

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS: EXPERIÊNCIAS DE ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES COTIDIANAS

Leticia Caparroz Cicconi Batista ¹; Jaqueline Kalmus ¹

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo conhecer as trajetórias de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da Baixada Santista, no estado de São Paulo, que apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, constroem situações de potência e vivências positivas em relação ao trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na construção de narrativas de três professoras acerca de sua trajetória profissional, das dificuldades e desafios cotidianos, e sobre as formas de enfrentamento individuais e coletivos que encontram. As três narrativas apontam a importância da relação entre escola, família e território, a crença no papel transformador da escola e a necessidade de valorização profissional. A coletivização do trabalho é uma das principais estratégias utilizadas, pois rompe com a perspectiva de isolamento e traz novos sentidos para a ação educativa em direção de educação transformadora, nos limites das possibilidades históricas.

Palavras-chave: trabalho docente; narrativas; cotidiano escolar

Teachers' Stories: experiences in coping with everyday difficulties

ABSTRACT

This work aimed to understand the teachers' trajectories in the initial years of Elementary School in the public network of Baixada Santista, in the state of São Paulo, who despite the difficulties faced in their daily school life, build powerful situations and positive experiences in relation to work. This is qualitative research based on the construction of narratives from three teachers about their professional trajectory, daily difficulties and challenges, and the individual and collective ways of coping they find. The three narratives point to the importance of the relation among school, family and territory, the belief in the transformative role of the school and the need for professional development. The collectivization of work is one of the main strategies used, as it breaks with the perspective of isolation and brings new meanings to educational action towards transformative education, within the limits of historical possibilities.

Keywords: teaching work; narratives; school routine

Historias de professoras: experiencias de enfrentamiento de las dificultades cotidianas

RESUMEN

En este estudio se tuvo el objetivo de conocer las trayectorias de profesoras de los años iniciales de la enseñanza básica de la red pública de la Baixada Santista, estado de São Paulo que, no obstante, las dificultades enfrentadas en el cotidiano escolar, construyen situaciones de potencia y vivencias positivas en relación con la labor. Se trata de una investigación cualitativa basada en la construcción de narrativas de tres profesoras acerca de su trayectoria profesional, de las dificultades y desafíos cotidianos, y sobre las formas de enfrentamiento individuales y colectivos que encuentran. Las tres narrativas apuntan la importancia de la relación entre escuela, familia y territorio, la creencia en el papel transformador de la escuela y la necesidad de valoración profesional. La colectivización de la labor es una de las principales estrategias utilizadas, pues rompe con la perspectiva de aislamiento y trae nuevos sentidos para la acción educativa en dirección de educación transformadora, en los límites de las posibilidades históricas.

Palabras clave: labor docente; narrativas; cotidiano escolar

¹ Universidade Federal de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; jkalmus@unifesp.br; caparroz.cicconi@unifesp.br

INTRODUÇÃO

Educação e trabalho são dois direitos sociais garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Contudo, questões como a insuficiência crônica de verbas para a educação pública, o aprofundamento da lógica produtivista nas escolas, amplas jornadas de trabalho, desvalorização profissional e outras contribuem para o crescente processo de adoecimento dos profissionais da Educação - principalmente os docentes (Araújo, Pinho, & Masson, 2019; Paparelli, 2010).

Algumas das condições de trabalho vivenciadas pelos professores dizem respeito à precariedade estrutural da escola. Afora as questões materiais, os horários dedicados às atividades de trabalho que ultrapassam a carga horária prevista, fazendo com que esses profissionais abdicuem de seu tempo de lazer e descanso para dar conta da demanda existente. Cansaço físico e emocional, reduzida autonomia para tomar decisões que interfiram na organização do trabalho, número de alunos em sala de aula etc. contribuem para o adoecimento de professores, que frustrados com a profissão, gradualmente, percebem o trabalho de forma cada vez mais negativa (Freitas & Facas, 2013; Paparelli, 2010).

Dworak e Camargo (2017) abordam como as mudanças nas condições de trabalho são fatores que afetam o desempenho e a relação de prazer que o sujeito deixa de ter na em sua realização, ocasionando um esgotamento físico e/ou mental que interfere na qualidade do trabalho e num desestímulo para com a profissão, fenômeno denominado como “mal-estar docente”. A revisão da produção acadêmica sobre o trabalho docente realizada por Araújo et al. (2019) aponta que, apesar dos diversos avanços na área, os problemas ainda são vistos de forma individualizada e com foco na doença que acomete esses sujeitos. Essa conclusão indica um importante campo de investigação para a Psicologia Escolar e Educacional, na medida que essa área de conhecimento pode trazer contribuições para uma compreensão psicossocial do fenômeno, ao perscrutar as formas pelas quais professores enfrentam e resistem ao mal-estar e constroem novas formas do seu fazer profissional cotidiano.

Nesse sentido, (re)construir a memória de momentos significativos pode contribuir para esse enfrentamento tanto em nível individual quanto coletivo, apontando transformações necessárias num mundo possível. Bosi (1994) aponta que se lembrar de algo não é reviver o que já foi, e sim gerar uma reflexão do que já se passou. Desse modo, além de permitir a elaboração do próprio sujeito que recorda e revisita sua história, a memória narrada permite a reflexão de outrem.

