanto tempo?”. “Eu não sei gente, sei não. Lógico que a gente sabe, mas a gente não fala, senão eles vão pensar assim: “ah ela vai ficar aí só 15 dias, pra que eu vou fazer as coisas que ela manda?” Muito difícil. **Eu até falo isso para os colegas, quando eles vão sair de licença, os colegas efetivos, eu falo: não conta para os meninos não.** Ou, então, quando chega contratado no lugar dele eu falo: olha, não fala que você vai ficar só um mês não, fala que você não sabe, não, pode ser que fique até o fim do ano. Porque senão os meninos não te respeitam. Sabe? Rola muito isso.

E assim, hoje que eu, igual, eu já estou aqui nesta escola [como efetiva] já vai fazer dois anos em fevereiro, daí a gente já vai **construindo uma fama.** Eles falam assim: “Ah aquela professora ali ela é bacana, ela é legal, mas ela é brava.” [Risos] Então, facilita também para gente. Porque quando a gente está como contratado, pulando de escola para escola, **então cada vez que você chega você tem que construir tudo de novo. Dá mais trabalho de começar.**

Essa parece ser uma repercussão importante dos percursos de trabalho mais zigzagueantes, especialmente no caso de jovens professores. Nesse caso, a instabilidade das relações laborais pesa, incide e se inscreve diretamente sobre a relação com os estudantes. Dessa maneira, a relação, que já é uma construção permanente, torna-se uma tensão ainda mais aguda, dado estar sempre em estado de recomeço.

Cleiton, por sua vez, indica sua dificuldade em singularizar as relações em função da quantidade de estudantes que possui. Ele é professor de Língua Portuguesa, tem quatro

turmas e possui 4 horas/aula por semana, com seus aproximados 150 estudantes. Para o jovem, não conseguir fazer isso é sinônimo de frustração, em função de suas concepções acerca dos processos educativos com a juventude:

E eu gosto também de quebrar um pouco isso, trabalhando um pouco mais com o individual. É, assim, complicado. Porque é uma sala de 49 alunos, 40 alunos, e trabalhar o individual é complicado. Então, assim, quando um aluno me chama eu tento atender ele de uma forma individual. Ele quer me apresentar um texto dele, então eu tenho, eu tento ter esse tempo pra me dedicar a ele, a ler o texto dele, dar uma fala pra ele sobre o texto. Pontuar assim pra ele o que ele poderia melhorar [...] É onde você, assim, infelizmente, assim, a sala por ser grande não tem como tratar, mas a gente está tratando de indivíduos, é só um.

Heitor apresenta a mesma dificuldade, em seu caso agravada, pois é professor de Sociologia e tem 25 turmas que, nas suas contas, somam mais de mil estudantes, sendo que ele permanece 50 minutos por semana com cada uma das turmas, lembrando o dito acima. Ele relata:

E aí eu vi uma questão assim, crucial, que eu acho que é em toda profissão, não só eu enquanto jovem, acho que todos professores passam por isso, e eu não sei se todos eles percebem que passam por isso, mas a gente não sabe com quem a gente está lidando. Talvez os **professores de matemática possam saber mais**, mas **a gente não sabe com quem a gente está lidando de fato**, a gente não conhece ninguém. Assim é que a gente dá aula, a gente sabe o nome, sabe a coisa ali tal, as vezes sabe o nome, porque no meu caso nem isso eu sei, mas porque o professor de matemática tem mais aulas talvez isso possa trazer uma outra experiência assim pra eles. Mas de fato por exemplo, hoje eu dou aula em 25 turmas, cada uma delas em média com 35 alunos, algumas tem mais, algumas tem menos, e aí, se fizer a conta, acho que dá mais de mil alunos, né? **E eu tenho uma aula por semana, então são 50 minutos por semana com mais de mil alunos. Então eu não faço nem ideia de quem são, nesse conceito da realidade concreta de cada um.** Mas você consegue perceber o geral, então eu sempre fiz essa análise assim, né, de forma geral daquela turma, de quem específico daquele grupo, daquela coisa. E eu fui tentar entender, e acho que essa aí é uma condição que me deu por ser proximidade com outro jovem eu tentei entender quem eram esses grupos e eu tive muita abertura pra isso, por exemplo.

Conhecer os jovens estudantes, num cenário de inúmeras turmas e centenas de alunos é uma enorme dificuldade. É quase uma impossibilidade associada às condições laborais e materiais do exercício da docência para aquele e centenas de professores, condições que impõem essa realidade de inúmeras turmas, escolas, estudantes sob a responsabilidade de um único docente nas salas de aula. Esse dado é mais central quanto menor for a carga horária da disciplina, a exemplo não somente da sociologia, mas das artes, da filosofia, da química, da física no ensino médio, a depender do currículo.

No relato de Heitor, é curioso perceber que esse professor acredita que talvez os professores de matemática tenham menos dificuldades de lidar com estas questões, por passarem mais tempo durante a semana com os estudantes. Sabemos que as aulas desta última disciplina

têm as mesmas durações das aulas de Cleiton, conforme já mencionamos anteriormente. Logo, os tempos escassos vividos com os estudantes não são as únicas explicações possíveis para a problemática. A considerar as narrativas, tanto destes como de outros docentes, compreendo que tal questão está intimamente vinculada às concepções dos professores sobre a educação e seus sujeitos, as demandas específicas dos jovens e aos modos como entendem que os processos educativos devem ser desenvolvidos. Pelo que foi possível observar, os jovens docentes que mais se frustram são aqueles que buscam “estabelecer novos vínculos com as inquietudes dos alunos” (MARTUCCELLI, 2009, p. 125).

O professor Nem nos permite visualizar com clareza a questão posta acima. Do conjunto de docentes entrevistados, é aquele que mais tenta singularizar as relações com os estudantes. Isso porque, para o jovem, alguns docentes foram suportes fundamentais em sua vida, especialmente na infância e na juventude, sendo que ele se inspira em alguns deles para delinear sua prática com seus jovens estudantes. Ele fala da autoridade circunstancial, dos traços e recursos pessoais que mobiliza na lida com os estudantes e, ainda, da dimensão temporal como uma de suas maiores dificuldades:

Eu falo que tem várias personalidades pra vários ambientes, né? E é engraçado porque eu consigo me identificar muito com alunos que têm muitos problemas, com aqueles que são mais “favelados”, que são taxados como favelados, mas na verdade não são. E esses que têm mais problemas, que são mais taxados, eu consigo ter um convívio mais fácil porque isso era a minha realidade. Eu vivi isso por muitos anos. Os dois lados eu vivo ele até hoje. Esse lado mais favelado, como eu tenho muitos alunos que são taxados, muitos alunos de periferia, com problemas em casa, violência na rua, jogam bola na rua o dia inteiro... foi a minha realidade. É possível ter acesso a um grupo misto, de alunos. Alguns mais intelectuais, esses eu consigo, que são os que gostam de ler muito e outros eu discuto mesmo bobagens, desenho e tudo o mais, né?! Só que tem alguns que eu acabo virando referência masculina, que eu tive, por exemplo, o aluno me perguntando como que seria o ato sexual, numa primeira vez... de curiosidade, o que ele faria [risos]. Então, assim, “Tem que fazer isso”. [...] Eu fui explicando pra eles as situações, né? O que acontece, e tudo o mais, respeito que tem que ter, o sexo com camisinha, que é importante. Porque o que eu sinto muita falta lá no [Colégio Militar] é de uma educação sexual voltada para os alunos. Eles não têm isso em casa. Isso é nítido, porque são vários alunos de várias idades pra mim. Então, nesse momento, eu meio que me sinto uma referência masculina pra vários alunos.

Reiterando o que foi destacado acima, este relato do professor Nem revela mais uma vez as demandas dos jovens alunos, que se sentindo próximos dele em suas idades e interesses, parecem ter mais liberdade de conversar certos assuntos com Nem. Porém, isso não é simples para o jovem professor, que procura atender às demandas dos meninos, apesar da falta de tempo. Ele prossegue mostrando suas dificuldades, pois sente que tem que ser “tudo ao mesmo tempo”, além de ter um número excessivo de jovens alunos.

E é difícil fazer isso, porque... é aquela história: não dá tempo de ser tudo ao mesmo tempo. Você quer ser tudo ao mesmo tempo, você acaba não sendo nada. [...] Meu tempo é muito curto pra fazer esse tanto de coisa, mas a gente faz o que é possível. Que está em nosso alcance em sala de aula. E infelizmente, alguns alunos, você nunca vai entender e compreender uma situação porque ele não vai te dar uma brecha. Porque tem alunos que te relatam casos graves deles. Aquele outro aluno, às vezes, que você quer tentar se aproximar e não consegue. Quando você tenta, ele se fecha. Então, como me aproximar desse aluno? Não tem como. [...] É. Então, assim, mesmo que eles quisessem se aproximar de mim, eu não ia me abrir. Como que eu me aproximo desse aluno? Como que eu forço essa situação? Não tem como. Aí eu tento me aproximar por outros meios. “Ah, você joga bola? Você isso? Você faz aquilo outro?” Aí eu vou me aproximando de outros meios, mas nem sempre dá tempo. **São 150 alunos pelo menos, como é que eu me aproximo de 150 pessoas? Compreender e entender a vida de cada um? É humanamente impossível.**

Diante do desafio de atender a tantos alunos, Nem revela suas estratégias para conseguir se aproximar dos estudantes e, conta, ainda, sobre uma das maiores questões hoje apresentadas por docentes que se abrem à singularização dos laços e ao atendimento das demandas dos estudantes: a heterogeneidade dos papéis que são chamados a assumir nesse processo. A fala do jovem professor é muito clara quanto à constituição de um “papel fugitivo”, ou seja, de uma exacerbação da experiência ou do chamado “trabalho do indivíduo” (DUBET, 1994).

[...] Porque é muito engraçado, isso. Alguns se aproximam, eles se afastam e se aproximam de outros. Mas eu posso pegar uma média aí de uns 40, 50 alunos, que eu consegui esse ano, me aproximar e me afastar, compreender várias situações. Desses 40, 50, são 10 a 12 casos, 10 a 15 casos para a supervisão. Sendo bem real. Uns 10 a 15 casos que eu passei pra supervisão. [...] Porque eu sou professor. **Às vezes faço papel de pai, psicólogo, amigo e eu estou só 45 minutos na sala.** Três horas durante a semana com eles, então. De três horas, se me aproximar de 10 alunos numa sala, durante uma semana. É muito difícil. Tem uns que você cria um vínculo mais de amizade, de amigo, e não consegue aprofundar em outros problemas. Muitas vezes ele está bem em nota, então assim, vou deixar esse de lado e me aproximar desse que está ruim de nota. Eu tenho que fazer uma escolha. **Não dá tempo. E não é só uma questão de tempo, mas eu não suporto, eu não sou preparado pra ser psicólogo.** Então, assim, é difícil fazer essas aproximações. **E tem que ter as cautelas.** Eu posso fazer uma reflexão errada sobre uma situação e dar um nó na cabeça de um aluno, né? Aí ele vai e fala pro pai uma situação que ele distorceu ou que eu coloquei mal e o que é que isso vira? Então, assim, **é pisar em ovos.** É ir devagar, com calma e tem que ter um momento certo pra falar e se abrir com o aluno. Então é muito difícil essa situação, né?

“É humanamente impossível”, diz o professor. Ele não suporta constituir as relações do modo como deseja porque, dentre outras questões, lhe faltam alguns suportes adequados para tanto. Uma das dificuldades que viveu está vinculada a uma supervisora escolar, a quem “confiou” um caso de uma estudante que estava prestes a ser expulsa de casa.

Eu lembro que no começo do ano eu fui levar o caso de uma aluna que tinha um problema. [...] A minha supervisora pegou e queimou o meu filme com todos os

supervisores. Eu pensei: “nossa, eu nunca mais vou poder levar mais nenhum caso pra essa supervisora. Como é que faz?” – não dá pra confiar, né? Era pra ajudar no problema, e não piorar o problema. Mas aí depois de um tempo ela foi acalmando, foi compreendendo as situações e foi me dando essa opção de passar os problemas pra ela. Aí eu fui voltando a passar. Mas demorou um tempo pra eu confiar de novo.

Todas estas questões apresentadas pelo jovem são motivos que, somados a outros, têm alimentado seu desejo de abandonar a profissão. Saturou-se. *Já ajudei muito aluno. Eu quero sair e já estou satisfeito com o que fiz.*



Ao finalizar esta discussão sobre traços, recursos e estilos pessoais; sobre algumas tensões entre obrigações e anseios pessoais; e, ainda, sobre a “gestão dos afetos” nas dinâmicas e consequências da proximidade relacional, saliento que as dificuldades nas relações de convivência dos jovens professores com seus jovens estudantes diferem conforme os períodos históricos, sendo também modificadas conforme os diferentes setores, grupos e contextos sociais, contudo, não sendo determinados por eles. Esses são aspectos que os jovens professores revelam claramente em seus relatos. A construção das relações e, em seu seio, da autoridade docente é um desafio que aprendem a enfrentar dia após dia, sendo isso mais fácil para alguns e mais penoso para outros, especialmente em função dos traços, recursos e estilos que mobilizam nesse processo de (re)construção permanente das relações com o outro, além de outros suportes que mobilizam.

A respeito disso, Dubet (1998, p. 6) aponta que “a passagem do papel à experiência não é feita sem riscos, notadamente para os mais desfavorecidos. Mas, ao mesmo tempo, esses perigos são o preço da autenticidade e da autonomia, que são os princípios da modernidade cultural e da democracia”. É o que percebemos em relação a uma parte dos jovens professores entrevistados, que, ao se constituírem nas relações com os estudantes, deles começaram a se aproximar e, sem contar com muitos suportes, foram construindo suas experiências em meio aos favorecimentos e desfavorecimentos de serem, ao mesmo tempo, principiantes na profissão docente e, também, jovens. Foram jogando o jogo das relações.

Sublinho que boa parte das questões observadas acerca da relação dos professores com seus estudantes tem grande proximidade com as descobertas de Barrère (2015), embora seja preciso sublinhar que, neste capítulo, foram enfatizadas algumas singularidades referentes aos jovens professores iniciantes. De modo geral, notou-se que as relações com os alunos podem trazer muitas satisfações profissionais, mas também podem abrir algumas “feridas”, em função de uma dimensão “íntima” que hoje se configura e é demandada nas

relações sociais. Se, por um lado, como também observou a referida autora, os professores “andam cautelosos com a sedução e relação emocional”, por outro lado, todos falam sobre a importância do “bom humor”, das “pequenas gentilezas” e “dos sorrisos”. Da mesma maneira, o sentimento de indignidade relacionado à falta de autoridade pode levar a perceber os alunos como agressores potenciais, incluindo a desconfiança e a experimentação de sentimentos de fracasso pessoal, o que muitos docentes consideram o “risco da profissão”. Os estudantes, por vezes, começam a invadir o universo privado dos docentes, exigindo exercícios de distanciamentos e proteção por parte desses profissionais, como também identificado no estudo aqui apresentado. É preciso, portanto, saber manejar essas situações, ter “jogo de cintura”. Essa parece ser uma dificuldade acentuada para jovens professores, devido à proximidade geracional com os estudantes, destacando-se o fato de serem identificados, especialmente no começo da construção das relações, como potenciais amigos dos alunos.

De modo específico, diante do desafio de encarar a sala de aula, há muita imprevisibilidade, agravada pelo sentimento de instabilidade das relações em sala de aula, aspecto que afeta a todos os docentes, indica a autora, questão que também constatamos. Nota-se flutuações, tensões internas e, também, determinações vindas de fora, pelas condições de exercício da profissão – como foram pontuadas as frustrações dos docentes de algumas disciplinas específicas, em função do pouco tempo de convivência com os estudantes para darem conta de tantas demandas, sejam aquelas de ordem estatutária, sejam aquelas relacionadas às suas aspirações pessoais e dos estudantes.

A título de exemplo, destaca-se que uma mesma classe pode se transformar de um dia para o outro, de um horário para outro, de um minuto para outro. Sua própria forma também é igualmente decisiva quando os alunos se sentem prontos para mergulhar “nas brechas” que encontram por entre os acontecimentos que se desdobram dentro da sala de aula. A socióloga observou, pelos relatos dos professores, que não há, por parte destes profissionais, o que se pode chamar de um “domínio das condições reais da classe”. Essas dependem de uma conjunção de múltiplas contingências. Ademais, mudanças relativas à autoridade tradicional têm impresso modificações expressivas no trabalho docente, reconfigurando-o em profundidade. As formas de falar, discutir, assistir às aulas, pedir para sair de sala para ir ao banheiro estão agora sujeitas a um processo de redefinição permanente e móvel, em que uns e outros podem perfeitamente se acusar de desprezo ou indiferença, ou pior, podem agir com agressão ou violência. A relação, portanto, não está dada. Exige permanentes negociações. Está em constante movimento e construção.

5.4 Enfrentando a provação das relações de convivência com os colegas de trabalho

Esse desafio se inscreve nas relações geracionais que constituem as temporalidades escolares. No entanto, e diferentemente da proximidade geracional existente entre os jovens professores iniciantes e seus jovens alunos, trata-se, agora, do convívio intergeracional entre os professores. Qual seja, da provação relativa à convivência entre as variadas gerações de professores que coabitam os tempos e espaços escolares. Nessa provação, está colocada a problemática do novo balanço das relações de força entre as gerações e a crescente legitimidade da cultura juvenil, tanto quanto o entendimento dos jovens como sujeitos de direitos, capazes de pensar o mundo e de participarem na cena social com suas singularidades e protagonismos. Portanto, são visíveis questões relativas às hierarquias geracionais e às demandas de horizontalização dos laços, como também aspectos relativos ao reconhecimento de si pelo outro em regimes de interação baseados na hierarquia, na igualdade e na diferença.

As relações de convivência com os colegas de trabalho e com os gestores escolares, especialmente os mais velhos, muitas vezes é sinônimo de conflito, de ausência de identificação e de reconhecimento na perspectiva de muitos docentes jovens que estão iniciando na profissão, sendo elas marcadamente hierarquizadas, verticalizadas, desrespeitosas e indesejadas, distintas daquelas que os jovens docentes buscam construir com os estudantes, boa parte das vezes. Muitos jovens docentes se sentem desafiados pelos colegas de trabalho.

Há, por outro lado, relações amistosas, seja entre jovens docentes entre si, seja destes com seus novos colegas, professores de mais idade, a depender de seus posicionamentos, especialmente no que tange às suas concepções de educação e de seus sujeitos, como pode-se observar, por vezes, em diálogos nos momentos de descanso na escola e/ou na realização de projetos conjuntos, geralmente de cunho interdisciplinar, envolvendo docentes das escolas e os jovens estudantes.

