

Marco Antonio Martins Escobar

Percursos possíveis: doze modos de ser e estar na Escola Pública.

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Sorocaba/SP - 2015

Marco Antonio Martins Escobar

Percursos possíveis: doze modos de ser e estar na Escola Pública.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da prof.^a Dr.^a Dulcinéia de Fátima Ferreira.

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Sorocaba/SP – 2015

A todos que assumem o magistério
como possibilidade de transformar o
mundo, potencializando o que há de
melhor em cada um de nós.

AGRADECIMENTOS

A lista dos agradecimentos é tão grande que vira a esquina e segue em direção ao coração da cidade. Há tantos nomes, tantas pessoas, tantos gestos que creio que este texto precisaria estender-se por diversas páginas, o que seria cansativo para os leitores e seguramente não me isentaria de possíveis deslizos e esquecimentos injustos.

Por outro lado, penso que alguns nomes simplesmente não podem ser omitidos deste momento importante no qual me encontro.

Magda, pela crença inicial. Por ter acreditado neste sonho antes que eu dimensionasse a possibilidade de sonhá-lo. Emprestou-me os olhos para que eu enxergasse o futuro. Eis-me aqui.

Dulce, pela persistência gentil e firme. Escovando as palavras, dançando cirandas e estabelecendo suas rotas de fuga ao criar territórios existenciais em meio à sociologia das ausências. Alguém que usa lápis de cor para pintar outros mundos onde os outros não veem esperança.

Érica, pelo momento semelhante. Compartilhando ideias, ideais, prazos e pavores. Mergulhada na academia e vivendo seu doutorado enquanto carrega o mundo nos ombros calçando sapatos de salto alto.

Salma, Fátima, Sandra, Isabel, Elícia, Vera, Andrea, Ines, Maria Cecília, Juliana e Célia, pelo acolhimento, participação e exemplo. A contribuição de cada uma extrapola qualquer relato que eu possa me atrever a redigir, suas histórias ficarão gravadas em mim e espero que sirvam de alento a tantos outros como nós.

Guerina, por sair em minha defesa há muitos anos quando disseram que o sistema educacional daria conta de aniquilar meu entusiasmo. Talvez você não lembre, mas eu lembro. E isso foi vital.

Aos “Pega-firmes”, ensandecidos de maneira conjunta e solidária. Nossas vidas nunca mais serão as mesmas, ainda bem.

Família, amigos, alunos, todos que me rodeiam, pela paciência redobrada diante de minhas ausências, de minhas noites de luz acesa, de meus cansaços, de meus atrasos e de minhas vontades de sair correndo.

Deus, pelas inúmeras vitórias alcançadas nesse percurso. E por um milagre específico.

Eu acredito é na rapaziada
que segue em frente e segura o rojão.
Eu ponho fé é na fé da moçada
que não foge da fera e enfrenta o leão.
Eu vou à luta com essa juventude
que não corre da raia a troco de nada,
eu vou no bloco dessa mocidade
que não tá na saudade e constrói
a manhã desejada

Gonzaguinha – E vamos à luta

RESUMO

Este trabalho propõe-se a apresentar doze modos de ser e estar na Educação. Percursos possíveis de professores que atuam em escolas públicas na Estância Turística de São Roque, município do interior do Estado de São Paulo. Buscamos revelar “processos de singularização” de pessoas comuns que exercem em suas práticas diárias múltiplas ações no enfrentamento das dificuldades encontradas pela categoria do magistério. No primeiro capítulo apresentamos uma visão panorâmica do contexto em que estas experiências educativas acontecem, procuramos revelar o modo como o modelo de racionalidade ocidental atua sobre nossos corpos com a intencionalidade de produzir em nós o sentimento de impotência. No segundo capítulo, apresentamos doze modos de ser e estar na Educação, experiências educativas que foram apontadas como germens potenciais de resistência diante da lógica instituída, que serviram de matéria prima para a elaboração do terceiro capítulo no qual procuramos revelar que é possível reinventar o modo de viver neste contexto de homogeneização e sufocamento da capacidade criadora dos sujeitos dentro da escola. O trabalho traz em seu escopo algumas rotas de fuga dentre muitas praticadas no dia-a-dia dos professores em seu ambiente de trabalho, procuramos revelar a potência de vida presente em cada uma delas. É fruto de uma pesquisa cartográfica que procura revelar algumas pistas possíveis num contexto de crise na Educação, procuramos desenhar mapas que apontem para novos territórios existenciais.

Palavras chave: Processos de singularização, rotas de fuga, escola pública, resignificação, resistência, ser professor.

ABSTRACT

This work aims at introducing twelve ways of being and standing on Education. Some available resources to teachers who act in public schools in Sao Roque city, municipality in the state of São Paulo. We seek to reveal work on their daily activities with multiple practices in order to face the difficulties to teaching. The first chapter we show a panoramic perspective of the context where those learning experiences happen, we try to reveal how the western rational model acts over our bodies, with the intention to inflict on us the feeling of impotence. The second chapter brings the twelve ways to being and standing on Education, educational experiences which were indicated as potential seeds to the aparent resistance towards the constituted logic, and which were the raw material leading us to the third chapter aim at revealing that it is indeed possible to reinvent the way to live in such context of homogeneous and strangling creativity in individuals in school system. The work here brings in its scope some scape routes among many performed daily by teachers in their work environment, we also aim at showing the potential of viability in each of of them. It is the fruit of a cartographic research that seeks to reveal some possible hints in a crisis context for Education, we try to outline maps which indicate new existing territories.