Os estudos sobre os processos de adoecimento são fundamentais para se entender a realidade enfrentada por professores da Educação Básica, mas conhecer e compartilhar as estratégias utilizadas para lidar com as diferentes demandas do cotidiano também o são, pois entre tantas dificuldades, grande parte dos docentes

continua acreditando na educação como um modo de resistência e possibilidade para uma nova construção de futuro.

Assim, entrar em contato com a história desses professores perscrutando os sentidos que atribuem à sua profissão e as formas com que lidam com as dificuldades presentes em seu dia a dia pode revelar nuances por vezes obscurecidas nos estudos sobre a condição docente. Há pessoas e experiências marcantes em suas trajetórias profissionais: alunos, colegas, projetos desenvolvidos, acontecimentos. Ouvir essas experiências, reavivar memórias e compartilhá-las é uma forma de contribuir para a continuidade da luta por direitos sociais, em especial a educação de qualidade e o trabalho digno. Nesse sentido, o presente trabalho teve o objetivo de conhecer as trajetórias de professoras da rede pública da Baixada Santista, que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, constroem situações de potência e vivências positivas em relação ao trabalho.

MÉTODO

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa realizada no âmbito de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Psicologia¹, que utilizou como método a produção de narrativas de professoras. A narrativa contribui para a construção de memórias baseadas nas experiências das pessoas, atribuindo significados e legitimando o que foi vivido, permitindo que a dimensão subjetiva e as condições objetivas de sua produção se entrelacem (Damasceno, Malvezzi, Sales, & Sales, 2018).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015), apontam que o uso das narrativas como método investigativo se faz presente na literatura educacional brasileira desde nos anos 1990 e parte do compromisso ético-político de pesquisar *com* os professores e *com* a escola, em detrimento da pesquisa *sobre* os professores e a escola. Nesse sentido, essas pesquisas fazem parte de um movimento maior no campo das ciências humanas e sociais que rompem a pretensa neutralidade do pesquisador e buscam produzir conhecimento não sobre algo ou alguém, mas em companhia de alguém, buscando testemunhar um fenômeno perto daqueles que o vivem profundamente (Gonçalves Filho, 2003).

Procuramos construir condições para a emergência de narrativas que não se restringissem à emissão de opiniões, muitas vezes meras reproduções de ideias sociais cristalizadas, estereotipadas (Bosi, 1994). Para que a narrativa aconteça, é importante o estabelecimento de vínculo com o sujeito que narra a sua história e o estabelecimento de uma relação de confiança. Nesse sentido, como critério de inclusão, seguimos a premissa

¹ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem e a produção da narrativa se deu mediante consentimento através do TCLE, garantido o sigilo e anonimato das participantes.

de Bourdieu (2008) de entrevistar pessoas conhecidas, a fim de minimizar o risco de produzir uma comunicação violenta ou uma análise reducionista, que recaia no objetivismo que retira a dimensão subjetiva de cena, ou no subjetivismo que abstraia as condições objetivas de produção das narrativas. Ainda, como a maior parte dos professores da Educação Básica é composta por mulheres (Araújo et al., 2019), optou-se por restringir o gênero e colher narrativas de três professoras com ao menos uma década de prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública da Baixada Santista, no estado de São Paulo.

As narrativas foram produzidas em 2020, sendo parte delas durante o início da pandemia de COVID-19. Como consequência, apenas com uma das participantes foi possível realizar dois encontros presenciais; já as demais tiveram suas narrativas colhidas em encontros virtuais por meio da plataforma *Google Meet*. Cada encontro teve a duração aproximada de uma hora, o qual foi gravado e posteriormente transcrito.

As narrativas foram colhidas tendo como base a entrevista semiestruturada, iniciada com a seguinte pergunta disparadora: “Conte-me sobre sua trajetória como professora”. A partir de então, outras perguntas foram acrescentadas respeitando o fluxo da narrativa, tendo em vista abordar as seguintes questões: tipo de contrato de trabalho, jornada de trabalho, experiências marcantes positivas e negativas, dificuldades encontradas no trabalho, formas de enfrentar essas dificuldades, relações com a gestão, com colegas de trabalho, com estudantes e com as famílias. O material obtido – transcrições e anotações – foi lido, organizado e categorizado segundo a temática e eventuais repetições e complementaridades entre as narrativas, sendo analisado longitudinalmente e transversalmente por meio da Análise do Conteúdo (Bardin, 1977/2004). As categorias mais relevantes surgidas por ocasião da análise são apresentadas no presente artigo: relação escola, família e território; potencial transformador da educação formal; necessidade de valorização profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

E dá pra ver o brilho no seu olhar quando você fala da sua profissão, e isso que faz toda a diferença, é esse brilho no olhar. Enquanto tiver esse brilho no olhar você tá no caminho certo. (Emília)

Ângela, Emília e Marina² são mulheres brancas, com idades entre 33 e 45 anos, com mais de dez anos de atuação profissional. Elas são professoras com “brilhos nos olhos”. Comum a todas, o engajamento e a autorreflexão crítica sobre a profissão e desgaste produzido pela dupla jornada de trabalho, ao menos em parte de sua vida profissional – para além do trabalho

doméstico – por vezes em municípios distintos.