5.4.1 *A provação e seus anúncios: a chegada na escola*

Para alguns dos jovens professores iniciantes entrevistados, tanto quanto a chegada na sala de aula, a chegada na escola pode ser vivida como uma provação. De modo geral, como visto no capítulo IV, notam-se entrecruzamentos entre a provação da entrada e permanência no mercado de trabalho, no que tange aos vínculos laborais, com o desafio da

convivência com os colegas de trabalho. Isso porque há uma forte hierarquização desses vínculos, que muitas vezes se misturam, nas escolas, às hierarquias intergeracionais. Daí emergem conflitos, mal-estar e desconforto especialmente para muitos jovens docentes iniciantes. Eles são inferiorizados duplamente: por serem jovens e por serem professores contratados temporariamente. São questões que pautam as relações de convivência em muitas escolas, mostrando seus contornos e traçados desde a chegada dos professores nas escolas. Isso está presente nos relatos abaixo. João, por exemplo, registra:

Então tem esse lado do preconceito do professor que é CAT – ruim demais. Muito preconceito com professor que é efetivo, com professor que é autorizado, que é o famoso CAT. Eu não sei por que, porque eu me vejo muito melhor do que qualquer um aqui que é efetivo: tudo desatualizado, tudo mal-humorado, tudo velho, tudo revoltado! Uma revolta que ninguém aguenta; um mau humor!... Povo feio, desarrumado... Povo feio... Ô povo esse!... Por que não aposenta logo? Um povo feio, não aguenta dar aula. Por que não tira licença, gente, até aposentar? Tem que tirar licença para aposentar, dar aula para quê? Não aguenta os alunos... Para quê está ficando aqui? Um povo tudo revoltado... Uma revolta... Por isso que te falei: uma revolta. Nossa Senhora! Ninguém aguenta! Mas tem isso, tem muito isso: tem demais essa exclusão... Aqui não tem não. [...] Aqui não tem isso. Aqui é a melhor escola que eu já trabalhei em termos de professor, de professorado, **do entrosamento, do vínculo, do respeito**. [...] Tem uma aceitação do autorizado, do designado. Maior que isso: é superbacana, aqui isso é ótimo, professor velho... Eles estão doidos para aposentar... Doidos para aposentar. Eles vêm morrendo... Não têm atualização, não... Mas no quesito de entrosamento é muito bacana. Mas até porque também, **se eu sofresse certo preconceito de ser autorizado... Ah! minha filha... Eu me coloco por cima que você não é nem louco, nem louco!**... Em um lugar que o que eu mais tenho é argumentos para poder falar, para poder mostrar, para ler... Mostra aonde é que está escrito isso. Mostra tudo! Comigo é difícil alguém mexer, porque acha, acho muito difícil, sabe?

Neste relato estão claras algumas tensões nas relações dos jovens docentes principiantes com seus colegas quando chegam à escola – tanto porque o jovem docente se sentiu discriminado, excluído e desconfortável em antigas escolas a partir de seu CAT, como também porque não lhe agrada o que observa entre os professores antigos, no que se refere às suas condutas e modos de estarem na escola. O jovem docente, muito ciente de seus direitos e capacidade, se mostra muito crítico em relação a uma das escolas que já trabalhou. Sobre a outra escola, o quadro se altera, pois ele se sente bem no “quesito entrosamento”, conforme sua expressão.

Daniella, por sua vez, também apresenta suas colocações a respeito disso, as quais contém outros elementos a serem analisados.

Ser contratada é o Ó! Contratada, é horrível. [...] A gente tem muito preconceito. **Às vezes, dependendo das escolas que a gente vai, tem, tipo assim, uma mesa que não pode ser usada por contratado**. Olha isso!

ÁLIDA: Você já passou por isso?

DANIELLA: Eu particularmente não, porque eu também não estou nem aí, eu chego lá e sento na mesa dos efetivos, e aí, quem vai me tirar? Uai, comprou o direito

dessa cadeira? Eu sou assim! Mas quando a gente chega como contratado rola um preconceito, parece que quando a gente chega como contratado a pessoa olha para você e pensa assim: “**Ela está aqui para tomar a minha vaga**”, sabe? É um trem absurdo, é muito esquisito. Porque eles têm que ser diferentes? Eu não concordo. Sofrem tanto, **passam o mês de janeiro sem salário, sabe?** A gente sofre demais, sofre nas designações. (...). Não precisa ser diferente, mas tem os lugares que a gente é tratado assim.

A jovem revela que, diante das dificuldades advindas do fato de ser designada, sofria, mas se propunha a enfrentar, caso precisasse, o que chama de “preconceito”, ou seja, a hostilização praticada em função do seu vínculo laboral. Segundo seu relato, um dos pressupostos que sustentam a percepção de professores mais antigos e/ou efetivos sobre seu trabalho está relacionado à escola como um território. Nele, alguns têm a sensação de posse e de propriedade de espaços considerados privilegiados, em função do tempo que ali estão e do vínculo laboral que possuem. As melhores turmas, os melhores horários, os melhores armários, os melhores espaços para descanso são deles. Daniella percebe que, entendida como um território, a escola é vista por alguns docentes efetivos como um espaço que pode ser dividido, esquadrihado, territorializado em zonas de maiores ou menores privilégios e vantagens, a depender dos critérios antes elencados. Saliento que o “episódio da mesa”, conforme narrado pela jovem, também foi apresentado por outros entrevistados. Parece ser um caso emblemático, que representa o conflito vivido na escola em função dos contratos de trabalho cada vez mais individualizados no contexto da flexibilização do mercado de trabalho.

Ainda sobre o relato da professora, sublinho o modo como percebia a reação dos colegas efetivos diante dos professores contratados temporariamente: “Ela está aqui para tomar a minha vaga”. Por um lado, a sensação dos colegas efetivos pode parecer infundada. Afinal, eles têm direito à estabilidade. Por outro lado, no entanto, seus sentimentos de insegurança podem estar ancorados na progressiva precarização do emprego público e na retirada de direitos trabalhistas no contexto neoliberal. Até mesmo os trabalhos antes entendidos como mais solidamente protegidos vêm sendo ameaçados em suas conquistas. Nesse caso, aos olhos de muitos docentes efetivos, o outro, professor jovem e designado, em especial, torna-se uma ameaça. É visto com desconfiança e desprezo, muitas vezes. É um trabalhador precário e relativamente menos oneroso que, de modo amplo, representa riscos para a constituição de uma carreira docente, por exemplo. Esse é mais um dos modos como a flexibilização laboral se inscreve nas relações sociais no seio da escola, fragmentando os coletivos e fazendo emergir tensões, divisões e disputas entre os trabalhadores.

Também é interessante perceber como Antônio apresenta alguns problemas de convivência em sua escola. A fragmentação dos vínculos laborais se traduz em relações de

irritação mútua: conflitos abertos, disputas acirradas e fofocas. Nota-se, ainda, momentos de tensão nos quais demandas de reconhecimento são postas por quem se sente subjugado e, no limite, passa a não aceitar situações de desrespeito ou constrangimento, caso dos professores efetivados.

Mas aqui nessa escola, o relacionamento entre os designados e os efetivos é muito tranquilo, muito tranquilo. A gente não tem muito problema assim, não, pelo menos assim, ninguém nunca comentou nada comigo, que se sentiu ofendido, que se sentiu diferente em relação ao outro, de tratamento, aqui não. Mas de efetivado pra efetivo, há umas **rusguinhas** de vez em quando. **Mas acho que isso o pessoal já está calejado já, sabe? Tem sido discutido, cada um respeita. Porque até uma colega nossa veio desabafar.** Falou assim: “chega gente! Vamos parar de fazer isso”, porque ela é efetivada, ela se sentiu acuada, se sentiu indefesa, aí ela deu o grito. Nesse “ela dar o grito” acho que deu uma amenizada um pouco na situação. O pessoal não comentou mais, ou então, comenta só assim, mais isoladamente, não comenta e sai falando para o outro. **Comenta mais assim, discretamente.**

Dando continuidade, apresento o relato de Daiane, sobre suas percepções quanto a diferenças no convívio entre efetivos, efetivados e designados na escola onde lecionava:

Eu vejo uns professores que tratam diferenciado. [...] Pra mim eu não vejo muita diferença, não, sinceridade te falando, **mas o sistema impõe uma diferença, sabe?** Porque quem é mais velho efetivo tem o direito de escolher as primeiras turmas, eu escolho as outras turmas, então, querendo ou não, **os designados e Lei 100 ficam com as que sobram.** Já tem uma diferença aí.

Nas palavras da jovem, encontramos uma conexão fundante com uma analogia utilizada por Antônio: “o designado é visto como o cocô do lixo do cachorro!”. Professores não inscritos nas tramas da estabilidade no serviço público, garantida pelo concurso, não têm direito de escolher, por exemplo, as turmas para as quais irão lecionar. Logo, precisam lidar com o que foi rejeitado pelos outros, os efetivos. Ficam com os restos e, por vezes, também são assim tratados. Considerando que a maioria dos jovens docentes iniciantes ingressam na profissão por meio da designação, esse é um quadro alarmante que se instaura no seio de algumas (ou seriam muitas?) escolas.

Os recusados pelo mercado de trabalho protegido, jovens docentes, encontram-se com aqueles que foram enfeitados nas dinâmicas escolares, jovens estudantes. Pode-se dizer que, em sala de aula, muitas vezes ocorre um encontro entre “excluídos no interior” da escola, tomando de empréstimo livre a expressão de Bourdieu (1990, p. 82). Há dinâmicas hostis às juventudes, docentes e discentes, em escolas de ensino médio da rede pública mineira. Há que se salientar, no entanto, que, em meio a encontros e desencontros, boa parte desses indivíduos tentam produzir experiências de humanização mútuas, como disse Antônio, que começou trabalhando em um espaço violento, bagunçado, mas construiu uma experiência tranquila.

Passamos à experiência de Keila, que traz novos elementos sobre a questão. Em sua entrevista, a jovem narrou um dos maiores constrangimentos pelos quais passou, isso ao final de seu primeiro contrato temporário no colégio militar:

No [Colégio Militar, o choque] foi maior [do que na primeira escola], que vou te contar agora. Eu chego no colégio, deixei o meu currículo e me chamaram pra poder substituir um professor, inclusive esse professor está aqui hoje. Não vou citar nomes, porque as situações que eu vou comentar são um pouco complicadas. Então eu cheguei pra poder substituir esse professor por um mês. E eu pego uma turma de nono e uma turma de terceiro ano. [...] Eu chegando no colégio... Eu estava assustada, com medo, porque ‘não vou dar conta, ensino médio, os meninos são mais velhos, eles vão vir com muitas perguntas... Jesus, que que eu vou fazer?’[...] [Quanto eu saí], teve uma briga homérica aqui no colégio, porque, quando eu saí, o professor retorna pra disciplina dele e os meninos fizeram um abaixo assinado, queriam que eu continuasse no lugar. E o professor vira e fala: "**Não é porque ela é novinha, gostosinha, que ela vai ter direito à minha vaga.**" E teve briga. O professor vira e fala: “Os meninos tem que querer tirar mesmo, melhor uma professora novinha e gostosinha do que ver você, um velho, feio, que não dá aula.” Então, eu posso falar, por mim, Keila, não sei os outros professores, pode ser que eles não passem por isso, mas eu passei por várias [coisas] desse tipo, de preconceito, até mesmo pela forma de vestir, por ser mais nova [...] Então isso acontece bastante, mas até hoje ainda tem esse preconceito, apesar de ter aí 2012, 13, 14, 15... Quase quatro anos... E tem esse preconceito.

Neste relato, observa-se algumas reverberações e desdobramentos dos conflitos geracionais no seio do coletivo docente, especialmente associado aos vínculos empregatícios estabelecidos com a instituição. De modo específico, contudo, o que observamos é o entrelaçamento de conflitos intergeracionais e do machismo – uma das causas e consequências mais marcantes da desigualdade de gênero. É notável a desqualificação do outro, no caso uma mulher, a partir da mobilização de alguns de seus atributos, ligados ao corpo-físico, em contraposição ao corpo-mente, como se fosse possível fazer tal divisão (ARAÚJO, 2004). Nota-se, ainda, um movimento de objetificação feminina. Na experiência de Keila, tais questões são somadas ao fato de sua aparência ser marcadamente juvenil e ao fato de ser novata na profissão – aspectos que, por si só, já imprimiriam em sua experiência algumas tensões robustas. Nota-se, pois, a inscrição das relações entre a jovem e seu colega mais velho em múltiplas hierarquizações que, conforme a professora, se repetiram, embora em outros moldes e com outros sujeitos, desde que ingressou na escola.

Em sua entrevista, Nem comentou espontaneamente sobre a questão, dado que Keila era sua namorada e ela o havia indicado para participar da pesquisa. Ele indicou que a desigualdade de gênero parecia estar bastante arraigada nas relações de convívio do professorado e da gestão naquela escola. Percebia, a partir de sua experiência, que o desafio da sociabilidade com os colegas de trabalho era desigualmente distribuído entre professores e professoras:

Então eu percebo que, com as professoras mulheres, a discriminação é muito maior do que com os homens. Eu não sei se é aquele negócio que é por ser militar, homem, por ser uma figura mais importante, ou não... [...] **Com as mulheres, eu percebo uma perseguição maior, uma vigília maior... Desmerecer a aula delas, fazer comentários, alguns bem infelizes com elas...** [...] Os professores chegavam e “isso aqui não é professora. Eles vão ter um professor de verdade comigo, quando eu estiver em aula” [...]. Aí eu não sei se eu sou muito fechado com os professores, pelo fato de ser homem, porque isso só acontece com mulher, eu comecei a reparar. [...] Eu não tive problema com isso, de me rebaixar, pisar, falar que eu era incompetente, que ia ter um outro bom professor depois de mim, depois de alguns anos, isso não aconteceu. [...] Eu não sei a resposta, mas eu percebo claramente que as mulheres são mais perseguidas que os homens, lá dentro da instituição.

Não apenas João, Daniella, Antônio e Keila passaram por situações difíceis com seus colegas de trabalho quando chegaram à escola portando seus vínculos laborais precários, mas também outros de seus colegas. Logo, antes mesmo de enfrentar os jovens estudantes, os jovens professores iniciantes precisam enfrentar os colegas de trabalho. São provações que, a partir do ingresso na escola, se entrecruzam, se interconectam e se desdobram nas vidas desses jovens docentes principiantes.

5.4.2 *Tão jovem ou “tão novinho”, “tão novinha”... Por que não vai fazer outra coisa da vida? Se ficar, será que vai dar conta?*

Porque têm umas escolas que você chega, que quando você chega lá novinha, teve escola mesmo que eu já trabalhei que eu já ouvi assim: “**Não sei o que esse povo novinho está caçando aqui na escola, tanta coisa boa para fazer!**” “Faça o senhor, ué! Faça a senhora! Não tem limite de idade para as outras coisas boas!” [Risos] Você carrega seu tempo, você carrega suas vantagens, e aí? Uai, sabe? Tudo bem: não é o melhor emprego do mundo, né? Não é o emprego mais bem remunerado, não é o emprego onde a gente tem reconhecimento – na maioria das vezes a gente não tem. **Mas é um emprego!** O salário cai na conta todo quinto dia útil, bonitinho. Pagas as contas também do mesmo jeito. **Então, aí a gente sofre esse preconceito, às vezes muito mais por parte dos professores do que por parte dos meninos. Porque os alunos têm a identificação; os professores na maioria das vezes, não.** Eu já tive em escola para pegar designação que a professora falava assim: “Tem certeza que você vai dar aula mesmo?” “Vou.” Aí eu é que tinha direito de pegar as aulas e ela queria era dar aula pra outra, sabe, que já era mais velha, não sei o que; que tinha mais experiência. “Não, filha, eu vou, o direito é meu. Vou dar aula!” “Ah, mais você é tão novinha!” Eu falei: “É, sou, e aí?” Sabe? **Tipo, eles parecem que não confiam que a gente vai fazer o trabalho.** E aí, com o passar do tempo, acho que a qualidade do trabalho da gente é... **Vai provando o valor que a gente tem.**

A narrativa de Daniella, de alguma maneira, faz emergir uma constatação já apontada nessa tese, sobre um desafio relativamente inédito hoje vivido nas escolas, qual seja, das mais longas distâncias etárias entre as velhas e as novas gerações de professores, evidenciando uma das marcas da jovialidade na docência no ensino médio, como já abordamos. “Povo novinho”, “professora novinha” e “professor novinho” são as nomeações elencadas pelos docentes mais longevos para se dirigirem ou se referirem aos colegas

chegantes nos territórios da escola, como também identificado por muitos outros professores nessa pesquisa. Para alguns, a depender do contexto, são palavras que revelam indisposições com as gerações mais jovens que, ao chegarem às escolas, são logo surpreendidas por indagações quanto à sua escolha profissional.

Para além de precisar superar o desafio de estar iniciando a profissão docente, estes jovens precisam também provar que seu trabalho pode ser feito com primor, o que representa para eles e elas um trabalho redobrado, um esforço e uma tensão a mais. Daniella deixa ver que a provação da iniciação à docência por jovens é fortemente composta pela face da desconfiança do outro, principalmente das gerações mais antigas, o que exige desses indivíduos maior combinação de suas habilidades, características, aprendizagens, disposições anteriores, enfim, diversas lógicas que precisam ser acionadas, a fim de provar sua resistência, persistência e capacidade de desenvolver um excelente trabalho. É fulcral sublinhar que, na concepção de Daniela, jovens docentes iniciantes são mais postos à prova por seus colegas de gerações mais antigas do que por seus jovens alunos ao iniciarem seus caminhos no magistério. A relação com os colegas de trabalho, portanto, é a face mais desafiadora da provação.

Para a docente, uma explicação possível para isso seria o fato de que os professores mais velhos não se identificam com as gerações mais novas. Nelas não enxergam, portanto, capacidade de herdar a profissão. Esse parece ser o coração da provação para a professora: as gerações antigas de docentes não depositam nos novos membros a crença de que possam cumprir as distintas funções sociais que deles são esperadas, desconfiando de sua capacidade de se sustentarem e se constituírem como docente. Tais experiências de ausência de reconhecimento são anunciadas antes mesmo que a docência seja inaugurada para estes sujeitos nos territórios da escola.

Diante de tudo isso, a professora enfrenta os desafios se posicionando, de modo bastante incisivo e assertivo, contrapondo, afrontando e retrucando os colegas que a questionam, interrogando-os sobre as impropriedades de suas colocações, calcadas em hostilizações e determinadas representações sobre a juventude docente. Contudo, diferente de outros docentes que o fazem em função das tessituras de sua identidade com a docência, Daniela o faz porque, mal ou bem, aquele, como outros, é um emprego que garante algum retorno financeiro, embora tenha uma série de outras restrições e limitações.

A respeito disso, o relato de Heitor também é significativo.