Key words: Individualization process, scape routes, public schools, resignification, resilience, be teacher.

SUMÁRIO

Introdução	09
Memorial	14
O neoliberalismo a partir dos olhos de quem o viveu sem percebê-lo	14
As ruas por onde me procurei: minha cartografia no espelho retrovisor	17
Capítulo I – Inquietação	
A cartografia de mim e de nós: caminhos metodológicos	20
Cenários	30
Existência ardida	31
Observações sobre o professor hoje: produções de impotência	34
Desafios e potencialidades do ser educador	41
Capítulo II – Percursos	
Dirigindo na contramão: 12 sujeitos dentre tantos outros.	50
Rota de fuga 1: Professora Salma Valéria Oliveira de Camargo	
Sobre escolhas: a rota de fuga do pertencimento.	54
Rota de fuga 2: Professora Maria de Fátima Negro Cabral	
Todos à mesa: o respeito à história individual na reinvenção de si.	60
Rota de fuga 3: Professora Sandra Maria de Camargo	
Não subestimar ninguém: cada um tem sua importância no todo.	66
Rota de fuga 4: Professora Isabel Cristina Cavichioli Bianchi	
Consciência do nosso inacabamento: desafios para reexistir.	71
Rota de fuga 5: Professora Elícia Cerrone de Oliveira	
Disponibilidade para o encontro com os educandos. “Estar-se preso por vontade”.	78
Rota de fuga 6: Professora Vera de Moraes Copani	
A simplicidade como rota de fuga.	84
Rota de fuga 7: Professora Andrea Piccirillo	
Planejamento, transparência e parceria. A construção do aprendizado a partir da construção do diálogo.	89

Rota de fuga 8: Professora Ines Gonçalves Dias Silva Do pó vieste e ao pó voltarás. Revisitar a própria história como forma de reinvenção de si.	93
Rota de fuga 9: Professora Maria Cecília Alves de Mello Silva A importância da equipe para constituir novas perspectivas educacionais.	98
Rota de fuga 10: Professora Juliana Santos Silva Disponibilidade para aprender com os mais experientes.	101
Rota de fuga 11: Professora Célia Regina Gonçalves da Silva Formação permanente, interesse e vivacidade.	105
Rota de fuga 12: Professor Marco Antonio Martins Escobar Acreditar que a Educação pode contribuir para a criação de um outro mundo.	109
Capítulo 3 – Anúncios	
Para onde apontam as bússolas.	115
Observações a partir dos anúncios dos sujeitos da pesquisa.	119
Conclusão	
Fiat Lux!	127
Referências	130
ANEXO	
Rotas de amor: um mapa histórico do que me faz professor.	138

Introdução

Boaventura de Souza Santos (2007), quando fala sobre renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social, ao estabelecer a relação entre opressores e oprimidos na cultura ocidental e comentando sobre os anseios dos oprimidos e suas possibilidades de verbalizar suas necessidades, nos diz que “o diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer: não porque não tenham o que dizer. Mas porque suas aspirações são improferíveis” (SANTOS, 2007, p. 55). Maduro (1994, p. 125) também traz a ideia de que o silêncio “- que poderia parecer apenas ausência de linguagem – pode ter significações sumamente diversas, conforme as circunstâncias”.

Este trabalho surge como uma possibilidade de resistência, é uma tentativa de dar voz e vez aos sujeitos da história. E proferir o que as pessoas percebem e não dizem porque às vezes lhes faltam palavras.

Temos visto em nossa sociedade contemporânea neoliberal brasileira o frequente desmantelamento das instituições públicas e escândalos envolvendo serviços prestados pelo Estado. A escola pública, como personagem importante dos processos políticos que atravessam as relações de poder é bombardeada no contexto das políticas neoliberais. O desmantelamento e a desvalorização dos serviços públicos é uma prática recorrente. Interessa a esta lógica desvalorizar o que é estatal de modo a valorizar os serviços privados diante de grande parte da grande mídia e da população.

Nesse contexto me fiz pessoa e me fiz professor. Há 14 anos vivencio o percurso da escola pública em meu cotidiano e no cotidiano de uma grande maioria dos amigos que tenho. Ao ingressar como aluno especial no Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba no ano de 2013, diversas coisas me inquietavam.

Ao aproximar-me da linha de pesquisa 2, que trata da relação entre a Educação, a comunidade e os Movimentos Sociais, estabeleci diálogos com profissionais de diversas áreas que olhavam para o magistério a partir das lentes de suas formações originais e traziam contribuições importantíssimas para a compreensão dos caminhos da escola e da educação não-formal.