Apresentaremos a seguir algumas das categorias surgidas na análise, entre experiências comuns e vivências particulares que nos permitem apreender as relações construídas entre sujeitos no cotidiano escolar ou mesmo entre o que acontece na escola e o que está além de seus muros.

A relação escola, família e território

Patto (1992) faz um panorama histórico da relação entre escolas públicas e as famílias dos alunos que a frequentam. A autora aponta que tanto a literatura educacional como o chão de escola trazem as marcas da responsabilização da família pelo fracasso escolar, e desvela como a escola se distancia da realidade dos seus alunos, reforçando uma série de preconceitos e estereótipos ao desconsiderar os seus diferentes modos de vida. Se esse é o tipo de relação construída historicamente, reforçando lugares sociais e econômicos, demonstra-se que é grande o desafio de aproximar alunos, famílias e escolas.

Em nossa pesquisa, família e território aparecem como categorias importantes nas narrativas das professoras. Ainda que nenhuma delas seja oriunda de famílias abastadas, entrar em contato com vivências marcadas por vulnerabilidades e que até então lhes eram desconhecidas foi relatado pelas três como produtora de enorme desconforto.

Por outro lado, romper estereótipos a respeito da população dos territórios e aproximar escola e comunidade aparece como grande desafio, que quando alcançado, traz novos significados para o trabalho e resultam em melhor aproveitamento escolar. Para isso, uma ferramenta importante dentro da escola são os projetos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este é um importante instrumento que ajuda a nortear as ações da escola considerando suas particularidades. Por outro lado, vale ressaltar que ainda não são todas as escolas que se utilizam do PPP com a perspectiva de um trabalho de práticas emancipatórias e que consideram as particularidades de cada escola e comunidade. Nesse sentido, muitas vezes o documento é entendido como parte do processo burocrático de suas ações e não aproveitam da sua potência (Wanderer & Pedroza, 2010). Mais que isso, nossa pesquisa mostrou que a participação das famílias e da comunidade na escola é um processo de construção para além dos lugares institucionais – e muitas vezes burocratizados – como a reunião de pais ou mesmo o Conselho de Escola. Ângela, por exemplo, relata um projeto que realizou com sua turma, em que eles deviam assistir junto com a família, aos finais de semana, ao telejornal e o conteúdo era discutido na aula. Aos poucos, as famílias foram se interessando pelas atividades e passaram a enviar perguntas para os debates ocorridos em sala de aula:

Os pais também começaram a se interessar pelos

² Nomes fictícios.

assuntos, a levar mais a sério a atividade de casa das crianças (...). Quando era a reunião de pais, a sala estava sempre cheia. Os pais vinham, conversavam, achavam legal as crianças estarem fazendo esse tipo de coisa, e eles vinham conversar comigo sobre outras coisas. Até sobre o trabalho deles, o que eles podiam fazer com [relação à] lei trabalhista, e outros assuntos. E eu percebi que nunca mais nas minhas turmas, enquanto eu fiquei em sala de aula, os pais se envolveram tanto quanto nesse ano que eu fiz esse projeto com as crianças. (Ângela)

As experiências relatadas pelas narradoras trazem em si possibilidades de ação importantes para a vida dessas mulheres e que elas acreditam terem sido produtoras de mudanças na vida de seus alunos. Elas contam dos projetos que desenvolveram e que resultaram em laços efetivos com seus alunos e familiares. Ao mesmo tempo, indicam a necessidade de transpassar os limites da sala de aula; ainda que essas experiências isoladas sejam gratificantes para seus protagonistas – professoras, alunos, pais –, encontram as limitações de não incidirem na escola como um todo. Nesse sentido, são as experiências de participação coletiva as mais significativas nas trajetórias das professoras:

Era uma escola muito unida, muito. A diretora tinha um projeto que chamava “Todos no mesmo barco” porque era uma comunidade pesqueira. E lá era mesmo todos no mesmo barco: família, aluno, professor... era a escola mais longe que existia na cidade, mas quem ia pra lá ia disposto, ia com vontade, era um pessoal muito unido... As crianças aprendiam de verdade, a gente fazia acontecer. (Ângela)

No contexto de isolamento físico provocado pela pandemia de COVID-19, com a suspensão de aulas presenciais e atividades acontecendo remotamente, a participação das famílias no processo de escolarização torna-se um imperativo. No entanto, há atravessamentos inegáveis nessa relação: nem todos os alunos têm acesso garantido às tecnologias utilizadas no ensino remoto; além disso, parcela considerável está às voltas com o desemprego, perda de renda e insegurança alimentar. Alguns municípios da Baixada Santista disponibilizaram materiais a serem retirados nas escolas, e nossas narradoras contam que tentam manter um mínimo de contato com seus alunos por meio de ligações telefônicas, vídeo-chamadas, mensagens por telefone celular etc. Por outro lado, nem sempre conseguem contato com boa parte dos alunos e de suas famílias; além disso, elas expressam grande preocupação com a qualidade do ensino ofertado nessas condições e com a sobrecarga dos familiares nesse processo:

Agora a gente também não pode passar toda a responsabilidade pros pais, não pode inverter os

papéis né? (...) Acho que a gente tem que se colocar no lugar dos pais e ver que não tá fácil viver tudo isso, acho que eles vão voltar até com outro olhar pro professor. (Emília)

As realidades que trazem em suas narrativas con- dizem com a encontrada por Sentineli e Insfran (2020) em pesquisa sobre a educação escolar em tempos da pandemia de Covid-19: se, por um lado, os docentes conseguem acessar com mais frequência algumas famílias do que no período anterior à pandemia, por outro lado, acabam por perder totalmente o contato com outra parcela considerável de alunos e seus familiares.