Agora, com os professores e com os diretores, a minha relação... Assim... Eu acho que lá [na antiga escola] e aqui, eu vejo muito assim: o que acontece, quando eu cheguei, **os professores não aceitaram muito bem que eu poderia ser o professor, assim, sério e tudo mais.** Tanto por essa coisa de juventude mesmo: muito jovem. Então, assim... **A coisa que eu mais ouvia – e que eu mais detesto, que me dá ânsia... Assim... Que é... Eu cheguei aqui e já viraram pra mim e falaram assim: “Pô, mas você é tão novo, vai fazer outra coisa!”** Então, assim... Isso me dá um desgaste, porque eu escolhi isso pra minha vida! Eu não sou professor igual muita gente que formou comigo que é professor porque não conseguiu trabalhar mais em nada. Não! Eu escolhi, eu gosto disso que eu faço, eu aprofundo e escolhi isso pra minha vida. E aí, receber essas patadas, né? Porque, mesmo querendo e falando na brincadeira, é uma patada, né? Porque tudo que você constrói, aí você chega aqui e ouve “Vai fazer outra coisa, porque você é jovem!” **É aquela coisa de que o jovem não pode estar aqui, essa instituição é tão ruim, essa instituição é tão falida, o estado é tão ruim que é melhor que o jovem não venha pra cá.**

Se, por um lado, alguns jovens possuem concordância com o pressuposto contido na questão apresentada por seus colegas de trabalho, especialmente os mais antigos na profissão, quanto às dificuldades que a constituem, outros discordam das ideias dos colegas que os recebem nas escolas, em maior ou menor grau. Tais comentários repercutem diretamente nas relações dos jovens docentes com a profissão, em suas identidades e expectativas profissionais, seja concordando ou refutando os posicionamentos dos professores antigos. Especialmente para quem, como é o caso de Heitor, se contrapõe às ideias que os antigos insistem em verbalizar, nota-se grande incômodo dos mais jovens frente aos mais antigos. Nestes casos, o que percebi, no grupo de professores jovens, foi que a frase tão repetida para eles desde o estágio, para aqueles que o fizeram, soa como um desestímulo, visto que as representações sobre a docência são muito negativas e desqualificadoras. Isso remete à baixa estima profissional dos próprios docentes em exercício, como também está associado às graves e indevidas condições laborais dos professores da educação básica, amplamente conhecidas não apenas pela categoria profissional, mas também pela sociedade, em seu conjunto.

Certas falas dos professores antigos para os jovens novatos soam também, para alguns deles e delas, como uma visão negativa da própria juventude, que expressa a criação e a circulação de imagens, representações, estereótipos e preconceitos sobre jovens na cena social. Nesse caso, ser jovem é não ser reconhecido em suas capacidades de fazer suas próprias escolhas, de avaliar seus campos de possibilidade e de formular seus próprios projetos de futuro. É certo que há um reconhecimento, por parte desses jovens professores de que os docentes mais velhos estão imbuídos de suas próprias experiências difíceis vividas na docência nas últimas décadas. Contudo, os jovens professores iniciantes querem ter o direito de escolher e, se for o caso, de errar e reconstruir seus caminhos de modo autônomo. Ademais, os jovens que assim reagem apresentam visões e representações positivas da

docência e, portanto, querem ali aportar para construir suas experiências, em especial, junto aos estudantes, mediados pela construção do conhecimento de si, do outro e do mundo.

Passando à segunda ordem de questões, outro destaque a ser feito, retomando a discussão sobre o uso dos termos “tão novinho”, “tão novinha”, é que estas expressões, na chegada dos professores às escolas, muitas vezes também vêm acompanhadas por desconfianças, incertezas, dúvidas ou afirmações, por parte das antigas gerações, tais como: “será que você vai dar conta do trabalho?” ou “acho que você não vai dar conta!”.

Seguimos com Daiane, que apresenta a questão e seus desfechos. Ela revela que viveu algumas tensões logo que assumiu seu cargo como docente concursada. Ela narrou os trâmites relativos à entrada em exercício na escola. No caso da jovem, a escolha do estabelecimento onde atuaria possuía algumas limitações, dado que havia assumido recentemente um contrato temporário no período matutino. Restavam-lhe os demais períodos para assumir a nova vaga, o que deveria ser concatenado com a localização geográfica da escola em função do seu deslocamento pela cidade em função do trabalho. Feita a escolha por uma escola situada na periferia da cidade e já no primeiro contato com o local, levou um choque, como narra:

Eu me arrependo muito... Quando eu cheguei aqui, a Diretora falou assim: “Olha, você vai trabalhar à noite...”. E eu era mais magra ainda, quando eu formei eu estava muito sequinha, assim, aí ela foi e falou assim, “**Olha, você não vai conseguir trabalhar aqui.** Os meninos são assim, assim, assim, assim...”. **Então foi um balde de água fria, né?** Eu só vim aqui primeiro, peguei os livros que eles estavam adotando, mas falaram que não usavam livros, conversei um pouco com a Diretora, e falei: “Ah, eu volto no dia que eu tenho que tomar posse, que eu tenho que vir trabalhar.” Aí eu fiquei pensando nisso. **Aí ela** falou que eu era uma guerreira no final do ano, que à noite é meio tenso, assim, sabe? **E ela pensou que eu não ia dar conta. É porque eu passo uma impressão que eu não sei...** [...] De uma pessoa frágil, de delicadinha. Eu não sou, sabe? Porque **eu sempre estudei em escola pública.** Pra mim é normal, sabe? Diferente é quem nunca estudou e chega e vê essa configuração. Mas quem sempre vivenciou [isso], não tem muita diferença, não. [...] Minha realidade é muito próxima desses meninos assim. Eu estudei em escola pública. Minha mãe é empregada doméstica, meu pai é motorista de ônibus. Então, acho que faz diferença. Eu sei das dificuldades econômicas, porque no meu período de estudante também eu tinha que regrar. Eu sei essa questão social, de vulnerabilidade social que eles têm, porque meu bairro também é um bairro de classe baixa. Então eu entendo: é difícil. Pela minha experiência, também de vida estudantil e de vida normal.

Se, até então, Daiane construía um percurso de sucesso, especialmente em função da aprovação e da chamada breve no concurso, o anúncio de um possível fracasso em sua atuação como docente, devido à sua aparência, foi um “balde de água fria”, como diz. Havia sido vista como um corpo que despertava desconfiança – relato que também ouvi de outros jovens nesta pesquisa. Tal aspecto causava incômodo e desconforto a muitos. Além disso,

também trazia o pressuposto de que o outro, no caso, o jovem docente iniciante, estaria sozinho naquela empreitada. “Você não vai conseguir trabalhar aqui” e frases semelhantes geralmente não vinham acompanhadas por contrapontos, no sentido da oferta de suporte para os chegantes na profissão. Essa é uma importante face da inauguração dos caminhos desses jovens na docência, especialmente para aqueles cujas aparências juvenis sobressaltam aos olhos, como se, apenas por isso, não fossem capazes de construir relações de autoridade com os estudantes.

Daiane destaca que encarou a provação agarrando-se na ideia de que sua experiência como estudante de escola pública seria um suporte forte o suficiente para ajudá-la a se sustentar na iniciação de seus caminhos na profissão naquele contexto. A jovem reconhecia-se como pertencente a um lugar social cujas experiências, aprendizagens, características e habilidades, tanto de estudante como de cidadã, poderiam ser mobilizadas na construção de relações com os estudantes. Assim o fez, para além da mobilização de outras estratégias, tendo obtido reconhecimento da gestora ao final de seu primeiro ano de docência, motivo de orgulho e satisfação. Assim também percebi relatos de outros docentes: esforçavam-se mais que outros colegas, até mesmo alguns iniciantes na profissão com aparência menos jovial, a fim de superarem certa predestinação ao fracasso, que está marcado em seu corpo. Daiane se manteve firme e persistente em seus propósitos de manter-se na escola e em seu cargo público, embora tenha passado por outras dificuldades com os estudantes e colegas de trabalho.

Seguindo com as considerações de Laís, a jovem professora fala que a própria diretora ficou descrente com ela, no momento em que apresentou seus documentos para ser contratada na escola. Ela relata:

Tipo: “Ah! Como assim?”. O pessoal ficou meio de cara. Aí eu levei meus documentos, porque quem tem prioridade é quem é licenciado na disciplina. Aí a própria diretora ficou meio descrente comigo assim, na hora que ela viu que eu tinha pegado. A diretora falou: “Nossa! Meu Deus do céu! Nossa! Tão novinha assim para pegar 14 aulas... Ela não vai conseguir”. [...]

Já na escola, na sala dos professores, Laís relembra: *E eu tinha que chegar e sentar na sala dos professores e ficar lá parada. Aí o pessoal olhava e: “Nossa, gente! A professora é muito nova!”*. *E tal... Aí eu ficava meio assim rindo. Eu achava engraçado*. Nesse trecho de sua entrevista, Laís revela que passou a conviver com anúncios do possível reflexo de aspectos referentes à sua condição juvenil no exercício da docência. A jovem reconstitui a situação a partir da qual passou a ser evidente para ela um possível descompasso entre sua aparência corporal e o respeito/autoridade que ela deveria obter dos jovens

estudantes. Julgava-se que Laís não conseguiria se apresentar como professora, porque tinha “cara de aluna”. Acreditava-se que teria grandes dificuldades de estabelecer traços distintivos de seus alunos/as em função de sua estatura e de sua “cara de adolescente”. De modo amplo, anunciava-se a ausência de reconhecimento do outro em função de seus atributos corporais e indicando, ainda, que hoje a autoridade não mais está dada pela instituição, e sim precisa ser construída pelo indivíduo, como aconteceu com Daiane.

De modo geral, inspirada no uso do termo feito por Santos (2013), compreendo que Daiane e Laís passaram a lidar com “mecanismos discursivos” de amedrontamento, desconfiança e exotização de si como jovens docentes principiantes, que lecionariam para jovens cujas idades eram próximas às suas. Tais construções discursivas passaram a agir no sentido de criar dissociações entre a aparência juvenil e o exercício de um papel social (docente) que exigia, necessariamente, o estabelecimento de relações de autoridade com o outro (discente). Os olhares e discursos sobre Daiane e Laís revelavam que suas futuras atuações como docentes, a partir do crivo do “exótico”, seria um exercício profissional incrédulo porque, para ser professor/a respeitado/a, é preciso ter uma aparência adulta. Tal mecanismo toma o adultocentrismo como padrão para se pensar o exercício da autoridade docente. Parte do pressuposto de que a diferença etária, especialmente quando expressa na aparência, cria condições favoráveis para que a autoridade docente seja construída, pelo menos inicialmente, sem grandes percalços.

Neste contexto, observam-se diferentes reverberações no plano das emoções e sensações: incômodo, medo, dúvida e insegurança. Ao analisar esses e outros relatos das entrevistas, observa-se que certo incômodo parece ter invadido o cotidiano desses e de outros jovens, deixando-os um pouco apreensivos. Em função disso, parece que tais imagens se convertem em certeza do porvir. A experiência do medo, novo componente do horizonte destes docentes, é erigida a partir de atos de desencorajamento, mas que poderiam lhes dar apoio e sustentação nesse momento marcado por tantas novidades. Tal experiência imputa-lhes, por vezes, a dúvida se, de fato, deveriam ter escolhido esses percursos laborais, os caminhos da docência.

Seguindo com a experiência de Laís, outras cenas, palavras e gestos aparecem, quando ela também reconstitui sua chegada à escola, em uma narrativa emblemática do que se passa com alguns jovens professores iniciantes quando começam a trabalhar nos estabelecimentos escolares, integrando as equipes de professores, sendo o caso de Laís mais específico, por seus atributos e escolhas pessoais marcados pela diferença. Ela relembra:

Mas é porque... Bom... tipo assim... Eu sou lésbica, entendeu? Sou uma professora feminista lésbica. Então, isso já é uma coisa diferente aqui na escola. Você chega, “Ah, a professora diferente. Sapatão, feminista, só fala de feminismo e tal”. Muito nova, então... Eu sou quase um alienígena aqui. Só que assim: eu fui muito bem recebida. Eu acho assim: ninguém nunca me tratou mal. Inclusive o pessoal da escola mesmo, me trata muito igual mascote mesmo. Tipo, “A novinha da escola, a mascote!”. [...] À noite, por exemplo, a supervisora me chamou por muito tempo de mascote, literalmente. Tipo, que eu cheguei na escola e aí aquele susto: “Aí meu Deus, você é professora?” Aí, passa aquele choque inicial. As pessoas ficam horrorizadas. Não, quando vou me apresentar pra algum pai de aluno, pai nem acredita. Parece que eu zuei com a cara dele... Aí, tipo, ele fala: “Ah, nossa, tão novinha e tal, não sei o quê.” Aí, quando tem reunião, por exemplo, a primeira reunião aí foi apresentar: “Ah esse aqui é fulano, fulano, fulano”. “Ah, meu nome é Laís e tal.” “Ah, nossa mascote essa aqui!”. Sabe? Tipo assim. Aí lida bem, assim. “Ah tá todo mundo indo bem, até a nossa mascotinha, até a nossa novinha aqui!”

Novinha, mascote, assim representada e apresentada inclusive para os pais dos estudantes, Laís disse não se sentir incomodada com as expressões, porque sente que lhe tratam bem. Mais nova do grupo de professores, ela prossegue mostrando claramente as distâncias geracionais no corpo docente da escola:

Ou, então, tipo quando você ligou na escola, querendo saber. Aí o pessoal da secretaria chegou: “Nossa... Mas aqui... Perguntaram, ligaram perguntando quem que tinha menos de 30 anos. Só a Laís que tem!” E vai, me abraça: “Ah, nossa novinha!” Meio que isso, assim. Meio que patrimônio da escola. Mas eu acho engraçado. Eu nem ligo. Eu acho até bonitinho. Eu já percebi muito isso, que têm pessoas que me tratam bem, porque é isso, me vê como novinha, frágil. [...] É porque eu acho que os professores têm idade pra ser, sei lá, meus pais, minhas mães, sabe? Algumas pessoas poderiam ser meus avós até. **E aí eu sinto que existe essa relação de cuidado, até de aconselhamento.** De chegar pra mim às vezes e falar assim: “**Você é tão nova! Você tem certeza que quer continuar dando aula? Por que você está fazendo isso da sua vida?**” Mas, assim, é claro que não é com todos. Mas eu já percebi que rola muito isso. [...] Ah! **Eu falo bem a real: que não pretendo continuar sendo professora, porque isso pra mim é temporário.**

Por entre o susto provocado e a visão de fragilidade da jovem principiante que chega à escola, que poderá não conseguir enfrentar as agruras da docência na visão dos colegas; por entre palavras e gestos que Laís sente como um acolhimento vindos dos professores que lá já estão; por entre as sugestões desses colegas para que ela não fique nessa profissão, a jovem chega à escola para compor o seu quadro dos professores – ainda que por algum tempo, pois Laís considera que está ali temporariamente.

Diante desse cenário, preocupado com a falta de atratividade da docência por jovens e com a aposentadoria de professores, o que demanda a integração de novas gerações ao magistério, reiterando seu desconforto com o desestímulo que os mais antigos representam para os novatos na profissão, que ainda assim não o desanimam, voltamos a Heitor, que observa:

E a gente vê uns dados saindo, por exemplo: o MEC soltou, no mês passado, que em torno de 40 por cento de professores dentro de cinco ou quatro anos vão se aposentar. Isso vai ser um rombo dentro da educação. O que que é quarenta por cento do professorado se aposentando, sendo que a própria categoria constrói que a juventude não pode assumir isso daqui? Então, isso aqui é importante colocar, né? Que os professores sempre colocam que você não deveria estar aqui, porque você pode fazer muito mais da sua vida, entendeu? Então, vai caçar outra coisa. E aí, logo de prontidão eu já falei: **“Não! É isso que eu quero, é isso que eu vou fazer e vamos embora, vamos tocar”**. E aí essa relação é assim e isso também vai gerando outras coisas, porque aquela coisa de **“Ah, beleza, mas o quão sério você vai conseguir ser? O quanto realmente você vai conseguir fazer as coisas?”**

Em termos coletivos, alguns desses professores, tal como apontou Heitor, apresentam suas preocupações com o futuro da educação e sua dependência íntima com a renovação constante dos grupos de professores, nos processos de passagem das velhas para as novas gerações.

5.4.3 Embates, ameaças, conflitos: a chegada do novo

A chegada dos jovens professores principiantes nas escolas contém, ainda, outros elementos que configuram a provação da convivência com os colegas no dia a dia da escola. Juntamente com o vigor e a novidade que a juventude representa, com aqueles jovens principiantes, chega também o novo nos domínios das ideias, das condutas, das perspectivas, não somente sobre a profissão, mas sobre a escola, sobre os jovens estudantes, sobre as diferenças, as novidades pedagógicas. Lembrando Arendt (1992), as novas gerações trazem consigo “o novo de que são portadoras”.¹⁰³

PRISCILA: Escola é muito complicado, é muita gente que pensa muito diferente, você tem pessoas já de 25 para aposentar, como que eu vou cobrar dessa pessoa a mesma visão minha que eu estou há cinco anos? E olha que eu tenho cinco anos e às vezes me vejo tão cansada! Eu estou começando agora e às vezes eu falo: “Gente, eu estou tão cansada, mas existe resistência?” Existe resistência, sim, mas se você for olhar isso, você não faz nada. Acho que, como todo local de trabalho, todo lugar que você vai trabalhar, você vai se deparar com essas diferenças. Eu não gosto de alimentar isso não [...]. Eu gosto muito de levar por esse lado, porque se você for ficar levando para o lado pessoal, você não sai do lugar [...].

ÁLIDA: Nesses movimentos de resistência, você percebe algumas diferenças de professores tão jovens como você para outros?

PRISCILA: Com certeza. Igual eu falei, o tempo de carreira isso conta muito, porque o mundo mudou muito, de 25 anos para cá é muita coisa, mudou muito e muito rápido. **Por exemplo, você pega as pessoas mais velhas e, às vezes, é difícil. Nós temos aqui na escola a questão do boné. Aqui é proibido usar boné.** Eu penso que, enquanto você colocar para o menino, enquanto você tiver preocupado em colocar para ele que ele tem que seguir uma regra... Eu acho interessante a ideia de proibir o boné, mas ao mesmo tempo o boné hoje é uma identidade dele, tanto que ele tira o boné da cabeça, mas ele fica com o boné na mão, ele fica com o boné

¹⁰³ Essa discussão de H. Arendt encontra-se em seu artigo intitulado “A crise da educação”, publicado no livro *Entre o passado e o futuro*, em 1992, pela Editora Perspectiva.

no bolso, ele amarra, deixa em cima da carteira. O boné não é só um acessório, é uma identidade dele. Então eu acho de certa forma isso cruel com eles, será que até que ponto eu colocar uma regra para eles seguirem é importante, já que eu estou tirando deles uma identidade, uma coisa que é dele?

Demonstrando, mais uma vez, sua sensibilidade e compreensão em relação às ideias dos professores que “vêm de um outro tempo”, com os quais os jovens principiantes se encontram, se desencontram e se enfrentam na escola, Priscila continua seu relato colocando, agora, a necessidade de se repensar as regras escolares e as demandas da juventude presente naquela escola de periferia onde leciona:

Mas, quando você lida com pessoas um pouco mais velhas – não é mais velho, mas que estão mais tempo na profissão... Às vezes elas vêm de um outro tempo, onde boné era associado a algo marginal ou algo assim, aí é difícil você bater com isso. Então, assim, é regra? É. Então tem que seguir. Agora é claro que eu acho que deveria abrir uma discussão, um colegiado, repensar essa regra, mas às vezes é complicado justamente por essa visão diferente. **Têm pessoas aqui que não conseguem enxergar que o boné é uma identidade.** Eu não vou culpar essas pessoas que foram criadas por uma forma diferenciada. Então tem que ter equilíbrio, não tem jeito. Igual aqui, a gente já tem a regra do uniforme, o horário para chegar, isso tudo eu acho que tem que manter, que afinal de contas a gente trabalha e isso é cobrado da gente, mas é isso.

Sobre o mesmo assunto, Heitor conta que, logo ao chegar à escola, diferente de outros colegas iniciantes na profissão, já se posicionou sobre a questão do uso do uniforme. Assim, demonstra com clareza seu lugar de conhecimento e reconhecimento das demandas juvenis. Interessante perceber a mudança de estratégia do jovem ao construir seu discurso; uma resposta às atitudes e representações das antigas gerações sobre ele, um jovem:

Quando eu falo que a escola é igual uma prisão... Foi até um questionamento que eu fiz logo quando eu cheguei, que a Direção estava colocando este negócio de uniforme e tal, de boné, brinco, estas coisas mais. E aí, blusa, e aí ficavam falando: “Não pode usar boné, não pode usar brinco, não pode usar blusa, tem que usar o uniforme do colégio e só. Nós não vamos colocar só o tênis. O tênis você pode vir com o que quiser e tal, mas tem que ser tênis fechado, não pode ser nada aberto. E aí eu logo, imediatamente, perguntei assim: “Mas espera aí, e a subjetividade?”. [...] “Ah, não, os alunos não vão se reconhecer nisto, eles não vão fazer isto e tal”.[...]. Aí já me cortaram na hora, já falaram assim: “Não! É isto porque a escola tem que ter regras e tal. E estas regras fazem as pessoas entenderem as pequenas regras, que a escola, e colocam isto e isto e isto e aí nós vamos criando um sentimento de controle”... Aí eu levantei de novo e falei – **porque eu tinha questionado de forma aleatória e aí eu fiz o contrário. Eu falei assim: “Então tá, já que colocou assim”... Aí eu fui pegando teorias, assim, teorias de segurança pública, teorias sobre esta questão de regras, de procedimentos, de punição, e aí fui estruturando uma fala assim, de forma muito mais acadêmica.** Aí a galera tomou aquele susto assim, falou: “Opa! O moleque não está falando só porque está falando não! Ele está falando com um conhecimento acadêmico do que ele está falando!”. E aí foi muito legal assim, o susto, porque o Diretor, tipo assim, viu que não era um questionamento aleatório. Mas é isto, entende? É esta questão de tirar a subjetividade, de tirar estas questões. E eu vejo isto assim, não é uma questão de alguém. Neste caso, por exemplo, desta ligação com a escola, com o uniforme, com

boné, com isto e com aquilo, foi uma questão da Direção – que a Direção colocou isto muito firme. Mas eu não vejo que isto é uma questão da Direção.

Heitor também destaca as tensões relativas à construção dos horários das aulas, sendo os antigos professores contemplados com as melhores arquiteturas temporais e, ainda, o problema da avaliação mais rígida com os jovens professores principiantes, dado haver sempre a desconfiança de que esses por vezes erram porque não estão dando conta do trabalho:¹⁰⁴

Os professores mais velhos sempre têm essa junção maior e acabam às vezes até te deixando de lado assim, é em questões mais adversas, na própria construção do horário, entende? Então, tipo assim: eu tinha um horário que era massa, mas aí uma professora tinha um horário dela que estava com problema. E aí, viraram o meu horário de cabeça pra baixo pra conseguirem atender ao problema dela. **Por causa de um horário, ferraram meu processo todo e eu fico assim cheio de janelas, cheio de buraco.** Então, assim: é difícil, sim. Então essa relação, assim, é um pouco complexa. E qualquer professor que erra, ele erra, entende?! **Aí, quando a gente erra, vem todo um processo pesado de avaliação, porque assim:** “Ah, você não está aguentando o trabalho!”. **Não é porque você errou, é porque você não está aguentando o trabalho.** E aí você fica nessa coisa tipo “Não, eu errei como qualquer outro poderia ter errado”. E aí, isso foi mais tenso assim de trabalhar.

Também na experiência de Heitor, o novo esperado e trazido com os jovens está presente, ainda que de maneira tensa e ambígua, como ele mesmo qualifica:

E assim, acho que essa relação com os professores também é muito difícil, mas ao mesmo tempo eles cobram que você proponha assim coisas novas também – às vezes também eles acham interessante. **Aí é uma relação até ambígua, né?** Quando você procura coisas novas eles falam: “Putz! Que interessante trabalhar com isso, isso e aquilo!” “Ah, eu li no jornal ontem...” Então assim: é, eles acham também interessante, mas ao mesmo tempo eles não querem sair de uma zona de conforto, né? E aí propõem um monte de coisa e falam: “Vamos dividir as tarefas aqui, cada um faz isso e isso. Não, calma não é assim também!” Então, isso acaba gerando também esse desconforto, porque você propõe um monte de coisa, as pessoas olham pra você e falam: **“Quem é você que está chegando aqui pra parecer que eu não estou fazendo meu trabalho?”**, entende? Então, gera esse, não sei se é até um medo, assim, mas depois também com o tempo vai amaciando, até eu, assim. É uma questão pessoal.

A presença do novo que aporta na escola junto com o jovem professor iniciante, expressa-se, ainda de outras maneiras. Uma delas está relacionada ao maior exercício da alteridade por parte de alguns jovens professores nas relações com seus jovens estudantes. Isso causa conflitos, especialmente, com os colegas de maior idade, dado que muitos acreditam ser

¹⁰⁴ A questão da montagem dos horários nas escolas de educação básica, podem dificultar ou facilitar a rotina dos tempos dos professores nas escolas e fora delas, constituindo-se como um claro campo de disputa, ou “questões adversas”, nas palavras de Heitor. Montar os horários procurando contentar todos os professores é um “quebra cabeça”, expressão que se ouve nas escolas. E, geralmente, os novatos nas escolas ficam com os piores horários dos dias da semana e turnos escolares.

este um desvio do papel de professor que os jovens têm obrigação de cumprir, seguindo certos ditames da tradição. Laís indica ter vivido esta tensão na escola:

Aí já teve uma vez que rolou uma confusão muito grande. Eu falei: ah quer saber eu não vou nem participar das reuniões mais não! [...] Era por causa da homofobia. E tinha aluno querendo mudar de sala, os professores, foi uma grande confusão. **Aí ficavam os professores contra e eu era a única que estava a favor [da aluna] e aí isso gerou uma série de coisas. E aí por fim eu já estava ficando tão ruim o negócio que eu falei: ah! Eu não quero participar disso mais não!** Está sendo muito ruim pra mim. A menina já estava tipo assim meio que percebendo que eu não ia poder ajudar muito, o pessoal da escola já estava achando que estava ajudando muito [a menina]. **Por fim eu já não queria ajudar era ninguém!** Isso aqui já está muito horrível pra mim! Eu já sofri muito homofobia na escola quando eu estava no ensino médio e agora eu não estou querendo ver isso reproduzir não. **Então eu entro nessa questão também dos marcadores: como você se posiciona quando existe um conflito entre escola e aluno?** Muitas vezes a escola acaba vendo o aluno como um inimigo entende? [...] Às vezes é melhor você se retirar, porque senão você perde sua sanidade mental.

Voltando a Heitor, o jovem sublinha ter vivido a mesma tensão que a colega, porém, traz questões novas para a cena, quais sejam: a exigência, por parte de alguns colegas de trabalho, para que “troque de papel”, para que transponha totalmente o lugar de aluno rumo a um determinado lugar de professor, “inimigo do estudante”:

E aí junta-se isso, né? A proximidade com os alunos fica pior ainda, porque existe outra coisa que é semi-burra, na verdade, da escola: que **o professor é inimigo do estudante, assim como o professor é inimigo da direção, que é inimiga dos auxiliares administrativos.** E aí fica todo mundo aqui só pensando no seu umbigo. E quando você traz, por exemplo, essa outra perspectiva, com uma proximidade maior com os alunos... Aí quando assenta na sala dos professores e todo mundo começa a falar mal da galera... E aí, você vira e fala: “Não, mas não é bem assim, vamos pensar do outro lado. Aqui, olha: essa galera também faz isso, isso e isso que é muito massa!” E, aí fala: “Isso aí não presta pra escola”. E aí é essa briga. **Quando você entra no meio dessa briga comprando, às vezes, parecendo que você está comprando o lado do outro, e aí você é julgado também como outro, né? Não é a toa que no primeiro ano quase todo, eu acho que é simbólico, né? Quando eu entrava na escola eles me pediam carteirinha, cobravam uniforme. Porque, assim, eu ainda era um estudante, entende?** Mesmo me impediam de entrar pela garagem, né?, que é onde os professores entram: “Não! Você tem que entrar lá por baixo!”. Até eu explicar que sou professor. E assim era uma coisa que às vezes não me conhecia, mas, pô!, foi quase um ano desse jeito! Então é essa relação que eles me julgavam como se eu fosse um aluno, entendeu? Então isso também gera uma relação um pouco complexa, que aí é essa coisa, que qualquer coisinha que você erra, qualquer coisinha é você não estar aguentando o trabalho; você está confundindo as coisas; **você está sendo aluno, você tem que pensar como professor, você está do outro lado. Eu sempre falo isso comigo: “Agora você está do outro lado, você já virou”.**

Entendendo que mudou seu lugar na escola, que de jovem estudante passou a jovem professor, e que, por conseguinte, deve mudar suas condutas, visto seu novo papel na escola, Heitor salienta e reitera as dificuldades para ser visto como professor pelos porteiros,

uma situação simbólica que representa o modo como é visto pelos colegas de trabalho na escola, como mais um jovem aluno, reiterando, ainda, a avaliação mais dura a que se sente submetido e outros aspectos comuns e diversos de sua experiência frente a de outros jovens docentes principiantes. Ele segue,

Então, assim, isso é muito assim, difícil de lidar, né?, porque você tem que ficar ali, você também não pode entrar de voadora metendo o pé na porta, porque é a galera que vai trabalhar comigo. Se eu ficar aqui vinte, trinta anos, eu também não posso criar uma relação de desgaste por conta disso, né? Então isso pra mim é muito importante também, e até pensando em algo que aconteceu hoje, assim, que eu não lancei as notas mensais pro colégio e um tanto de gente também não lançou. **Mas a única pessoa que foi chamada na direção aqui, que foi pra assinar aquele tanto de negócio e que eu tenho que lançar em 24 horas, fui eu, entende?** E eu também não vou chegar lá e questionar, porque fulano também não lançou – porque eu não acho certo. Não é meu papel aqui jogar os meus colegas de trabalho no fogo, né? Pelo contrário, se não chamaram eles, que bom pra eles, né? Eu dou meus pulos aqui e continuo, **que é pra mostrar que eu dou conta?** E aí, no caso específico, porque o sistema fechou. E aí não dava pra lançar as notas e a secretaria não abria o sistema pra eu lançar as notas e acabou enrolando aí.

Importa salientar que questões desta ordem não foram percebidas (ou não quiseram ser declaradas) pelo jovem professor Antônio. Realizei a entrevista com este último algum tempo depois da entrevista de Heitor. Decidi perguntar se observava alguma diferença de tratamento dos docentes mais jovens por professores mais antigos na escola e/ou por parte da equipe pedagógica e da gestão. Antônio declarou:

Aqui na escola é muito tranquilo. **Aqui a direção da escola trata todos os professores da mesma forma, não tem regalias pra uns e outros, não.** Aqui todo mundo é igual. Não vejo assim que tenha essa diferença de tratamento – não tem. Os meninos também, igual eu te falei: a diferença é que eles veem essa questão da, daquele professor: “Ah, o professor é, o professor Antônio é daquele jeito, o outro professor é [de] outro jeito. Ah, eu quero ir pra sala daquele outro professor, porque o professor Antônio é chato, o professor Antônio é exigente”. Eu vejo essa diferença, os comentários deles. Nos comentários deles. E... Mas questão assim de tratamento [da direção], não vejo diferença, não! Não vejo. Acho que não que eu lembre aqui agora...

Ao analisar esses e outros trechos das entrevistas dos dois professores, ficou evidente o tratamento desigual dado a ambos pela gestão da escola. Isso se dá em função do estilo de docência que adotam e como eles conjugam o cumprimento de suas obrigações estatutárias, seus anseios pessoais e as demandas apresentadas pelos jovens estudantes. Assim, enquanto Antônio relata ser um professor cujo estilo de docência é mais rígido, dado que incorpora um pouco mais o papel na relação com os estudantes, Heitor indica circular por entre um estilo rígido e fugitivo: cumpre algumas demandas esperadas pela escola, referente à cobrança dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, porém, dá abertura para os garotos e garotas interagirem com ele de forma mais solta, fazendo aflorar suas

subjetividades como jovens, tanto dentro como fora da escola. Saliento, ainda, a aparência física de Heitor como um aspecto que, certamente, é levado em conta na sua avaliação: possui cabelos compridos, brincos e pulseiras, atributos questionados nas regras da escola no que tange aos estudantes, o que já foi alvo de críticas por parte do professor.

Creio ser essa diferença de estilos pessoais e o modo como estes são compreendidos pelos colegas de trabalho um aspecto central a ser sublinhado nesta discussão. Esse é um ponto de encontro entre os desafios da convivência destes jovens professores com seus jovens estudantes e com seus colegas de trabalho. É lócus de justaposições dos regimes interativos de hierarquia, igualdade e diferença do qual emergem tensões e conflitos importantes para alguns professores iniciantes.

A respeito disso, sobre esta confluência de tensões, Heitor narra um episódio central na construção de sua experiência como jovem professor iniciante, destacando o controle pela gestão escolar. A “rigidez da nota” é o modo que Heitor encontrou de satisfazer o cumprimento de suas obrigações estatutárias e parece ter incorporado isso em suas práticas. É um modo de ser reconhecido pelos colegas e pelos estudantes no lugar de professor, embora isso lhe cause algum desconforto. Contudo, o jovem conjuga essa postura com um posicionamento mais horizontalizado na relação com os estudantes. Tenta equilibrar, portanto, verticalidades e horizontalidades em suas relações de convivência com os estudantes, um “jogo” que foi aprendendo a fazer ao longo de sua experiência como docente e que, aos poucos, foi alcançando um tenso equilíbrio de posturas, mais ou menos horizontais e verticais, adotadas nas relações com os garotos e garotas.

O episódio narrado pelo jovem, que também envolveu a jovem professora de Filosofia, é exemplar, pois contém muitos elementos que caracterizam tanto as relações dos jovens professores com os jovens alunos – que se expressam em moldes distintos das relações dos meninos com outros professores –, como também denota as tensões nas relações dos jovens docentes com as diretorias, além de conter indicações sobre o processo pelos quais, no cotidiano da escola, os jovens iniciantes vão se constituindo como professor, experiências nas quais, no dia a dia da escola, vivenciam um conjunto situações de tensões e provações, algumas delas discutidas nesta tese, como dissemos. Ele relembra com detalhes o episódio que ficou em sua lembrança:

Teve um processo aqui na escola que chamou os representantes de turma, sem falar com ninguém. E chamou os representantes de turma pra falar sobre um projeto que a escola ia apresentar. Tranquilo, até aí, de boa, liberei! E aí, quando chegou nessa reunião, a reunião era pra avaliar o meu trabalho junto com uma professora de Filosofia, que entrou junto comigo. [...] Ela é mais nova, não sei quantos anos de fato

ela tem, mas ela é mais nova assim. Mas ela é bem mais velha que eu. Mas, aí, o que acontece: foi pra avaliar nossas disciplinas. Só nós dois, entende? E não avisou pra nenhum professor; era um processo pra ficar escondido lá, isso foi no quarto horário. Aí a representante foi lá e voltou e sentou. Eu estava explicando a matéria e, faltando uns cinco minutos pra acabar a aula, a representante me perguntou da explicação da matéria. Aí eu pensei, né?, pode ser um recado que ela tem pra dar da reunião e tal. Aí eu falei: “Olha, em dois minutos eu encerro. Aí eu te dou os minutos finais pra você passar o recado”. Aí ela falou assim: “Não quero passar recado, eu quero conversar com você”. Aí, eu pensei: “Deve ser outra coisa”.

Depois de verificar se a representante poderia ficar para aquela conversa depois da aula, Heitor fica sabendo o que não imaginava, em dois sentidos: da reunião de avaliação e da opinião de seus jovens alunos a seu respeito.

“E aí, o que que foi?” Aí ela me contou: “Olha a reunião de hoje foi pra isso, foi pra avaliar o seu trabalho e o da Juliana e tal. E não sei como é que estão as coisas aí da direção com você”. E aí, foi até um lance que eu fiquei muito feliz. Ela falou: “Mas, aí, nós estamos com você e tal, se um dia precisar pode chamar nós, porque a sala inteira, eu sei que compra seu boi, porque você não só explica a matéria, você cobra muito e tá todo mundo quase tomando bomba com você por conta disso. Mas você cobra, porque você explica a matéria, nós não podemos vim pra escola achando [que] é festa. E é isso que você tá querendo ensinar pra mim, que as coisas não são simples e tal”. E aí, falou muita coisa assim: “Olha curtimos muito sua aula, gostamos muito da sua aula e é isso”. Aí eu falei assim: “Olha não tô sabendo de nada, a direção não me falou nada que passou, vamos com calma. Não é questão de arrumar um escarcéu por conta disso antes de qualquer notificação da direção de fato, e aí pode ficar calma”, aí ela falou que estava tranquilo. Aí ela foi embora e eu descí. Aí outra representante de outra sala veio e me falou a mesma coisa. Aí eu falei assim: “Uai, o que que rolou nessa reunião?”

Na sequência do episódio, a direção chama os professores para uma reunião, para a qual Heitor foi já sabendo de tudo. O ocorrido foi motivo de preocupação e desavenças, dado que suscitou a desconfiança do grupo de professores em relação à direção.

Aí, no finalzinho da reunião, colocaram: “Nós fizemos a reunião pra avaliar isso, isso e isso e os professores”. Aí os professores assustaram, porque “Como assim? Você tá fazendo reunião com aluno pra questionar o professor?”, entende? Porque isso aí, é nesse processo de “Espera aí.” E aí, eles compraram o boi pensando nisso: “Se avaliam eles agora, depois pode me avaliar. Então, é assim que nós vamos fazer”. E aí os professores todos foram pra cima da direção falando: “Não, não é assim!”.