Potencial de transformação da educação formal

Se a escola muitas vezes representa um local de falta, com problemas estruturais, desvalorização profissional dos professores e outros trabalhadores, e também o local em que os alunos e familiares são constantemente culpabilizados pelo fracasso escolar, qual é o propósito da escola? Quais fatores permitem a escola continuar, e principalmente, se reinventar de modo que passe a re- presentar mais que suas mazelas? Saviani (2012) aponta o papel reprodutor das desigualdades que a escola possui na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, concebe a escola como uma instituição que, contraditoriamente, pode socializar os elementos para a construção da crítica dessa mesma sociedade e, portanto, embasar a ação humana no sentido da transformação. Para isso, afirma a necessidade de uma escola que contemple os interesses dos dominados.

Patto (1992, 2000) aponta que mães, mesmo diante de vários obstáculos, inclusive financeiros, lutam para manter seus filhos na escola, e que apesar dos processos de exclusão que acontecem no ambiente escolar, a média de anos permanecendo na escola é alta. Freller (2001) indica que alunos criam um senso moral coerente com os contextos e situações vivenciadas dentro da escola, demonstrando uma valorização do ambiente escolar e das pessoas que fazem parte dele na medida em que se sentem reconhecidos e respeitados. Paparelli (2010) discute que apesar da lógica do capital entrar na escola, o trabalho do educador é imaterial e este vivencia uma série de contradições em seu cotidiano do trabalho quando percebe que o esperado pela lógica externa à escola não condiz com as práticas emancipatórias que contribuem para a transformação que querem na vida de seus alunos e na sociedade.

Parece que a escola, de alguma forma, segue repre- sentando um espaço de possibilidades, de resistência, de quebra de ciclos; as narrativas de Ângela, Emília e Marina trazem experiências que demonstram como a escola pode ser um meio de transformação importante, promovendo momentos de recuperação da condição de sujeitos de estudantes e professores.

Durante um período, Ângela foi professora da EJA³ nas séries correspondentes ao Ensino Fundamental I, e nessa oportunidade aconteceu o que considera uma das experiências mais marcantes de sua carreira:

Teve um senhor, depois de um ano que ele estava comigo, foi uma coisa que eu não esqueço. Ele chegou e falou pra mim que naquele dia ele estava se sentindo gente. Quando perguntei o motivo, ele contou que era a primeira vez que ele tinha ido no depósito de materiais de construção e que ia participar do sorteio, porque toda vez que ele ia fazer compra o pessoal oferecia um canhoto para ele preencher com nome e endereço e colocar na urna para concorrer a alguma coisa. E toda vez ele enfiava no bolso dizendo que depois preenchia e trazia, dizia que tava sem óculos, mas amassava e jogava fora, porque tinha vergonha de dizer que não sabia [escrever]. Naquele dia, quando deram os canhotos para ele preencher, ele disse que foi a primeira vez que pegou a caneta e falou “Dá o papel aqui que eu vou preencher esse negócio” e ele conseguiu colocar o nome e endereço e estava concorrendo a uma bicicleta. Naquele dia ele era gente igual a todo mundo. (Ângela)

A experiência da EJA trouxe a perspectiva da mudança que a escolaridade causou na vida do próprio aluno, e isso afeta diretamente suas possibilidades de relacionar-se - a turma, composta em sua maioria de pedreiros, costureiras e comerciantes demonstrava a mudança inclusive com o mundo do trabalho.

Os alunos adultos têm a possibilidade de comparar momentos e ressignificar aspectos de sua vida a partir de uma experiência de escolarização significativa, ainda que tardia. Que possibilidades de significação da experiência escolar têm as crianças? A que serve esta escola? Que tipo de memórias teremos dela? Emília faz o importante adendo de que a escola não cria só lembranças positivas; relata como ela mesma foi marcada por uma experiência violenta quando era aluna e como é necessário estar sempre atenta às atitudes que acontecem dentro da escola.