O episódio deixou marcas, tanto para Heitor, pelo que aprendeu com o ocorrido, inclusive sobre como seus jovens estudantes veem suas aulas, quanto para os demais colegas. Para a outra jovem professora de Filosofia, o episódio também teve consequências. Heitor completa, mantendo os detalhes:

Aí foi um processo que mexeu muito comigo e com a Juliana; eu sei que mexeu bastante. **A Juliana até saiu chorando esse dia da sala. Uma semana depois ela pegou atestado e nunca mais voltou, inclusive.** Mas, enfim, porque deve ter tido até uma relação direta com isso assim. Foi um processo muito ruim pra escola. Muito ruim, porque a escola colocou um processo meio de cima pra baixo, querendo

questionar as minhas atitudes e os professores não aceitaram, mas eu imaginei que os alunos iam aceitar e iam pra cima de mim, me cobrar por conta das notas, porque o que essa galera quer é nota. Só que foi muito pelo contrário, e depois eu sentei com a direção, só eu e a direção. E falei: “Pronto, agora vocês vão me colocar tudo que foi passado nessa reunião, porque eu quero saber. Vocês me avaliaram, tranquilo, eu sou contra esse modo que vocês fizeram, mas agora vocês vão me passar tudo”. E aí, o Augusto falou abertamente comigo, assim: “Não, a gente avaliou, porque tinham algumas reclamações e a gente queria saber como que estava e tudo mais. Mas as avaliações foram ótimas e tal, alguém questionou sua aula”. Mas aí, o vice diretor Calazans, virou pra mim e falou: “Olha eu vou falar com você que eu não acreditei, quando a gente chamou pra essa reunião eu já fui pensando que todo mundo ia detonar suas aulas. Detonar suas coisas e foi muito por conta disso que a gente puxou. Como é que estava essa avaliação e o que a gente podia fazer com a sua postura dentro da sala de aula. Mas eu vi que os meninos só têm questionamento de rigidez de nota e aí eu fico até de mãos atadas, porque é isso que você tá cobrando, rigidez de nota. É isso que você está passando em sala e os meninos falam isso abertamente, então eu não posso fazer nada”.

E as coisas “viraram do avesso”, vindo ao contrário do que a direção e o próprio Heitor esperavam. O foco daquela tensão era, de fato, o estilo adotado pelo professor, que era aquele, de certa maneira, esperado pela escola. E aquele sofrimento ficou na lembrança, mas parece ter sido elaborado com o tempo, que “foi botando as coisas no lugar”. E assim ele finaliza a reconstituição detalhada do episódio, concluindo que o que se passou com ele, além de situações marcadas por ambiguidades quanto às expectativas existentes sobre os jovens docentes, está ligado à sua condição juvenil, assim como de outros jovens, geralmente questionados pelos mais velhos. Não somente os que principiam no magistério: “nesse conflito geral, assim, de jovens”, da “juventude sendo questionada por ser juventude”, nas suas palavras.

Nesse seu relato, Heitor dá a entender que ele, jovem docente, se reconhece inteiramente na sua condição juvenil, sob a qual se inscreve sua condição docente de professor principiante. Trata-se ainda de uma compreensão de que professores são sujeitos socioculturais, e não apenas executores de papel e trabalhadores descarnados. Essa compreensão está presente nas falas dos jovens professores, nas falas por eles trazidas de seus jovens estudantes, e também nas perguntas que os garotos e garotas costumam fazer sobre as vidas pessoais de seus mestres, como se pode perceber em muitos dos relatos. Esse entendimento está expresso claramente e, uma vez mais, quando Heitor fala, por exemplo, que: *um jovem não é diferente de quando vem pra sala de aula, não é diferente quando você entra na sala dos professores, não é diferente quando você vai lidar com a direção ou qualquer outro.*

Então isso parece que foi até um processo puxado pra questionar minha aula. Só que acabou virando do avesso. E então, assim, foi um processo pesado, passei por isso tudo. Ia pra sala de aula superchateado, “O que essa escola e essa direção estão fazendo e tal?”. Mas, aí, com o tempo, fui botando a cabeça no lugar e com isso ganhei também uma confiança muito grande dos professores, assim, né? Então, depois disso, eles tiveram mais abertura pra me procurar, pra falar as coisas, né? Então, assim, foi bem mais tranquilo. **No geral é isso: eu acho que, na verdade, o que acontece comigo**

dentro da escola não é um processo diferente do que acontece com qualquer jovem hoje, que é sempre ser questionado pelos mais velhos, que não têm aquela mesma tradição, né? Então, nesse conflito geral, assim, de jovens, é um processo que não é da escola, não é daqui. É um processo que é geral, porque a escola não é descolada do mundo. **Então se questiona muito: um jovem não é diferente de quando vem pra sala de aula, não é diferente quando você entra na sala dos professores, não é diferente quando você vai lidar com a direção ou qualquer outro.** Então, eu acho que isso é interessante, assim, porque é a juventude sendo questionada por ser juventude, né? Que hoje a gente vê, por exemplo, como que a juventude é tratada, a começar, por exemplo, quais são as políticas de juventude que estão sendo discutidas hoje, né? É só repressão, é só tirar os direitos, questionamento, é só isso. Ou seja, a juventude é tratada como um problema e aí, quando você chega na sala de aula, você ainda é um problema, porque você é jovem, entende? Então, eu acho que isso impacta bastante nas nossas ações sociais que nós temos aqui, mas, ao mesmo tempo que é essa coisa ambígua, a juventude também é um futuro. E eles também esperam muita coisa que a juventude possa fazer – só que desacreditam que ela possa fazer. **Então eu acho que aos poucos a gente conquista espaço, a gente conquista espaço mostrando trabalho, assim, serviço.**

Dando prosseguimento e passando ao professor Nem, docente em um colégio militar, nota-se algumas especificidades e semelhanças com seus outros colegas, presentes nesta pesquisa. O jovem aponta experiências diversas de silenciamento da juventude docente na escola onde leciona. Ele indica que, em momentos de tensões, presentes em diálogos nas salas dos professores, por exemplo, há mecanismos, mais ou menos sutis, de apagamento das visões e opiniões distintas daquelas mais rígidas e conservadoras, da “época da palmatória”, como diz, geralmente expressas pelos colegas professores das antigas gerações. Nestes casos, os jovens docentes são coagidos a se calarem. “Eles acham que eu tenho que ficar calado. Então, eles falam e eu escuto.”.

Não se importar, ignorar, tornar-se indiferente com os colegas mais velhos são respostas dadas por ele em contextos de conflitos intergeracionais. Ele reitera uma observação importante a respeito, já mencionada aqui: suas colegas mulheres passam por situações de maior constrangimento, sendo constantemente desautorizadas a se expressarem, localizando claramente o machismo como regulador das relações entre docentes, especialmente mais novos e mais velhos, no interior da escola.

Nesse sentido, o professor Nem, como alguns outros docentes entrevistados nesta pesquisa, não se identifica com muitos de seus colegas de trabalho, especialmente de gerações anteriores. São diferentes concepções de educação, de sujeito, de aluno, de mundo, aspectos que dificultam o diálogo, como disse. Sendo assim, uma saída para tanto não se localiza apenas em um distanciamento simbólico, provocado pelo silêncio, mas em um distanciamento físico, dado que passou a evitar a sala dos professores. O jovem não foi o único a dizer sobre a mobilização dessa estratégia. São muitos os professores jovens que se sentem desconfortáveis nesse espaço. Alguns deles optam por partilhar outros espaços da escola com seus jovens

estudantes e/ou com outros colegas. O professor Nem foi alertado na escola a evitar estas práticas, que favorecem a construção de laços de amizade com os jovens estudantes. Assim, passou a partilhar os tempos de descanso com outros colegas, com os quais tem afinidade:

Mas eu sou muito isolado na sala dos professores. Eu não gosto de ficar na sala dos professores e isso vem desde a época da outra escola estadual. Tem os casos de professores que ficavam reclamando o dia inteiro da vida, o tanto que é ruim ser professor, que tinha que sair de lá, que eu não deveria ser mais professor. **Então, assim, geralmente eu não fico muito nesses ambientes.** [...] Lá, eu geralmente eu entro, pego o café e vou lá pra fora, tem uns banquinhos, você já viu? Aí eu fico lá fora. **Ou eu fico sozinho ou eu fico com outros professores mais novos ou os mais politizados.** A gente vai conversando, né? Às vezes nem tão politizados assim, mas a gente vai conversando sobre assuntos, meio que... Pelo menos fora do que a maioria diz. Aí foi um hábito que eu trouxe da outra escola, que eu nunca consegui perder [risos], porque eu acho que ficar na sala dos professores é... [...] **Ouvir aquela mesma reclamação. Pra mim já deu.**

Passando ao relato de Cleiton, que estava há quatro meses na docência, outras questões aparecem. Ele fala sobre sua experiência ainda se autodenominando como aluno:

Então, com relação, eu vejo o seguinte, que **eu acho que falta um pouco de sensibilidade, assim, do corpo da escola com relação a esse aluno novo.** Assim, eu falo das dificuldades que eu passo. [...] Eu percebo que falta um pouco de sensibilidade assim, da escola, com relação a esses **alunos que entram, novos**, eu não sei, na particular, sabe? Se é restrito esse questionamento, mas assim, pelo fato de ser a primeira escola que eu pego, eu sinto que falta um pouco dessa sensibilidade. Então eu estou aprendendo muito, tipo, aos trancos e barrancos, nessa dificuldade, [...] Eu acho que entra um pouco nesse campo, que falta um pouco de sensibilidade assim, da escola, com esse novo aluno. E eu cheguei na escola com um estagiário, né? [...] **E eu fiquei meio perdido, quando eu tive esse impasse com a própria estrutura da escola.** E conversando com esse estagiário que eu tive que... Aprendemos juntos! [risos] Porque eu falei “Olha, estou também nesse processo de aprender, então vamos aprender juntos!”.

É sobre a falta de sensibilidade com os jovens professores iniciantes que fala Cleiton. Uma falta de suporte. Porém, o destaque vai para o “ato falho” do docente ao autointitular-se como um “aluno novo”. Ele se remete a um aspecto que vem sendo discutido nas produções sobre o princípio da docência, como Heitor também evidenciou: a necessidade de passar de um lugar para o outro na escola, de transitar de uma identidade para outra: de discente para docente. Esse é um exercício, um fato que não acontece de modo automático, seja porque o sujeito passou pela formação acadêmica inicial, que não é o caso de alguns nesta pesquisa, seja porque foi nomeado como professor no contexto de um determinado sistema de ensino.

Como nos lembra Fanfani (2014), não há um processo automático ou mágico de dotação de um indivíduo da autoridade docente, por exemplo. Podemos dizer que isso, de modo mais amplo, não acontece, com a construção de uma identidade docente. A mesma é um processo permanente, sempre em curso que, no caso de Cleiton, foi sendo construído com outros chegantes na cena escolar: seus jovens estudantes estudantes e seu estagiário. Novas

gerações se formando e se apoiando mutuamente, especialmente diante da ausência de suportes institucionais disponíveis para o devido acolhimento das novas gerações docentes. Jovens estranhando juntos uma estrutura escolar que parece anular aqueles que, mesmo um pouco “perdidos”, tentam se sustentar mutuamente na construção de algo novo. Novos embates, tensões. (Re)construções.

Ao tocar na questão dos suportes tão demandados por jovens docentes iniciantes, sublinho que a experiência de Daiane também merece ser trazida. Ela nos revela outros aspectos relacionados à problemática do conflito geracional entre professores, agora inscrito em outros contornos do trabalho realizado no seio da escola. Sendo professora concursada, Daiane se viu, na escola, diante da obrigação de assumir certos compromissos, embora a contragosto. Referia-se à Coordenação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em sua escola. Mesmo que desejasse apenas participar do processo formativo, assumiu a função e, com isso, as pressões e conflitos advindos dessa nova atividade, concomitante à docência.

Teve um ano aqui – acho que foi ano passado – que eu fui coordenadora do PACTO Nacional, (estou falando baixo porque... risos). O PACTO foi um programa do Governo Federal, um programa de aperfeiçoamento dos professores e aí eu fui coordenadora. E aí no início um tanto de professores se inscreveram, só que no início só inscreveram professores designados, a maioria era designado e os efetivos não quiseram participar. Quando souberam que tinha uma bolsa de duzentos reais por mês, eles quiseram mudar o funcionamento do PACTO, sendo que os designados só podiam no sábado de manhã, e eles queriam no meio de semana. Falei: “Não, não vou mudar porque eu comecei com esse grupo, e esse grupo está comigo desde o início e eles quiseram sábado de manhã e eu não vou mudar.”. Aí eles falaram: **“Mas olha só, esse é designado, esse é designado, esse é Lei 100, a gente tem prioridade.”**. Falei que não! No PACTO vocês não têm prioridade, não! Foi uma coisa bem forte no dia, fiquei brava com eles, foi uma discussão muito forte. E aí teve esse discurso, sabe? Mas eles [designados] se inscreveram primeiro, têm prioridade. Eu não vou mudar uma coisa, porque um efetivo chegou falando que tem que mudar. Eu achei que foi uma situação bem difícil.

Quanto ao fato de ser coordenadora do PACTO, sendo uma professora tão nova, Daiane fala a respeito, indicando outras “pressões” que existem sobre ela e dos embates relativos a perspectivas diferentes existentes entre o grupo dos novatos e dos mais antigos especialmente sobre as questões e demandas da juventude na sua escola. Ela completa:

Não quero mais não [risos]. Na verdade, eu quero. Se fosse com o grupo que estava, estava muito bacana. Mas quando você pega alguma coisa na escola **você sofre muitas pressões**, sabe? E aí dentro da escola já tem algumas confusões. E, aí, quando você entra meio assim... Eu não queria tomar partido de nada, sabe? Nem de um lado e nem do outro. Eu só queria participar do PACTO. E aí começou a dar muita confusão. Essa foi a primeira, dos designados e efetivos. Aí depois também começou a dar outras confusões, também **porque têm mundos diferentes, né? Quem está mais velho na escola meio que toma posse sabe?! E aí a gente chega com as visões mais diferentes de que não é assim, que é tudo a ferro e fogo, e aí a gente não concorda**. Tinha um grupo do

PACTO muito consistente de pessoas novas, jovens com a cabeça mais [faz um gesto com as mãos indicando abertura], e um grupo [completa o gesto com as mãos aproximando-as, indicando fechamento]... **E querendo ou não, às vezes eu tinha a mesma opinião desse grupo mais jovem, sabe?** – que tem que mudar algumas coisas, que não dá. E aí eu vi muita confusão, sabe? **Foi um período muito difícil. E eu estava casando também, cheia de coisa pra resolver.**

ÁLIDA: E o que tinha de diferente? Eu queria que você falasse mais pra mim o que você percebeu desse grupo de jovens e desse grupo de professores mais velhos.

DAIANE: Em questão de avaliação, né? Um tem sua avaliação de um jeito diferente da avaliação do outro. Questão do boné, sabe? Essas regras internas que um grupo fala: “É o perfil cultural deles e a gente está tirando!” E o outro fala: “Não, é regra da escola, uniforme”. Foi um tanto de questões assim, sabe? Que um grupo achava que sim, o outro achava que não. O exemplo mais forte eu acho que é o boné, porque um grupo achava: “Pra quê proibir?” E o outro falava: “Tem que proibir, porque eles podem usar o boné pra carregar coisas”. E aí ficava muito difícil.

Esse desafio, ligado à provação do enfrentamento das relações com os colegas no dia a dia da escola, representou uma dificuldade para a jovem, seja por seu teor, pelos engajamentos e posicionamentos que exigia, seja por ter acontecido de modo concomitante ao seu casamento. Essa conjugação trazia uma considerável intensificação dos ritmos e uma difícil equação dos tempos em sua vida, dentro e fora da escola. A realização daquele trabalho trazia à tona e exigiu de Daiane diferentes posicionamentos a respeito de tensões referentes tanto às distintas vinculações laborais de seus colegas como aos conflitos entre gerações mais novas e mais antigas de docentes na escola. Ora tais tensões se apresentavam isoladas, ora totalmente imbricadas. Tais fatores precisaram ser geridos e, na medida do possível, amenizados e contornados pela jovem. Conflitos eivados de ambiguidades e desconfortos para a docente.

Por um lado, Daiane viu-se na obrigação de defender seus colegas designados diante de investidas que considerou inadequadas e injustas, especialmente porque traziam embutidas em si, pelos professores concursados, um argumento meramente instrumental para a reorganização do curso. Diante disso, a jovem mostrou postura firme e decidida. Por outro lado, no seio dos conflitos geracionais, por ser jovem, ela não conseguia se esquivar de concordar com seus pares em idade, de outro estava posta a necessidade de renovação de posicionamentos sobre normas e regras vigentes na escola. Quanto a isso, ela elege a proibição do uso do boné como a mais emblemática, por congrega e simbolizar os desencontros entre mundos e formas diferentes de ler e interpretar a cultura juvenil na escola, vindos de professores mais velhos e mais jovens, “mais fechados e mais abertos”, como ela mesma diz.

Essa discussão era fonte de tensão para Daiane. Parece que, na ocasião, ela titubeou e se sentiu no desejo ou até mesmo na obrigação de concordar com as colocações de seus colegas mais experientes e, ainda, concursados, com os quais compartilhava semelhanças,

talvez até mesmo por estar na posição de coordenadora do processo formativo. Contudo, como ela mesma diz, “querendo ou não”, sua identidade juvenil, seu conhecimento relativo às manifestações da cultura juvenil naquela escola de periferia e suas visões sobre a juventude na contemporaneidade falavam mais alto, auxiliando na reafirmação de seu alinhamento com aqueles que possuíam idades e vivências mais próximas às suas. Tal postura era, ainda, conjugada com a noção de que a experiência não é algo que se transmite de modo verticalizado, das instituições para os indivíduos ou, especialmente, das gerações mais velhas para as mais jovens. A experiência deve ser construída de modo dialógico e de forma autônoma, nos encontros intergeracionais.

A partir da narrativa da jovem professora sobre as experiências e embates das diferentes gerações docentes na escola, é possível visualizar, de modo bastante evidente, alguns aspectos relativos à questão sociológica das gerações, como discute Manheim (1982). Os grupos mencionados por Daiane estão posicionados em determinadas condições etárias ou ciclos de vida, o que implica em posicionamentos ou localizações sociais específicas, que envolvem tanto a conservação como a renovação da vida social. É bastante curiosa uma expressão usada pela professora, qual seja, da escola entendida pelas gerações mais antigas como um espaço do qual são proprietários, que possuem sua posse. Territórios pertencentes aos mais antigos, como se o critério da antiguidade temporal lhes permitisse impor suas regras e normas, ditando permanências e mudanças de modo verticalizado. Quando indagada sobre outras possíveis diferenças que percebe entre os professores mais novos e os antigos, Daiane ressalta outras questões, trazendo de um lado o acúmulo de experiência que falta aos novatos e, ao mesmo tempo, a necessidade de que haja diálogo e horizontalidade na escola, nela discutindo os diversos pontos de vista.