Sendo a escola um importante local de socialização, as relações entre professores e alunos não podem deixar de ser consideradas. A relação estabelecida com professores pode marcar também a relação que o aluno estabelece com a própria escola e o processo formativo. Assim como outras relações, o elo entre professor-aluno é dinâmico, de forma que podem ser marcados por momentos de apoio e/ou conflito entre as partes. Mais que isso, sabemos que muitos alunos guardam em suas trajetórias a marca do rompimento desse elo tão importante; muitas escolas públicas trazem as marcas da descontinuidade:

A primeira turma que eu peguei na prefeitura era um 4º ano em que eu era a terceira professora da sala. A primeira tinha largado, o professor que pegou também não podia ficar e era uma turma... Foi a turma mais maravilhosa com que eu já trabalhei na minha vida. Só que eles tinham esse estigma, porque eles achavam que o professor tinha ido embora por conta deles. Eu cheguei em maio. E aí eles ficavam: “Mas você vai ficar? Você vai mesmo ficar?” e eu falava “Gente, eu vou ficar com vocês até o final do ano”. (Marina)

Marina nos convoca a refletir sobre a rotatividade de professores em salas de aula e suas causas, fenômeno também comentado por Emília, concursada como “professora substituta” e que a cada ano atua em um local diferente, o que lhe impede o engajamento em projetos de longo prazo. O resultado é o acirramento dos processos de exclusão e estigmatização na escola (Oliveira, Carvalho, & Carrasqueira, 2020).

Dessa forma, é importante ressaltar que as narradoras acreditam nas contribuições da escola para as transformações sociais, mesmo enfrentando inúmeras dificuldades em seu cotidiano. Por vezes parecem acreditar inclusive que essa é sua “missão de vida”, sua forma de contribuir para a sociedade. Essa parece ser uma estratégia usada para conseguir lidar com a precariedade que encontram cotidianamente - uma estratégia ancorada historicamente na construção simbólica da figura da “professora missionária”, que habita o imaginário da população e pode resultar no apagamento da sua condição de trabalhadoras e engajamento na luta trabalhista. Ainda, é importante indagar se essa concepção não pode causar, ao mesmo tempo, sofrimento a essas trabalhadoras, pela impossibilidade de se converterem nessa figura idealizada - ainda que o desejo de transformação social e de construir uma educação emancipadora sejam legítimos.

Pra quem gosta do que faz de verdade... Que a única coisa que pode mudar a mentalidade das pessoas, que pode fazer as pessoas brigarem pelos seus direitos, questionarem o que tá errado, não aceitarem exploração... pra quem acredita que o único jeito é a educação, não dá pra desistir. Porque se quem acredita nisso desistir, aí que o país do jeito que é, com a política que a gente tem, com os interesses financeiros que a gente tem, com a vontade que eles têm de manipular a população só pra explorar, explorar, explorar... Se não tiver gente que acredite que não pode desistir de quem não tem oportunidade, se todo mundo virar as costas pra quem não nasceu com condições financeiras de ter uma boa formação... Nós fomos as primeiras que pudemos estudar. E foi graças a isso que minhas filhas hoje têm a condição de escolher a profissão, de escolher o curso que querem fazer, de

³ Educação de Jovens e Adultos.

não ter que fazer o curso que dá porque não têm condição de fazer outra coisa. (...) Eu não faço por falta de opção, eu faço porque é o que eu acredito que eu possa fazer de bom, o que eu possa fazer de correto. E se não for pra fazer direito eu saio. (Ângela)

Necessidade de valorização Profissional

Em alguns momentos, as narradoras denunciaram a falta de reconhecimento do trabalho docente, cada vez mais precarizado. Podemos questionar: a que interesses tal precarização e desqualificação da educação pública atendem? Fenômenos comuns em vários países latinoamericanos, associam-se a políticas educacionais baseadas na pedagogia das “competências” - que afirma tacitamente a “incompetência” dos professores (Souza, 2006), a partir das quais se criam estratégias para lidar com essas supostas defasagens do profissional, muitas vezes baseadas em políticas hierarquizadas que possuem um viés reducionista para a realidade existente na escola e que desconsidera a experiência do educador. Tais políticas, de modo geral, aprofundam a responsabilização individual do professor pelos problemas educacionais, reforçam processos de desqualificação de seu saber e do seu trabalho, bem como promovem sua desqualificação moral, além de coadunarem com ampliação a participação dos setores privados na formação docente e com a lógica de privatização de serviços públicos como a educação (Kalmus & Souza, 2021).

Marina relata o desgaste causado pela precarização do trabalho. Mais que isso, aponta como a reiterada responsabilização e desqualificação docente procura mascarar a histórica incapacidade de o sistema público de ensino ofertar educação de qualidade e socialmente referenciada para todos:

A desvalorização a gente sabe, e isso me deixa muito chateada. Não é a desvalorização financeira, é a desvalorização moral... Falar que professor é vagabundo. Que nem agora [durante a pandemia]: “Ah, porque professor nem tá trabalhando”. Meu, a gente tá trabalhando e tá trabalhando muito! (Marina)

Sentineli e Insfran (2020) trazem dados que demonstram que a maioria dos professores do Ensino Fundamental I assume mais de uma sala de aula, e que esse é um dos fatores que contribuem para o distanciamento dos docentes de seus próprios alunos. Além disso, apontam que as mudanças no processo de trabalho causadas pelo isolamento advindo da pandemia de COVID-19 aprofundaram a sobrecarga de trabalho, o adoecimento e a precariedade. É também o que nos relata Emília:

Muitos professores se superaram [durante o ensino remoto advindo da pandemia], porque a gente não teve formação nenhuma pra isso, e essa é uma das dificuldades que eu vejo. A gente passou agora por

um processo de aprendizagem tecnológica muito rápido. Todo mundo teve que se virar de algum jeito, nem que fosse chamar um neto, um filho, alguém, enfim... O professor deu um jeito!