Acho que tudo é questão de respeito, né? Porque eu fico pensando, tem três anos que eu estou aqui, tem gente que tem 25, né? Eu vejo que as experiências que eles já passaram são maiores que as minhas, então eles já carregam algumas coisas que é da experiência, que eu também vou carregar a partir da minha experiência. **Mas tudo tem que ser experimentado, sabe?** Tem que ser debatido o ponto de vista, e às vezes eles não aceitam nem isso. Então a escola tem que ter mais diálogo dentro dela, não pode ser uma coisa vinda de cima para baixo, e esse diálogo muitas vezes não acontece, só chega o que você tem que fazer e o que não tem que fazer, entendeu? Então, acho que é válida a experiência, é válido o que eles carregam com eles, mas ao mesmo tempo tudo tem que ser dialogado também na escola porque cumprir só uma coisa que determinam, só isso, é pouco.

Ao fazer uma espécie de balanço sobre a participação dos jovens professores na cena escolar, especialmente a partir do processo formativo que coordenou, além de seus

incômodos e posicionamentos em relação aos conflitos relacionais ali vividos com os colegas de trabalho, a jovem aponta:

[Fico pensando] até que ponto também é **força política dentro da escola** [do grupo de professores jovens]. Tem hora que eu fico meio em cima do muro, sabe? Tento não tomar muito partido. Eu tenho minhas opiniões, mas é porque tem hora que está muita confusão, aí fico mais calada, assim, na minha. Um dia desses, eu estava até pensando assim: que eu acho que tenho que mudar um pouco. Que o cara falou assim: “quem fica em cima do muro, toma pedrada dos dois lados”. Então, estou tentando tomar mais partido das coisas. Mas nem é porque eu não tomo... eu tenho, eu tenho noção das coisas, sabe? É que, às vezes desgasta, sabe? Eu vou priorizar as coisas agora que eu vou me desgastar. [...] Eu acho que as coisas mais importantes são as coisas que estão mais relacionadas aos alunos. **Coisas que a gente não pode interferir, muitas vezes por causa de hierarquia e outras questões, eu prefiro evitar.**

Ao falar sobre a “força política da juventude dentro da escola”, especialmente porque esta foi uma reflexão gerada a partir de sua participação no processo formativo, talvez a jovem esteja nos dizendo, entre outras questões, sobre os tipos de suportes demandados por estas novas gerações de docentes. Esses jovens demandam serem reconhecidos e fortalecidos para que possam se posicionar, de modo mais autônomo, equilibrado e justo, e quebrar certas relações hierárquicas dentro das escolas. Querem ter melhores condições para conjugarem seus próprios anseios, os anseios dos colegas das antigas gerações e as demandas das juventudes discentes. Não querem levar “pedradas de todos os lados”, como diz a jovem. Eles querem ser reconhecidos como jovens e como professores, sujeitos em permanente construção.

5.5 Situando as tensões nos regimes de interação

Trazendo novos elementos analíticos, retomo a discussão privilegiada neste capítulo no sentido de localizar a tensão que compõe o desafio da construção da autoridade docente na contemporaneidade. Sublinho que, em um contexto de mutação institucional escolar, o qual engendrou, historicamente, o progressivo enfraquecimento do papel docente e imprimiu mudança significativa na gestão da autoridade por parte destes profissionais, a crescente legitimidade da cultura juvenil e a tensão entre jovens e adultos constituem uma “mescla explosiva e desestabilizadora para a autoridade docente” (MARTUCCELLI, 2014, p. 118). Por que isso acontece?

Em diálogo com o autor, compreendo que esta mistura possibilita e contém as mais complexas demandas dirigidas dos grupos juvenis para as escolas na atualidade, em especial para seus professores e professoras. Entendo que isso imprime o sentido da mudança da “gestão da autoridade” no seio das salas de aula. Em suma, o que os jovens estudantes

querem é ser tratados por **justaposições cada vez mais equilibradas dos regimes de igualdade e de diferença** (MARTUCCELLI, 2007). Querem ser tratados de maneira igualitária, mas apenas até o ponto que isto não produza e reproduza desrespeitos, injustiças e desigualdades no seio da vida social; não querem ser subjugados, não querem ser silenciados, não querem ser eliminados dos seus direitos de se expressarem, de se comunicarem, de construírem suas próprias experiências.

É possível que, nos dias atuais, nenhuma tensão seja tão viva como esta, aponta o autor. “Para alguns, esta tensão é insuperável. Para outros, menos pessimistas, é nosso horizonte político que se joga na busca de um novo equilíbrio entre a participação na igualdade e um cuidado diferenciador” (MARTUCCELLI, 2007, p. 268). Neste contexto, por um lado, “a relação de autoridade precisa cada vez mais ser exercida em um espaço de crescente reciprocidade relacional. Os alunos ‘demandam’ cada vez mais serem tratados de uma maneira horizontal. A partir de seu ponto de vista, a boa relação pedagógica supõe uma dose crescente de respeito”. Por outro lado, ainda por parte dos estudantes, “a busca de respeito passa pelo desejo de ver suas diferenças afirmadas, e não apenas dissimuladas, na esfera pública”. O autor lembra uma questão importante – muitas vezes desconsiderada por muitos docentes, que insistem em afirmar o contrário –, a saber: “no fundo, a maior parte dos alunos não contestam as bases da autoridade, mas pedem [...] um trato mais equilibrado, algo que lhes parece natural dado o universo de comunicação no qual se movem e a cultura – legítima – a partir da qual percebem a vida social” (MARTUCCELLI, 2007, p. 125).

O sociólogo identifica que tal tensão se manifesta e se dirige, dos estudantes para seus professores e professoras, em especial, da seguinte maneira:

Os alunos exigem menos serem tratados de igual para igual que serem reconhecidos em seu ser específico. Sua sociabilidade atua com critérios próprios de justiça e, sobretudo, de respeito pela autoridade. À simples obediência institucional eles opõem um princípio de reciprocidade: se eles respeitam o professor é porque, como contrapartida, ele deve respeitá-los igualmente. Denunciam o arbitrário de uma decisão quanto esta não penaliza da mesma maneira a todos, mas também reclamam uma modulação das sanções em função da personalidade de uns e outros. **Os alunos querem menos serem tratados como todo mundo (o que supõe reconhecer os demais como iguais e idênticos em direito) que serem apreciados em sua diferença (o que exige reconhece-los em sua individualidade)**. Embora não a reivindiquem verdadeiramente, todo ataque à igualdade lhes parece, contudo, insuportável e incompreensível. Mas, ao mesmo tempo, sua simples aplicação institucional lhes parece profundamente insuficiente, e até mesmo abusivo. **O equilíbrio é, certamente, difícil de alcançar.** [...] A fragilidade do juízo subjetivo nos assuntos relativos ao respeito, às vezes torna difíceis os acordos. E, entretanto, não se trata de uma demanda excessiva nem de uma demanda contraditória. Talvez [os adolescentes e jovens] apenas estejam atuando assim, até melhor que alguns adultos, em um **universo modelado pela capacidade de manejar a tensão entre a exigência inevitável da igualdade e do cuidado com a diferença.** (MARTUCCELLI, 2007, p. 275, grifo nosso)

Por outro lado, é preciso pensar que, para os professores, a tensão se constitui de modo distinto. E composta tanto por suas próprias aspirações pessoais e pelas demandas dos estudantes, quanto é também formada pelas obrigações institucionais impressas em seu lugar estatutário de professor. Logo, a tensão constitutiva da experiência docente na relação com os estudantes consiste em tentar conjugar **justaposições cada vez mais equilibradas do regime de hierarquia com os regimes interativos baseados na igualdade e na diferença, estes últimos compostos por suas próprias demandas e dos estudantes.**

E o que essa teorização nos ajuda a pensar sobre o desafio aqui em discussão? A partir da análise das narrativas, com relação aos regimes interativos nos quais estão inscritas as relações dos jovens docentes iniciantes com seus jovens alunos, foi possível compreender que aquilo que boa parte dos jovens professores tentam alcançar cotidianamente na construção de sua experiência consiste em uma conjugação de aspectos relativos aos regimes hierárquicos e igualitários, constituindo, em boa parte dos casos, uma “**amistosidade hierarquizada**”¹⁰⁵ com os estudantes. Essa articulação – mais equilibrada para uns, mais desequilibrada para outros, a depender dos modos como mobilizam as diferentes lógicas da ação e que desempenham seus papéis em determinadas circunstâncias, com maiores ou menores graus de constrangimento e maleabilidade – tem como base a mobilização de aspectos ligados às suas obrigações estatutárias como professor, à sua própria condição como jovem, e, especialmente, ao reconhecimento da legitimidade de algumas demandas da cultura juvenil na escola. Tal como a linguagem, incorporada por parte dos jovens docentes iniciantes na produção de suas margens adicionais de autoridade docente.

Na relação entre os jovens professores e seus estudantes, **o reconhecimento da diferença é um ponto de tensão expressivo para parte dos jovens professores.** Ele acontece nas “brechas temporais” das aulas (especialmente nas trocas de horários, recreios, horários de entrada ou saída da escola ou pelas redes sociais e similares) ou na ocasião do desenvolvimento de projetos pedagógicos cujo eixo balizador é o protagonismo juvenil. Alguns docentes, ao tentarem interagir levando em consideração as singularidades dos jovens estudantes, geralmente acabam esbarrando em limitações de ordem institucional a eles impostas, em impasses relativos às suas próprias condições de trabalho (número de alunos, reduzido tempo de trabalho junto a ele, fragmentação do trabalho), além de limitações de ordem pessoal. Isso é sinônimo de “frustração ativa” para parte deles no enfrentamento da

¹⁰⁵ Em livre paráfrase da expressão “familiaridade hierarquizada” cunhada por Araújo e Martuccelli (2012) ao tratar das dualidades nas justaposições dos regimes de hierarquia e igualdade, especialmente no Brasil.

tensão em questão, qual seja, circular por entre os regimes hierárquico e diferencialista, também passando pelas relações pautadas na igualdade.

Há que se destacar, entretanto, que parte dos docentes deixa entrever que, muitas vezes, mobiliza tais limitações com o intuito de se proteger dos riscos e instabilidades relacionais que marcam as relações pautadas na diferença, em especial. Criam seus estilos de docência mobilizando seus papéis como máscaras de proteção, simbolizadas pelos livros, pelas regras e pelas normas externas, deixando de mostrar e imprimir sua personalidade nas relações e nas propostas pedagógicas.

Na relação com os colegas de trabalho, por sua vez e em certo sentido, foi possível visualizar, especialmente por parte dos jovens docentes face aos professores antigos, a existência de justaposições do regime de hierarquia com os regimes interativos baseados na igualdade e na diferença, estes últimos compostos pelas demandas agora dos jovens professores em relação aos colegas que os recebem nas escolas. Foi perceptível que o **reconhecimento da igualdade é um ponto de tensão contundente para os jovens professores nas relações com os colegas de trabalho, especialmente os mais velhos**. Os jovens professores chegantes na escola querem ser reconhecidos enquanto pessoas capazes de aprender um ofício, de se construírem como professores, como os demais colegas. Querem ser respeitados como profissionais da educação, como docentes que se propuseram a ser desde que assumiram seu lugar no mercado de trabalho para atuar no magistério. Querem ser bem acolhidos, não recebendo, de antemão, o veredito do fracasso no enfrentamento do desafio da docência com outros jovens, seus estudantes. Não querem ser vistos com desconfiança antes de começarem a exercer a profissão. Querem ter o direito de errar e serem alertados da mesma maneira como são os demais docentes, das gerações mais antigas; recebendo o devido apoio por serem iniciantes na profissão.

Para além disso, nota-se que as tensões implicadas no enfrentamento da convivência com os colegas antigos de escola, no dia a dia dos tempos e espaços escolares, estão articuladas a diversas questões. Entre elas se destacam as hierarquias intergeracionais de poder existentes na escola, que designam para os novatos a obediência às regras existentes na escola, inclusive relativas aos horários das aulas dos professores, as normas usuais que pautam as relações com os jovens alunos e questões associadas à condição etária dos novatos e seus vínculos com as representações negativas que os mais antigos têm sobre a própria profissão docente, bem como a descrença nos jovens em geral e naqueles jovens professores em particular. Muito embora essas questões não sejam generalizadas em todos os relatos, elas

foram recorrentes, ainda que também tenham sido apontadas experiências mais saudáveis, positivas e tranquilas na convivência entre novatos e antigos no cotidiano da escola.

5.6 Síntese

Ampliando essa discussão sobre o desafio das relações e buscando calçá-la em um referencial sócio-histórico mais amplo, remeto à noção de que “é no laço social que reside o gênio político latino-americano” (MARTUCCELLI, 2010, p.137). Na região, uma característica basilar do laço social consiste em uma “tensão estrutural”, se configura por entre a “hierarquia e a igualdade”. É o “laço social dual”, como já indicado neste capítulo. Em todos os países desta parte do mundo, com seus diferentes grupos, dinâmicas e configurações sócio históricas, todas as relações sociais (de trabalho, de gênero, geracionais, étnico-raciais etc.) foram e seguem sendo marcadas por tal questão. Contudo, isso aconteceu de maneiras distintas nos diferentes territórios, sendo que cada sociedade, à sua maneira, produziu formas originais de hierarquia e igualitarismo ou, em outros termos, de horizontalidade e verticalidade. O autor pontua que, historicamente,

A equidistância relativa entre a igualdade e a hierarquia, entre a horizontalidade necessária da democracia e o verticalismo próprio dos laços de dependência pessoal foram, sim, transformando-se ao longo da história latino-americana, com a crescente urbanização e educação da população, o impacto dos movimentos dos trabalhadores e as ideologias socialistas, os sistemas de comunicação e o desenvolvimento das grandes metrópoles e seu anonimato e subculturas. Mas se as sociedades latino-americanas mostravam uma capacidade enorme de mudar e simultaneamente manter seus traços ambíguos, nas últimas décadas os equilíbrios se desmoronam aceleradamente e cedem lugar progressivamente, mas com certeza e sem possibilidade de retorno, a um incremento das demandas de igualdade e, sobretudo, de horizontalidade nas relações sociais. (MARTUCCELLI, 2010, p. 137)

Nesse contexto, nota-se o desenho paulatino de “uma nova geografia”, como diz o autor, que começa a se dirigir, cada vez mais, em direção a um processo de reconfiguração dos vínculos afetivos no âmbito da família, da escola, na afirmação dos direitos humanos, das mulheres, da juventude, entre outros. Neste cenário, destaca-se o papel das novas tecnologias da informação. A linguagem é que expressa uma conflitualidade mais aberta e incerta. Nas relações, incide o novo balanço das relações de força entre as gerações e a crescente legitimidade da cultura juvenil. Assim, as relações com os outros “conhecem novas tensões” (MARTUCCELLI, 2010, p. 147). Estes são aspectos que ficaram evidentes nas narrativas dos professores, especialmente nas suas relações com os jovens estudantes.

Ademais, neste novo contexto, a sustentação da sociabilidade depende muito mais das habilidades pessoais de uns com os outros do que das instituições e dos rituais, por exemplo. Assim, manejar a tensão entre a verticalidade e a horizontalidade em um contexto de maior demanda por igualdade “exige aptidões relacionais *sui generis*”. (MARTUCCELLI, 2010, p. 227). São estas aptidões, estes traços, estes recursos, estes estilos pessoais que os professores começam a aprender quando ingressam na docência. Tarefa cotidiana particularmente tensa e que se revela geralmente mais complicada que o previsto para este grupo, como foi possível perceber. São questões que estão na ordem do dia, são permanentes. São questões com as quais precisam aprender a jogar; conjugando assimetrias.

Retomando uma das descobertas desta pesquisa, destaca-se que, neste contexto mais amplo, os sujeitos são confrontados com problemas inéditos. Foi o que ocorreu com os jovens docentes principiantes, como visto claramente até aqui, nas relações com seus jovens estudantes e com seus colegas de trabalho. Este é um desafio que coloca em questão, de modo mais amplo, a provação do reconhecimento nas relações sociais, algo notadamente visível nos dias de hoje, nos contextos de produção das democracias de modo mais amplo, reiterando a discussão de Martuccelli (2010) para os países da América Latina, em particular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Em linhas frouxas de bem querer
alinhavo palavras
amadas
amargas
antigas
ou novas*

*Caminha sem retas
o alinhavo
trêmulo e feliz
labirinto
sem tempo
de trilhos
que volta
um pouco pesado
ao ponto de origem*

*Compreenda-me assim
em tempo de alinhavo
pontos leves
e presentes
feito bailarino
beija-flor*

*Aperta-me assim
sem machucar os braços
em tempo de asas necessárias*

*E se buscares outras palavras
leva para elas
o jeito alinhavado de ser e analisar
que te apresentarei
em linhas frouxas de bem querer
sem arremate
final*

(Minhas conversas com) Vera Romariz (2011)

A fim de alinhar alguns fios presentes ao longo desta pesquisa, apresento alguns achados e lacunas e, ainda, realço seus entrelaçamentos com questões outras, anunciadas na cena social contemporânea sobre a problemática em tela nesta tese. Faço isto sem o intuito de “arrematar” a discussão, como indicado na epígrafe. Prefiro encarar o tão famoso (e sofrido) “ponto final” como apenas uma vírgula. Por um lado, tal pontuação simboliza uma breve pausa antes de prosseguir com esta investigação, que aqui não se encerra. Por outro lado, a vírgula remete à necessária indicação de minhas limitações ao longo destes mais de quatro anos de pesquisa.

De modo geral, esta tese trouxe, para o campo dos estudos sobre juventude e docência, em especial, experiências de jovens professores iniciantes de escolas do ensino

médio público de uma região de Belo Horizonte, tendo como objetivo geral identificar quais desafios comuns se apresentam mais agudos para eles e compreender como esses indivíduos os enfrentam. Este era o ponto de partida da investigação. No decorrer da pesquisa, esse intento mais amplo foi se desdobrando em outros. Alguns escopos foram abandonados pelo caminho, tendo alguns deles sido registrados para futuras produções. Outros objetivos, por sua vez, foram ganhando corpo e sendo paulatinamente alcançados.