Além do anseio por melhores condições físicas e materiais de trabalho, as narradoras ressaltam a necessidade da continuidade da formação e qualificação profissional, considerando as dificuldades e demandas que elas vivenciam no cotidiano. Por vezes, as narradoras relatam pequenas mudanças em suas escolas que ampliam suas possibilidades de reflexão e atuação. O processo formativo, inclusive, aparece como crucial para que consigam se atualizar nos processos de ensino-aprendizagem e ter domínio sobre práticas a ponto de se sentirem confiantes para implementá-las no seu dia a dia. Por outro lado, a falta de autonomia, as pressões exercidas por gestores e superiores técnicos que, por vezes, desconhecem a realidade da sala de aula, acabam interferindo no trabalho do professor e acarretando experiências de sofrimento e/ou violência na trajetória dos sujeitos (Freitas & Facas, 2013; Paparelli, 2010; Patto, 2000).

Uma das cidades estava começando a mudar a metodologia de ensino, mas ainda era extremamente tradicional. Aí eu caí na outra cidade, só que lá era uma coisa extremista, era uma coisa completamente surreal, de um construtivismo - que eles chamavam de construtivismo - que tinha sido jogado nos professores e que eles com prática ou sem prática, com experiência ou sem experiência, com formação ou sem formação, eles eram obrigados a seguir aquela linha que aquela secretaria que tinha acabado de ter sido eleita achou que tinha que ser daquele jeito (...). Professores que estavam à beira da aposentadoria e tinham trabalhado uma vida inteira no tradicional, de um ano para outro tiveram que passar a ser construtivistas. Os que tinham se formado no construtivismo, eram construtivistas; os que eram “deixa a vida me levar” eram construtivistas, todo mundo era obrigado a dizer que era construtivista. Então, se você não soubesse trabalhar daquele jeito, você tinha que fingir que sabia, porque eles entravam na sala de aula e rasgavam todo o material que você tivesse... Eles rasgavam, arrancavam da parede e rasgavam qualquer coisa que você tivesse que não fosse aquela linha que eles cismaram que você tinha que adotar de um ano para o outro. Davam uma formação, mas era aquela formação... [O coordenador pedagógico]⁴ não estava ali para ser presente com o professor, pra tirar dúvida... ele tava pra fiscalizar. (Ângela)

A fala de Ângela demonstra como, muitas vezes,

⁴Segundo o relato, havia um número reduzido de coordenadores pedagógicos no município, cada qual responsável por várias escolas.

as políticas educacionais são formuladas de cima para baixo, sem a participação das professoras e sem oferecer condições para elas possam se apropriar dessas mesmas políticas – o que inegavelmente, contribui para o rebaixamento da qualidade da educação. Entretanto, as narrativas também apontam para o fato de que as professoras não são passivas nesse processo, inventando maneiras próprias e criativas de exercer a atividade docente muito distintas daquelas preconizadas pelas secretarias de educação. Utilizam uma astúcia prática (Certeau, 2009) e transformam as formas de ensinar “obrigatórias”, que prescindem de suas experiências, em forma próprias, autorais. Como conta Ângela: “*não fiz o que a prefeitura na época gostaria que eu fizesse, o que eu fiz foi uma ‘contravenção’, mas não me arrependo porque eu acho que o professor tem que tentar de tudo*”. Em outras palavras, as professoras conseguem reduzir a discrepância entre o trabalho prescrito e trabalho real, como aponta a psicodinâmica do trabalho (Dejours, 2004), já que há uma distância importante entre estes no cotidiano do trabalho. Para reduzir essa diferença, essa perspectiva da psicodinâmica considera que é necessário que o trabalhador invente e acrescente a si mesmo nas situações para lidar com o que não funciona no trabalho, ou seja, que se aproprie deste por meio do contato com o próprio cotidiano do trabalho.

Duas de nossas narradoras, Emília e Ângela, fizeram parte da equipe gestora de uma mesma escola, e juntas desenvolveram um projeto que tinha a intenção de valorizar o profissional dentro da unidade em que atuavam:

A gente percebeu que todos os projetos que nós fizemos durante todo o tempo em que eu estou na prefeitura - e já vai fazer vinte anos -, sempre foram: “nosso maior objetivo é a criança”, “tudo que nós fazemos é em função do aluno”. E não vai deixar de ser nunca, lógico que tá todo mundo lá pelas crianças. Mas se quem cuida das crianças não está bem, se quem está ali para fazer o melhor pelas crianças não estiver bem fisicamente, emocionalmente, estiver insatisfeito, se o relacionamento entre os funcionários não flui, a criança é a maior prejudicada. (Ângela)

Surge então um aspecto essencial em relação a nossa pergunta de pesquisa: parece que uma das formas que dão sentido ao trabalho das professoras e que lhes permite realizar uma prática significativa, apesar de todas as dificuldades, é a possibilidade de construir uma forma de atuação coletiva, que rompa o isolamento da sala de aula:

Na medida do que fosse possível da gente fazer, a gente ia fazendo. A gente começou a colocar tudo no papel e o projeto foi saindo de uma maneira que a gente buscou parcerias com vários profissionais da educação para poder agregar durante os