Ao retomar algumas questões, destaco que a relativa diversificação metodológica foi fruto dos desdobramentos das indagações inicialmente postas. Queríamos, os orientadores desta pesquisa e eu, “ver de longe e ver de perto” (FANFANI, 2005, p. 19) o que se passava com os jovens professores iniciantes – do Brasil a Belo Horizonte. Nesse movimento, alguns avanços e limitações foram percebidos. Quanto às entrevistas, em especial, enfatizo ser inegável que a opção por contemplar elevado número de sujeitos permitiu, como esperado, abarcar certa diversidade de perfis. São incomensuráveis a riqueza e o nível de detalhamento presente nas narrativas dos jovens investigados. Contudo, tal alternativa metodológica teve suas implicações. Por um lado, tal escolha foi acertada, uma vez que, para além da diversidade alcançada, o material empírico produzido poderá embasar pesquisas futuras sobre vários temas relativos às experiências de jovens docentes principiantes. Por outro lado, no entanto, tal opção foi relativamente arriscada, considerando-se a conjugação do elevado volume de dados a serem analisados e o período relativamente curto para sua interpretação.

Ao refletir sobre os achados da tese, sublinho a descoberta de algumas “marcas da jovialidade na docência no ensino médio público brasileiro”. Estas não consistem apenas em uma lista de atributos que caracterizam determinado grupo de professores quanto a: distribuição territorial, aspectos etários, escolaridade, gênero, situação de trabalho e renda, por exemplo. Tais atributos são aqui considerados uma oportunidade para pensarmos sobre dois fenômenos hoje muito caros ao estudo sobre o trabalho e a condição docente na América Latina: a heterogeneidade (diversificação horizontal) e a desigualdade (diversificação vertical) existentes na categoria, conforme Fanfani (2005, p. 19). Descortinar a chamada “nova questão docente” é um desafio central para o campo da Sociologia da Educação, segundo esse autor. Nesse âmbito, a tese apresenta algumas contribuições para se pensar a entrada e a sobrevivência na profissão pelas novas gerações docentes. Como outros estudos demonstram, identifiquei que os jovens professores possuem as piores condições de trabalho, com destaque para os “esquemas de trabalho fragmentado” (FANFANI, 2005, p. 85) e os menores rendimentos. Contudo, ao analisarmos tal questão, enredando-a nas vidas e experiências dos sujeitos investigados, é possível compreender algumas diferenças e divisões dentro do grupo.

Para os pesquisados, as precárias condições de trabalho se inscrevem em sua transição para a vida adulta, cujas portas de entrada se encontram cada vez mais em mutação. Uma clivagem importante que o estudo evidencia consiste no fato de que, para *uma parte* dos jovens, mesmo em condições relativamente precárias, o ingresso na profissão docente tem favorecido a passagem para a vida adulta, resvalando em satisfação, bem-estar e realização pessoal. Para *outra parte*, no entanto, o trânsito para a vida adulta tem sido postergado ou impactado pela precariedade da profissão, a sublinhar o salário, o que gera incômodo, ansiedade e frustração. Esses são aspectos que, juntamente com outros, levam à configuração do magistério na educação básica como uma profissão na qual os jovens vivem o dilema entre permanecer ou abandonar, principalmente ao avaliarem se e/ou como a docência permite alcançar os planos de futuro.

Apontando outras questões, os achados desta pesquisa permitem afirmar que o uso do conceito de provação nos estudos sobre a docência pode ser mais profícuo do que termos genéricos e comuns como “crise”, “tensões” ou “dilemas”, por exemplo, como também sinalizou Barrère (2015, p. 1) em sua pesquisa sobre a temática. “Reconhecer as provações e nomeá-las permite visualizar um conjunto de experiências face às ‘tensões do trabalho’”, diz a autora. Nesse sentido, ponto que não se trata de uma simples troca de palavras, e sim da exploração de possibilidades teórico-conceituais capazes de auxiliar na problematização de questões que se colocam mais agudas para o conjunto de professores nas tramas da vida social contemporânea.

Ademais, essa tese evidencia, como também observado pela referida autora, que as provações não são diretamente legíveis a partir da posição social do sujeito, por exemplo. Até mesmo o contexto no qual o professor está inserido não é suficiente para indicar quais os desafios por ele enfrentados. Não é possível, por exemplo, dizer que as provações vividas nas chamadas “escolas de periferia” são, necessariamente, intensas para todos os professores jovens pesquisados. Enquanto, por um lado, houve professores em início de carreira que sequer mencionaram, nas entrevistas, suas experiências construídas nesses espaços, desejosos de esquecê-las, por outro lado, me deparei com aqueles que não apenas falaram a respeito, mas indicaram algum desejo de permanecer por mais tempo trabalhando nessas escolas. Dentre os motivos, estava a questão do compromisso social e o fato de serem espaços mais abertos e mais livres à construção de outras possibilidades educativas para além das exigências da educação-mercadoria, por exemplo. O trabalho nesses espaços, sem dúvidas, é um desafio comum para muitos que ingressam na docência na rede pública. Contudo, é percebido e representado de maneiras distintas. Ademais, também não é possível indicar a

iniciação à docência como uma experiência difícil para todos. Há os que dizem ser esta uma experiência tranquila, devido aos suportes que possuem.

As provações são um “conjunto de ‘sentimentos profissionais em situação’”, aponta Barrère (2015, p. 1). São “situações compartilhadas” por determinado grupo, embora experimentadas de maneiras singulares pelos indivíduos. Foi o que tentei apresentar ao longo desta tese, particularmente em relação aos dois desafios inaugurais da iniciação à docência por jovens investigados na pesquisa, cuja síntese apresento à frente.



“Caminhando sem retas com o alinhavo” do primeiro desafio analisado, sublinho que, no semestre subsequente à realização do trabalho de campo para esta tese, o Brasil começou a passar por algumas mudanças gestadas a partir de um golpe de estado institucional. No primeiro semestre de 2017, enquanto eu relia algumas entrevistas sobre os percursos laborais de alguns jovens, conforme apresentado no capítulo IV, estava sendo votado, na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei da Reforma trabalhista¹⁰⁶. Entre outras questões, este trazia, por exemplo, regras para o trabalho intermitente no país. Desde sua aprovação, e talvez em consequência disso, já começaram a surgir, daqui e dali, embora de maneira ainda tímida, propostas relacionadas a reconfigurações do trabalho docente no âmbito da rede pública de ensino no país. A precarização agora estava posta em novos moldes, no sentido do aprofundamento da exploração, em especial, dos chegantes na educação – dado serem estes, especialmente os mais pobres, aqueles que mais sofrem com os piores postos e as piores condições de trabalho.

A título de exemplo, no legislativo da prefeitura de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, surgiu um projeto apelidado “Uber da Educação” ou “Professor Delivery”¹⁰⁷. Caso pontual e/ou atípico e de pequeno alcance, dizem alguns. Caso grave e inaceitável, dizem outros, dentre os quais me incluo. Para além dos posicionamentos, parece que algumas questões já existentes começam a ser postas de maneira ainda mais contundente para os

¹⁰⁶No dia 26 de abril de 2017 ocorreu a votação, na Câmara dos Deputados, do projeto de Lei da Reforma trabalhista no Brasil – PL 6787/16, do Poder Executivo –, cujo texto “altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para prever, entre outras medidas, a prevalência do acordo sobre a lei, regras para o trabalho intermitente e o fim da contribuição sindical obrigatória e da ajuda do sindicato na rescisão trabalhista”. Maiores informações: <<https://goo.gl/CF4eG6>>. Acesso em: 1 mai. 2017.

¹⁰⁷ “A ideia é pagar por aulas avulsas a docentes, sem ligação com o município, sempre que faltarem profissionais na rede municipal de ensino. O professor não teria vínculo empregatício com a prefeitura e o acionamento se daria por aplicativos, mensagens de celular ou redes sociais. Após receber a chamada, o professor teria apenas 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola – caso contrário, outro seria acionado no seu lugar.” Disponível em: <<https://goo.gl/3WAj7N>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

sujeitos que se propõem a ingressar no magistério, seja por desejo e/ou necessidade: afinal, quem vale menos? Quem supre as falências institucionais mais rápido? Quem consegue se submeter com mais êxito às novas formas de exploração por meio do trabalho?

Parece que essas questões, bem como outras daí derivadas, imprimem novas nuances, contornos e traçados a uma pergunta outra, que tem insistido em povoar pesquisas sobre a iniciação à docência: afinal, nessas condições, quem ainda vai querer ser professor no Brasil? Nesses cenários de crescente precarização do mundo do trabalho, há que se considerar que a resposta para tal questão não se resume a um simples “ninguém”. Afinal, nem sempre a docência é a pior opção. Para exemplificar, relembro um apontamento da professora Rúbia, Design de Interiores desempregada que encontrou no magistério uma forma de enfrentar o desafio do ingresso no mercado de trabalho. A jovem disse: **dos piores empregos que existem, a docência é a menos ruim**¹⁰⁸. Isso porque tem “regalias”, como folgas, feriados e férias, além de ser um trabalho que possibilita satisfação profissional, devido à atuação com a formação humana. Talvez essa tenha sido uma das colocações mais contundentes que ouvi nas entrevistas.

A fala desta jovem professora nos leva a pensar que novos desafios se anunciam para pensarmos sobre a formação, o trabalho e a condição docente no Brasil. Junto com ela, outros novos chegantes na profissão também parecem trazer consigo essas e outras questões para os territórios da docência. Nesse sentido, entendo que as discussões presentes nesta tese podem contribuir para compreender algumas dessas questões. Uma delas remete às consequências do desemprego e da precarização dos vínculos laborais, especialmente para jovens, e suas implicações para o campo da docência. De modo específico, destaco a inscrição, nas existências individuais, da crescente individualização dos vínculos laborais docentes. Efetivos, efetivados, designados e, talvez daqui a algum tempo, os “uberizados”. Vínculos que geram tensões e conflitos dentro das escolas e possuem significações diversas para os sujeitos. Se precários, podem reverberar em mal-estar, dúvidas e ansiedades relativas à permanência na profissão. Embora precários, por vezes são as únicas opções de inserção no mundo laboral. Vínculos que podem levar à configuração da docência como território de permanência e passagem. Vínculos que, para os jovens docentes iniciantes, podem gerar inúmeras (re)(des)vinculações com a profissão.

¹⁰⁸ Contextualizando sua fala: “ÁLIDA: E seus colegas professores te falam alguma coisa por você ser novinha? O que você tem escutado? RÚBIA: No início eles falavam: “ah, você é tão nova e escolheu essa área tão difícil?” Porque quem já está há muitos anos na área pensa: “Ah, tem tanta coisa melhor pra você fazer”. Mas é igual eu falo: **dos piores é o menos ruim**. É porque é uma coisa assim, você também tem muitas regalias por ser professor, né? Também é uma [profissão] que você faz porque você gosta, porque é bom você ver que a pessoa está aprendendo o que você está passando e você se sente importante também na vida da pessoa”.

Por mais instável ou menos estável que seja, o cenário de precariedade laboral tem obrigado a todos os indivíduos a manterem-se em permanente estado de vigília, de modo a protegerem-se dos seus riscos (MARTUCCELLI, 2010). Um estado constante de alerta e preparação diante das imponderações vindouras já estava posto, para todos os entrevistados, em 2015, seja entre os que desejavam permanecer na docência, seja entre os que desejavam sair da profissão. Se segue em aberto em 2017, não sei dizer sobre suas *temeridades*. Posso, contudo, afirmar que entrar, permanecer ou abandonar o magistério foi, de modo mais amplo, um desafio para todos eles. Um desafio comum, com enfrentamentos singulares.

Para finalizar as *costuras* relativas ao primeiro desafio, sugiro que possíveis desdobramentos da investigação aqui realizada em termos de novas pesquisas para o campo consistem em investigações longitudinais com jovens professores iniciantes. Nesse âmbito, considero que uma das perguntas a serem feitas consiste em saber um pouco mais sobre como e por que esses sujeitos transitam entre perspectivas de permanência e abandono da profissão. O que os faz mudar de uma perspectiva para outra ao longo do tempo?

Sabemos que Huberman (1992) traz esse questionamento em sua conhecida investigação sobre o tema. O que coloco em questão ao fazer esta pergunta, tendo como base o que foi discutido nesta tese, é que as investigações precisam levar em conta que esses sujeitos não são apenas professores, e sim jovens! Têm suas especificidades e, com elas, estão inscritos na cena social contemporânea, cada vez mais marcada por riscos e demandas diversas. Trata-se de uma sociedade do espetáculo e do consumo, na qual esses jovens se inscrevem e pela qual são circunscritos, levando consigo os fios e desafios da docência. É dentro deste mundo que eles fazem seus trânsitos cada vez mais instáveis e provisórios em direção às desconectadas portas da vida adulta. Penso ser preciso dimensionar melhor tais questões em pesquisas desta natureza, dado que aí podem residir algumas outras respostas e perguntas sobre o desafio do ingresso e da sobrevivência no mercado de trabalho por estes sujeitos.



Seguindo com certo “*jeito alinhavado de ser e analisar*”, agora sobre o segundo desafio, entre tantos outros apontamentos possíveis, é preciso indicar a fecundidade da abordagem da discussão sobre a autoridade docente a partir do campo da sociologia, particularmente da Sociologia do Indivíduo. Destaco que o exercício de identificação de dimensões relativas às mudanças no exercício da autoridade, tal como apresentado nesta tese em diálogo com experiências narradas por jovens professores e a partir de entrelaçamentos com discussões realizadas por autores do campo da sociologia (a exemplo de Martuccelli,

20098 e Fanfani, 2014), permite romper com certas constatações falaciosas acerca de um inevitável declínio da autoridade na contemporaneidade, especialmente no seio das escolas de ensino médio. Devido ao fato de a construção da autoridade ser um desafio comum aos jovens professores iniciantes do ensino médio público – que, no entanto, possui inúmeros desdobramentos, devido à sua inscrição em um contexto de proximidade geracional com os jovens estudantes –, considero ser este um aspecto que ainda merece investigação, sendo necessário o aprofundamento do diálogo entre teoria e empiria. Nesse sentido, indico que a problemática pode ser mais bem investigada, especialmente nas fronteiras entre as Sociologias da Educação e da Juventude.

De modo mais amplo, dizendo sobre as relações de convivência dos jovens professores iniciantes com seus estudantes e colegas de trabalho, há que se destacar que as relações sociais que têm lugar na escola estão engendradas e também produzem uma condição mais ampla vista para a América Latina na contemporaneidade, qual seja, de uma “democratização profunda dos laços sociais” que engendra a “exigência de trato mais igualitário” (SORJ e MARTUCCELLI, 2008). Isso é colocado em perspectiva pelos jovens entrevistados de maneira evidente. Ao narrarem suas experiências, deixam entrever que, nas suas relações de convívio com seus jovens estudantes e com seus colegas de trabalho – situadas por entre relações de gênero, gerações etc. –, vive-se esta tensão dual, que exige um exercício de conjugação de diferentes modos de reconhecimento de si e do outro, em relações marcadas pela hierarquização, pela igualdade e pela singularização. Por entre cordialidades, subordinações, alianças, conflitos, paternalismos e cumplicidades, jovens docentes iniciantes aprendem que é preciso ter “jogo de cintura” para lidar com os outros sujeitos da escola. Assim, não esgarçam o laço social que, na América Latina, é suporte e fundamento da vida em sociedade (MARTUCCELLI, 2010).

•••

Ao investigar as provações, é possível entrever as demandas dos sujeitos, seja por meio da maneira como lidam com as situações difíceis que para eles se apresentam, seja a partir dos suportes que mobilizam para enfrentar esses desafios. Em um olhar panorâmico sobre as narrativas, nota-se que os jovens professores, ao enfrentarem a “vulnerabilidade e instabilidade permanente de suas posições sociais” (MARTUCCELLI, 2010), se apoiam, em grande medida, nas relações com os outros para se manterem de pé: mães e pais, maridos e esposas, namorados e namoradas, amigos, alguns colegas de trabalho mais próximos, professores do passado e do presente e, além deles, seus próprios estudantes, suportes

confessáveis para muitos jovens docentes. Ou seja, boa parte dos jovens professores e professoras, ao iniciar a profissão, demonstra ser sustentada pelas relações de convivência mais próximas, talvez mais do que outros professores. Esses sujeitos tecem e são tecidos pelas redes nas quais se inscrevem e pelas quais são circunscritos, das quais dependem e nas quais imprimem suas marcas singulares. O que se destaca nesta pesquisa é que nos nós destas redes raramente estão presentes ações e iniciativas advindas dos próprios sistemas de ensino e das universidades, por exemplo.

E o que isso pode nos dizer sobre o tão necessário apoio aos jovens professores iniciantes? Para além da necessária e urgente melhoria das condições de trabalho, completamente precarizadas para boa parte desses sujeitos, penso que este achado de pesquisa sinaliza para a necessidade da constituição de políticas de caráter multissetorial e interinstitucional calcadas em redes de sociabilidade, convivência e trocas, balizadas pelas necessidades heterogêneas apresentadas por esses sujeitos. Afinal, o desafio é comum, mas os enfrentamentos são singulares.



Para encerrar, reiterando ser este o momento da vírgula, não do ponto final, alinhavo algumas “*linhas frouxas de bem querer*” e faço uma paráfrase livre de um trecho de Arendt (1992)¹⁰⁹ – como fiz com algumas poesias ao longo desta tese. Assim, indico que o justo e digno acolhimento social dos jovens professores iniciantes no mercado de trabalho e, de modo específico, no seio das relações de convivência na escola, os dois desafios inaugurais da docência para estes sujeitos, é um dos pontos centrais que nos leva a decidir se amamos a educação “*o bastante para assumirmos coletivamente a responsabilidade por ela e, com tal gesto, salvá-la da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens*”.

Em outros termos, o suporte a esses chegantes nos territórios da docência é um dos *locus* privilegiados, onde decidimos se valorizamos a educação o suficiente, a ponto de não abandonarmos esses sujeitos apenas a seus próprios recursos quando ingressam na profissão, “*arrancando de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós*”, para que permaneçam na profissão. É preciso nos prepararmos, enquanto sociedade, para

¹⁰⁹ “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDR, p. 247).

a tarefa de não expulsarmos os jovens do magistério. É necessário não apenas prepará-los, como também nos prepararmos coletivamente para aprendermos com eles sobre como renovar as esperanças sobre a educação pública no Brasil, *talvez* nosso maior “desafio comum”.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. *Para uma teoria da socialização*. Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, V. XXI, 2011, p. 121-139.

_____. *A construção social de identidades de escola*. Trajectos, ISCTE/Editorial Notícias, pp. 13-22, 2003.

AGUERRE, Tabaré F. *Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México e Uruguay*. Disponível em: <<https://goo.gl/cwALyU>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida*. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. 2013. Tese (Doutorado). 213 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

AMORIM, Marina Alves. *Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do Curso de História da UFMG*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.30, n. 4, p. 37-59, Out./Dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/03.pdf>>. Acesso em: 7 Mar. 2017

ARAÚJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. *La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social*. Revista Cepal, 103, Abr. 2011. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2016.