HTPCs⁵, que trouxessem forma delas pensarem individualmente mas também de pensarem unidas como uma equipe o que elas poderiam fazer para melhorar. (Emília)

A gente começou a pensar o que fazer. E a primeira coisa foi começar a ouvir as pessoas, a se perguntar onde estava o problema, o que elas gostariam que mudasse, e surgiram várias ideias. (Ângela)

Tal experiência demonstra a importância de políticas que valorizem os trabalhadores, ao mesmo tempo em que procura construir em ato essa valorização, ao ofertar espaços de escuta, coletivização do trabalho e gestão democrática. Com o projeto, o coletivo docente passa a se apropriar mais do espaço e do fazer escolar; refez em uma unidade escolar específica o caminho que a psicodinâmica do trabalho (Dejours, 2004) aponta como estratégia de saúde e de sentido no mundo do trabalho: romper o isolamento, construir em conjunto formas de responder às demandas de cada um e de todos. Afinal, como afirma Dejours (2004, p. 32), “trabalhar não é unicamente produzir: é, também, e sempre, viver junto”.

Cabe aqui ressaltar que o trabalho em educação se diferencia do trabalho fabril sobre o qual Dejours se debruçou pelo fato de que a educação traz em si as ferramentas de compreensão da realidade e, nesse sentido, pode engendrar ações práticas capazes de transformar o cotidiano. A perspectiva de desenvolvimento de pensamento crítico e de meios para superar as formas de opressão possibilita aos professores enxergar seu trabalho refletido no outro e as transformações que isto acarreta nestes sujeitos e na sociedade. Nesse sentido, é por esse fator que Paparelli (2010) destaca que mesmo que o professor queira se submeter à lógica exterior ele não consegue fazê-lo completamente, e que Paulo Freire (2020) nos aponta a importância de um trabalho libertador para educadores e educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatarem o que vivenciaram em suas trajetórias, Ângela, Emília e Marina dão materialidade ao dia a dia de sua profissão. Além disso, apresentam formas cotidianas de resistência - ainda que não organizada - frente à uma lógica de precarização do trabalho, da educação e ao projeto de desmonte de políticas públicas que garantem os direitos da população. Ao contarem suas experiências, revelam contradições presentes dentro do ambiente escolar e na sociedade e exteriorizam as ambiguidades que muitas vezes estão presentes em nossas ações e discursos - ainda que nem os percebamos.

Deparar-se com discursos que afirmam que o professor não consegue entender alunos, familiares, ou qualquer outra figura que componha o cenário escolar e escutarmos essas narrativas é perceber que há um desalinho entre estas ideias. Cabe-nos indagar: professores

⁵ Hora de trabalho pedagógico coletivo.

não conseguem entender ou não conseguem absorver ainda mais demandas com as quais não possuem meios para atuar? Marina, em diversos momentos, diz o quão desgastante é não conseguir se desligar do ambiente escolar, contando que é inevitável levar os problemas do trabalho para casa; Emília destaca que a rotina dentro da escola não permite uma melhor aproximação com os alunos e que é num contexto de pandemia e isolamento físico que consegue se aproximar destes de forma inédita; Ângela reforça a importância do trabalho junto às famílias ao mesmo tempo que reconhece que a aproximação com estes não é parte do cotidiano escolar. Essas queixas e denúncias não parecem pertencentes a alguém que desconhece, ou mesmo que é indiferente ao que acontece dentro da escola.

A partir das experiências de aproximação com pais, alunos, colegas, e até mesmo com outras instituições, entende-se que a possibilidade de coletivização das ações do e no trabalho se constitui como importante estratégia na sua realização, já que rompe com a lógica de isolamento que acaba por dificultar ainda mais as condições do trabalho - ainda que dentro dos limites da realidade de uma sociedade que produz isolamento e responsabilização individual.

Não pretendemos aqui culpabilizar professores, nem mesmo isentá-los de alguma possível responsabilidade que tenham como categoria profissional responsável pela socialização de parte do conhecimento humano e por promover uma formação crítica. Contudo, encontrar o equilíbrio entre o que são questões individuais e o que são questões coletivas é muitas vezes tarefa delicada para quem lida com diversas sobrecargas.

Manter o equilíbrio entre individual e coletivo também foi um desafio na construção deste trabalho, pois não buscamos aqui encontrar um culpado ou uma vítima dentro das situações vivenciadas no cotidiano escolar ou, como outro lado da mesma moeda, heroínas ou mulheres que têm na docência uma missão; ao contrário, nossa pretensão foi mostrar as complexidades que permeiam a instituição. Além disso, é de nosso maior interesse entender como, dentro de um contexto político-social de desmonte das políticas públicas, é possível produzir ações com efeitos de resistência, ainda que não estejam ancoradas nas formas de luta organizada.

Poder escutar experiências em que sujeitos passam a “se sentir gente”, em que trabalhadoras conseguem se unir e transformar seu contexto de trabalho e em que a relação professor-aluno transforma a percepção dos alunos sobre seu processo de escolarização, nos convida a reafirmar que a escola pode ser um local de resistência. Além disso, as narrativas evidenciaram que compartilhar tais experiências é importante para que se mantenha a perspectiva de continuar resistindo, mesmo diante de tantas dificuldades do cotidiano escolar. Afinal, como afirma Chauí (1994), o modo com que nos lembramos de acontecimentos, eventos, experiências,

sentimentos, reflete perspectivas individuais e sociais, além de nos permitir refletir sobre o que se passou – no sentido da reflexão crítica, de nos dobrarmos sobre nós mesmos e nos vermos no mundo e em nosso lugar no mundo, nossas ações como sujeitos.