_____. *Desafios comunes: Retrato de La sociedad chilena y sus individuos*. Tomo 2. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

ARAÚJO, Marlene de. *Faces do corpo na condição docente: um estudo exploratório*. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*. Educ. Soc., Campinas, v.30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AUGUSTO, Maria Helena. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2005.

_____. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARRÈRE, Anne. *Le travail enseignant*. In: BARRÈRE, Anne. Travailler à l'école. Collection: Le sens social. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 89-125. Disponível em: <<http://books.openedition.org/pur/24340>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BARROS, R., MENDONÇA, R. e BLANCO, F. *O Mercado de trabalho para professores no Brasil*. Anais do XXIX Encontro Nacional de Economia. ANPEC, Salvador, BA, 2001. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2001/artigos/200106325.pdf>>. Acesso em out. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

BOTÍA, Antônio Bolívar. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>, Acesso em: 10 abr. 2016

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 218-227.

_____. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União – TCU. *Relatório de Auditoria* (Fiscalização nº 177/2013), Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Seja um professor*. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília, Fev. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/D9hnuC>>. Acesso em jul. 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa [online], São Paulo: vol. 28, n. 1, Jan.-Jun. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/Y7reGn>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BUENO, Fabrício A.; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 231, p. 316-340, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/syMUHZ>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. *Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000. 399 p.

CAMARGO, R.B. Salário docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

CARELLI, Gabriela. Eles querem o emprego delas – Os homens avançam em profissões até hoje consideradas território das mulheres. *Revista Veja*, 2004, Carreira. Disponível em: <<http://reportagem%20Veja%20-%20Carreira.pdf>>, Acesso em: 19 Out. 2015.

CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p.

_____. *Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência*. II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, Marília P. de. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. *Revista Educação e Pesquisa* [online]. 1999, v. 25, n. 1, p.80-106.

CAVACO, Maria Helena. Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, n. 29, p.121-39, 1990.

CORROCHANO, Maria Carla. *O trabalho e sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 2008.

DAYRELL, Juarez T. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

_____. *A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude*. In: VIEIRA, Maria Manuel (Coord.). *Actores educativos: escola, jovens e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

_____. *Ser alguém na vida: juventude, escola e a busca por reconhecimento*. No prelo (2014).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 26/2001, aprovado em 02/10/2001. *Consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio*. Disponível em: <<https://goo.gl/K5fXgu>>. Acesso em: mar. 2016.

CORRÊA, P.; PORTELLA, M e VANESSA, C. *As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão*. *Olhar de Professor*, 15, 2, 223-236. 2012.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. (org). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DUBET, F. ; MARTUCCELLI, D. *En la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

_____. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.

DURKHEIM, Émile. *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

ETCHEGARAY, María Luz. La autoridad pedagógica al comienzo de La escuela primaria. Deceducando. *Revista Educativa Digital (R.E.D)*, n. 1, dez. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/41YCGg>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

FANFANI, Emílio Tenti. Condição docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. *La condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XII Editores Argentina, 2005.

_____. *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Revista Todavía, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/uhZQr7>, Acesso em: Jul. 2015.

_____. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. 1ª ed. Buenos Aires: siglo XXI Editores Argentina, 2007.

_____. *La interacción maestro-alumno: discusión sociológica*. Disponível em: <<https://goo.gl/csRPDe>> Acesso em: 05 jul. 2016.

FEIXA, Carles & LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revista Sociedade & Estado*, v. 25 n. 2, mai-ago 2010.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. *Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho*. 2013, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

FOREQUE, Flávia. Professor brasileiro ganha 40,2% do salário de docentes de países da OCDE. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 Nov. 2015. Educação.

FRANCO, Pedro Rocha. Um quadro vazio: déficit de professores no Ensino Médio. *Oficina de Imagens*, 23 Jul., 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/b6UqPB>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GANDRA, Alana. Brasil fecha 2015 com aumento no desemprego. *EBC Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 30 Dez. 2015. Economia. Disponível em: <https://goo.gl/pFMEfE>, Acesso em Fev. 2016.

GARCIA, Afrânio da Silva. *Retórica: a função heurística da linguagem*. Disponível em: <<http://goo.gl/vRqMyt>>. Acesso em: 15 mai. 2016

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n.1. São Paulo, Jan./Mar. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/647kLx>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina et. al. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Disponível em: <<https://goo.gl/Be3HZj>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GENTILI, P. A noção de empregabilidade. In: Seminário Nacional Sobre a Avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos. *Anais do Seminário*. São Paulo: UNITRABALHO, 1999, p 85-92.

GOY, Mariela. La autoridad docente antes se imponía, hoy se debe construir. El Litoral: Santa Fé. 13 ago. 2012. Educación. *Entrevista a Emilio Tenti Fanfani*. Disponível em: <<http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/08/13/educacion/EDUC-01.html>>. Acesso em: jul. 2015.

GUIMARÃES, Ana Lúcia. *Por que hoje no Brasil mais mulheres buscam o Ensino Superior? Trajetórias educacionais, família e casamento em questão*. 2003. 215f. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural)- IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). *Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: [Minas Gerais]*. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

HEINICH, Nathalie. *L'épreuve de la grandeur*. Prix littéraires et reconnaissance. Paris: La Découverte, 1999, 300 p.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: intersecções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira e ILHA, Franciele Roos da Silva. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 99-116 jul./dez. 2014

INEP. *A profissionalização do ensino na Lei no 5.692/71*; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

_____. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2009. 63 p.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica – 2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em set. 2014.

JEDLICKI, Leonora R.; YANCOVIC, Mauricio P. *Desprofissionalização docente*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

JORGE, T.A.S. Empregabilidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LAPO, Flavinês Rebo; BUENO, Belmira Oliveira. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LE VEN, Michel Marie. *Afeto e Política – Metodologia Qualitativa: História Oral e Sociologia Clínica*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008. 228 p.

LEAL, Álida Angélica Alves. *Passos de professores/as em rastros da metrópole: explorando “geo-grafias docentes”*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

LEAL, A. A. A.; TEIXEIRA, I. A. C. *Ritmo de trabalho*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. *Fios e desafios da docência no Ensino Médio*. Outro olhar – revista de debates. Ano 10, n.7, Belo Horizonte, 2011.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. *Juventude*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. *Entre sonhos e projetos de jovens, a escola*. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C. e STENGEL, M. *Jubra. Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 99-116.

_____. *Pedagogia da cidadania tutelada: lapidar corpos e mentes*. Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. 2004. 316 p. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação* [online], nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/vsJ2QD>>. Acesso em: jul. 2015.

LIMA, Emília Freitas de. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, 2007, jan./jun.

LIMA, Juliana Domingos de. O que é ‘dar certo’ para os jovens hoje, segundo esta antropóloga. *NEXO JORNAL LTDA*, 8, Jun. 2017. Entrevista com Regina Novaes. Disponível em: <<https://goo.gl/nWWybT>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MAGNANI, J. G. *Festa no Pedaco: Cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo, Hucitec/UNESP, 1998.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera], REIS – *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 62, abr/jun, 1993, p. 193-242.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto / Portugal: Porto, 1999

_____. *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, Granada, V.13, n.1, p.1-25, 2009.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. *La juventud es mais que uma palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARIANO, André Luiz Sena. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE*. São Carlos: UFSCar, 2006. 142 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. *Lecciones de Sociologia del individuo*. 2006. Disponível em: <http://goo.gl/O81xVJ>, Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM, 2007a.

_____. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007

_____. La autoridad en las salas de clase: Problemas estructurales y márgenes de acción. *Revista Diversia*, nº1, Valparaíso, CIDPA, 2009.

_____. *¿Existen individuos en el sur?* Santiago de Chile: LOM ediciones, 331 p., 2010. La traducción de esta reseña fue realizada por Alberto Valencia Gutiérrez, profesor Universidad del Valle, Cali, Colombia.

_____. *Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie*. Sociologie [online], Nº1, vol. 6, 2015. Disponível em: <<http://sociologie.revues.org/2435>>, Acesso em: 1 ago. 2016.

MARTUCCELLI, Danilo e SINGLY, François. *Las sociologías del individuo*. Santiago, LOM, 2012.

MATTOS, Fernando A. Mansor de. *Trajatória do emprego público no Brasil desde o início do século XX*. Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 91-122, jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/T9qgXn>>. Acesso em: 01 ago. 2015

MELO, Savana D. G.; CIRILO, Pauliane R.; PINTO, Samilla N. D. S. O Ensino Médio e o trabalho docente: características de Minas Gerais. *P O I É S I S – Revista do Programa de Pós Graduação em Educação*, Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão, v.10, n.17, p.102-129, Jan/Jun, 2016.

MENEZES, Wellington Fontes. *Os rumos do mercado de trabalho latino-americano: precarização, informalidade e desertificação do emprego* (2014). Disponível em: <<https://goo.gl/NF1uaX>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. 246 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec; 2007.

MOTTA, Alda Britto da, WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*. – v. 25, n. 2, maio/agosto, 2010.

MUNIZ, Luciano Borges; MEDEIROS, Regina. Juventude e Trabalho na sociedade contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do Plug Minas. *Revista de Ciências Sociais*, nº 42, Janeiro/Junho de 2015, p. 287-309.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Perfil do trabalho decente no Brasil* / Escritório da Organização Internacional do Trabalho. – Brasília e Genebra: OIT, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/jkPHqD>, Acesso em: Fev. 2016.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbaar, 2001.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PERRELLI, M. A. S. *Professores iniciantes: uma análise dos trabalhos apresentados no Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência - 2008, 2010, 2012*. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (Orgs.). *Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do Educador*. 1 ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013, V. 2, p. 57-80.

PNAD, *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013*. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. 2. ed. Rio de Janeiro: 2015. 296 p.

REIS, Juliana Batista. *Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede*. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014.

RIBEIRO, Ewerton Martins. “O coletivo não me parece mais a chave da inteligência da sociedade”, afirma sociólogo da Sorbonne. *Portal UFMG*, Belo Horizonte, Out. 2013. Entrevista com o sociólogo Danilo Martuccelli. Disponível em: <<https://goo.gl/g6rt3U>>, Acesso em: 10 abr. 2014.

RIOS, FÁBIO. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. *Revista Intratextos*, 2013, v.5, n.1, p. 1-22.

RODRIGUES, Sérgio. “Dar trela”: o que quer dizer e de onde vem? *Veja.com* [online], 11 ago. 2014. Sobre palavras. Disponível em: <<https://goo.gl/GExTv6>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

ROSENBERG, Fúlvia. Educação formal: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos feministas*, nº 2, 2001, p. 515-540.

SANTOS, Rafael. O “Étnico” e o “Exótico”: Notas Sobre a Representação Ocidental da Alteridade. *Revista Rosa dos Ventos* 5(4) 635-643, out-dez, 2013.

SINISCALCO, Maria Teresa. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

SOARES, José Francisco; RIGOTTI, José Irineu Rangel; ANDRADE, Luciana Teixeira de. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz; Kaztman, Ruben. *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevidéu: IPPES, 2008. p. 119-144.

SOUZA, João Valdir Alves de. Quem ainda quer ser professor? Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=80017>>. Acesso em: 15 out. 2015

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009, v., p. 96-104.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e a Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.179-194.

_____. *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. *Virtualidades e alcances da entrevista narrativa*. II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (II CIPA), Salvador: 2002

TURNER, Bryan. *Corpo e sociedade: estudos em teoria social*. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2014

UNESCO, Pesquisa Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VEENMAN, Simon. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. D. O. *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

WEISHEIMER, Nilson. *et al. Sociologias da juventude*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

ZANCHET, Beatriz Boésio; FAGUNDES, Mauricio; FACIN, Helenara Plaszewski. *Motivações, primeiras experiências desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? Formação Docente*, v.4, p. 84-97, 2012.

ANEXOS**I – TERMO DE ANUÊNCIA**

Prezado/a _____

Diretor/a da Escola _____

Nós, Álida Angélica Alves Leal (doutoranda) e o professor Geraldo Magela Pereira Leão (orientador), do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG estamos realizando a pesquisa “JUVENTUDES DOCENTES: ser jovem professor/a de jovens em periferias da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG” e solicitamos sua autorização para a coleta de dados com professores/as do ensino médio dessa escola. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, a pesquisa não irá interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da escola.

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 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da referida pesquisa científica.

_____, _____ de _____ de 2015

Prof. Geraldo Magela Pereira Leão
Orientador

Álida Angélica Alves Leal
Doutoranda

II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Doutoranda do Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Álida Angélica Alves Leal tem o prazer de convidá-la/o a participar da pesquisa “*JUVENTUDES DOCENTES: ser jovem professor/a de jovens em periferias da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG*”. O objetivo da pesquisa consiste em compreender o que significa ser jovem professor/a de jovens em periferias de uma grande metrópole brasileira.

A coleta de dados será feita por meio de um amplo levantamento de dados, realizado a partir do Censo Escolar 2013 (primeira fase da pesquisa) e por meio de questionários, entrevistas semi-estruturadas (que serão gravadas e transcritas) e acompanhamento de docentes (segunda fase da pesquisa). Os questionários estão voltados para a elaboração de um perfil socioeconômico e cultural dos docentes investigados. As entrevistas versarão sobre a experiência docente. Os acompanhamentos docentes servirão para observar aspectos de suas práticas como jovens e docentes. Ressalto que, caso se sinta constrangido ao responder aos questionários ou ao participar das entrevistas e dos acompanhamentos, você tem a total liberdade de não responder às questões, ou mesmo de se negar a continuar participando. Os locais e horários de aplicação dos questionários, participação nas entrevistas e acompanhamentos serão combinados com você, respeitando suas possibilidades e preferências. Você não terá nenhum custo com a pesquisa, bem como não receberá nenhuma bonificação financeira. Esclareço que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, guardados em sua residência por um período mínimo de 4 (quatro) anos.

Vale ainda ressaltar que você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da investigação, não tendo nenhum constrangimento por isto. Você também dispõe de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir antes e durante o andamento da pesquisa. Isto pode ser feito diretamente com a responsável, cujos dados estão listados neste documento.

Eu, _____, declaro que fui consultado/a pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Professor Geraldo Magela Pereira Leão (orientador, telefone 31-3409-6154) e Álida Angélica Alves Leal (doutoranda) e respondi positivamente à sua demanda de realizar a sua coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e acompanhamento. Terei liberdade de manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecido/a para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Assinatura: _____

Geraldo Magela Pereira Leão

Álida Angélica Alves Leal

Em casos de dúvidas sobre aspectos éticos, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG). Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

III – QUESTIONÁRIO

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

Nome (opcional): _____

1) Local e data de nascimento

1.1) Cidade: _____ 1.2) Estado: _____ 1.3) Data de nasc.: _____

2) ***Bairro de moradia:*** _____

3) ***Cidade onde mora:*** _____ ***Bairro:*** _____

4) ***Sexo*** () Feminino () Masculino

5) Pertencimento étnico. Qual é a sua cor?

() Amarelo/a () Branco/a () Pardo/a () Preto/a () Não desejo me declarar

6) Religião

6.1) Você se considera praticante de alguma/s religião (ões)? () Sim () Não

6.2) Em caso afirmativo, qual(is) a/s sua/s religião(ões)

7) ***Com quem você mora?*** _____

8) ***Você possui filhos?*** () Sim. Vá para a pergunta 8.1 () Não. Vá para a pergunta 10

8.1) Se possui filhos, responda:

a) Quantos filhos: _____

b) Idade de cada filho: _____

c) Os filhos moram com você? () Sim () Não

9) Qual a ocupação profissional exercida por seus pais atualmente?

a) Mãe: _____

b) Pai: _____

10) **Qual foi o máximo nível de instrução alcançado por seus pais? (Marque um X)**

Grau de escolaridade	Mãe	Pai
Sem instrução		
1ª a 4ª série		
5ª a 8ª série		
Ensino médio incompleto		
Ensino médio completo		
Ensino superior incompleto		
Ensino superior completo		
Pós-graduação		
Não sei informar		

11) Há, em sua família, alguém que se dedique ou já se dedicou à docência?

() Sim. Vá para a questão 11.1 () Não. Vá para a questão 12

11.1) Qual ou quais os graus de parentesco com estes ex e/ou atuais docentes e em quais modalidades de Ensino atuam/atuaram? (Marque mais de um X, se necessário)

Grau de parentesco	Educação Infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior
Mãe				
Pai				
Filhos				
Avós				
Avôs				
Irmãos				
Esposo/a, namorado/a etc				
Tios				
Primos				
Outros/as				

12) Situação da residência

() Alugada () Cedida/emprestada () Própria – financiada
 () Própria – quitada () Outra. Especifique:

13) Qual a sua renda pessoal mensal?

() De 01 a 02 salários mínimos () De 07 a 10 salários mínimos
 () De 02 a 04 salários mínimos () Acima de 10 salários mínimos
 () De 04 a 07 salários mínimos

14) Qual a renda mensal de sua família?

- () De 01 a 02 salários mínimos () De 07 a 10 salários mínimos
- () De 02 a 04 salários mínimos () Acima de 10 salários mínimos
- () De 04 a 07 salários mínimos

B) TRAJETÓRIA ESCOLAR, ACADÊMICA E PROFISSIONAL***1) Educação básica***

Etapa	Rede de Ensino	Ano de conclusão
	1 – Pública municipal 2 – Pública estadual 3 – Pública federal 4 – Particular	
Ensino fundamental		
Ensino médio		
Ensino médio técnico profissionalizante		
Curso técnico		
Ensino técnico pós-médio		

2) Educação superior

Níveis	Curso	Habilitação L – Licenciatura B – Bacharelado T – Tecnológico	Instituição	Situação 1 – Concluído 2 – Em curso 3 – Trancado 3 – Outra(especificar)	Cidade 1 – Contagem 2 – BH 3 – Outra (especificar)	Modalidade P – Presencial D – À Distância	Ano
Ensino superior primeira graduação							
Ensino superior segunda graduação							
Ensino superior Pós-graduação	Lato Sensu – Especialização Área:						
	Scrito Sensu– Mestrado Área:						
	Scrito Sensu- Doutorado Área:						

3) Você está fazendo algum curso atualmente? Não Sim. Especifique:

6) Sobre as escolas nas quais já trabalhou, com exceção da que atua hoje:

Rede de ensino	Tempo total (meses/anos)	Vínculo trabalhista 1 – Concursado estável 2 – Concursado estágio probatório 3 – Contrato/ Designado 4 – Outros (especificar)
1 - Pública municipal		
2 - Pública estadual		
3 – Pública federal		
4 - Particular		

7) Você possui outra/s atividade/s remunerada/s além do magistério?

- () Sim. Vá para a questão 7.1
() Eventualmente. Vá para a questão 7.1
() Não

7.1) Situação atual de trabalho remunerado não escolar

Ocupação	Jornada de trabalho semanal (em horas e minutos)

INFORMAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO

Data de preenchimento: ____ / ____ / 2015

Local onde você estava quando preencheu: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Agradecemos a sua colaboração!