Sendo assim, é possível apreender que romper o isolamento da sala de aula e poder trocar experiências, questionar as contradições e incoerências que foram/são naturalizadas na sociedade e encontrar aliados dentro e fora das escolas são algumas das estratégias que auxiliam professores a lidar com suas dificuldades cotidianas. Mais que isso, é o que traz novos sentidos para a profissão, na medida em que é esse trabalho coletivo que lhes permite construir-se como sujeitos ativos e criativos, em contraposição a experiência cotidiana de uma política educacional e uma realidade social eminentemente reificadoras.

Na presente pesquisa algumas das estratégias de enfrentamento das dificuldades cotidianas e de construções de sentidos no trabalho ganharam relevância. Cabe ressaltar que as apontadas como mais significativas não estão baseadas em prescrições de especialistas e em cursos de atualização/formação em serviço (ainda que esses sejam uma demanda das professoras), mas sim na possibilidade de estreitamento de laços com a comunidade, com os próprios pares, com a construção da gestão democrática, e que resgatem a escola como lugar privilegiado de construção coletiva da esperança. Para estudos futuros, se mostra relevante investigar quais outras estratégias, que porventura não tenham aparecido nas falas de nossas narradoras, os professores utilizam no seu cotidiano e quais contextos de trabalho propiciam a emergência de tais estratégias de resistência diante de tantas dificuldades. São essas as experiências que parecem se contrapor ao sofrimento e adoecimento gerado pelas condições e processos de trabalho e que resgatem o esperar em uma profissão marcada pela desqualificação. Afinal, como afirma Dejours (1986), saúde é quando ter esperança é permitido.

REFERÊNCIAS

- Araújo, T. M., Pinho, P. S., & Masson, M. L. V. (2019). Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cad. Saúde Pública*, 35(1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembrança dos velhos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Bourdieu, P. (2008). Compreender. In: P. Bourdieu (Coord.), *A miséria do mundo*. (7a ed., pp. 693-732). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Certeau, M. A. (2009). *A invenção do cotidiano 1: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chauí, M. S. (1994). *Apresentação - Os trabalhos da memória*.

- In: E. Bosi (Ed.), *Memória e Sociedade: lembrança dos velhos*. (3a ed., pp. XVII - XXXII). São Paulo: Cia das Letras.
- Damasceno, N. F. P., Malvezzi, E., Sales, C. M., & Sales, A. (2018). A narrativa como alternativa na pesquisa em saúde. *Interface*, 22(64), 133-140. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0815>
- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 14(54), 7-11.
- Dejours, C. (2004). Trabalho, subjetividade e ação. *Produção*, 14(3), 27-34.
- Dworak, A. P., & Camargo, B. C. (2017). Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 20(1), 109-121, 2017. <http://doi:10.5212/OlharProfr.v.20i1.0009>
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968).
- Freitas, L. G., & Facas, E. P. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 7-26.
- Freller, C. C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gonçalves Filho, J. M. (2003). Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: A. M. B. Bock (Ed.), *Psicologia e compromisso social* (pp. 193-239). São Paulo: Cortez.
- Kalmus, J. & Souza, M.P.R. (2021). Formação continuada no México: desqualificação docente, privatização e formas de resistência. In: M. P. R. Souza (Ed.), *Políticas públicas e prática docente em países da América Latina* (pp. 289-314). São Paulo: IPUSP.
- Oliveira, A. C. P., Carvalho, C. P., & Carrasqueira, K. (2020). Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil. *Educar Em Revista*, 36, e70499. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70499>
- Lima, M. E. C. C., Geraldi, C. M. C., & Geraldi, J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 31(1), 14-44, jan-mar. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>
- Paparelli, R. (2010). Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso de educadores da rede pública de ensino paulistana. In: R. S. Sant'ana, J. F. S. Silva, I. Bertani, V. Navarro, & E. Lourenço (Eds.), *Avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. (1a ed., Cap. 14, pp. 317-342). São Paulo: Expressão Popular.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.
- Patto, M. H. S. (2000). A miséria do mundo no Terceiro Mundo (sobre a democratização do ensino). In: M. H. S. Patto, *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política* (pp. 191-222). São Paulo: Hacker Editores/Edusp.
- Saviani, D. (2012). As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: D. Saviani. *Escola e democracia* (42a ed, Cap. 1, pp. 3-34). São Paulo: Autores Associados.
- Sentineli, T. A., & Insfran, F. (2020). Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação. In: F. F. N. Insfran, P. A. Prado, S. E. F. Faria, T. A. Ladeira, & T. A. Sentineli (Eds.), *Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação*. (Cap. 7, pp. 118-136). Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia.
- Souza, D. T. R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- Wanderer, A., & Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 121-129.

Recebido em: 09 de dezembro de 2021

Aprovado em: 06 de março de 2023