Fomos constituindo laços, debatendo causas e efeitos, ampliando horizontes. A escola, meu universo direto e local por onde me desloco com maior desenvoltura,

exigia sempre mais e melhor de mim. A aproximação com a vida acadêmica era um contraponto com o que ouvia e discutia na sala dos professores.

Somos uma categoria bastante desvalorizada em diversos aspectos. Reconheço aqui que também somos respeitados por diversos atores sociais que nos fazem resistir ao cotidiano em sala de aula, mas neste momento, me ateno ao ângulo mais espinhoso do magistério porque esse é um olhar importante para constituir esta introdução: peço desculpas e paciência ao leitor, este olhar não é o foco de nosso trabalho, mas sem ele, os argumentos que se apresentarão no decorrer do texto ficariam vagos e alicerçados sobre fina camada de areia.

Sala dos professores é local de riso e lágrimas. De tensão e alívio. Espaço de intensidades. Sofremos pelo deslocamento entre as escolas normalmente em horários ingratos em que se esperaria uma refeição honesta ou um descanso merecido. Diversos de meus colegas trocam o horário do almoço pela viagem para a outra escola, limitando-se a comer biscoitos e frutas no carro. Eu mesmo, frequentemente, tenho que almoçar nos míseros vinte minutos do interturno entre o período da manhã e o período da tarde. Minha família reclama que como depressa demais porque fui condicionado a realizar minhas refeições nesses breves vinte minutos.

Quando comparados com os profissionais com igual formação de nível superior, somos uma das categorias trabalhadoras mais desvalorizadas. O país que se anuncia como “pátria educadora” no discurso de posse da presidenta em janeiro de 2015 tem dívidas históricas para com a Educação e a mudança que se propõe deve levar anos para se consolidar.

O panorama hoje é difícil. Se, por um lado, a comunidade carente de saber e de potência de vida bate à porta da escola, por outro, o frequente desvalor aplicado aos profissionais que atuam dentro dos muros das unidades escolares gera uma onda de desestímulo que contagia a muitos e resvala em milhares. Falo isso de dentro da escola, de dentro da sala dos professores, compartilhando bolachas e frutas em intervalos corridos, tomando café nos recreios breves para retomar os trabalhos imediatamente.

Por diversos motivos a comunidade nem sempre adentra os muros da escola e muitas vezes vemos sorteios de cestas básicas como maneira de atrair as famílias para reuniões de pais. O acompanhamento da vida escolar pela família, previsto pela constituição e reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, nem

sempre é uma realidade e muitas vezes a escola, por não experienciar o diálogo, acaba reproduzindo uma relação que mais afasta que aproxima a comunidade. Assim, muitas vezes vê-se sozinha na missão de educar e de ensinar crianças e jovens.

As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O seu mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. (FREIRE, 1980, p.69)

Ainda estamos distantes do que poderíamos chamar de co-laboração entre família e escola no acompanhamento da vida escolar de nossas novas gerações. O mutismo ao qual a escola tantas vezes imerge nem sempre representa ausência de diálogo. Por vezes, a comunidade precisa de palavras para se expressar e a escola, por sua vez, ainda não sabe como estabelecer canais possíveis de comunicação que favoreçam uma relação mais próxima e menos calcada em “momentos festivos” ou “reuniões informativas” com prestações de contas sobre o bimestre, focando toda a energia do encontro no produto final de um processo educativo: a nota. Ambas – escola e comunidade – parecem carecer de uma abertura maior para com seus atores envolvidos e ainda precisam aprender a conviver.

Há a necessidade de se compor novos territórios existenciais em que o processo educativo não seja fragmentado de modo a deixar a criança abandonada entre o escolar e o familiar. No entanto, conforme Santos (2007), esta experiência de composição coletiva exige de nós habilidades que ainda estamos a desenvolver devido à nossa inexperiência democrática.

Aos professores, falta reconhecimento em diversos níveis e de diversas formas. Esse reconhecimento perpassa uma valorização profissional que esbarra na questão salarial de maneira fundamental, mas que se amplia para além dela no convívio no espaço escolar e no respeito ao ser humano que vive diretamente as relações dentro da escola, valorização esta que entende um conjunto de subjetividades únicas a cada ambiente escolar e a cada profissional visitado. A questão salarial aparece como ponto nevrálgico da profissão – mas não único – ressaltando a importância de políticas públicas honestas que tratem aos professores como profissionais que mereçam um olhar mais atento por parte dos que gestam políticas que atingem diretamente à escola. Por outro lado, conforme os autores estudados (BAUMAN 2009, CERTEAU 2010, SANTOS 2002, 2006 e 2007),

entende-se que este estado de coisas favorece a intencionalidade da produção do sentimento de impotência e inferioridade.

É neste cenário de desvalorização do educador, de desencontros escola/comunidade, falta de zelo e cuidado com o que é público que nasce esta pesquisa.

Dito isto, feita esta necessária introdução que nos posiciona frente ao universo pesquisado, volto meu¹ olhar para o outro lado, busco a motivação para este trabalho.

O que nos motiva? Quem somos nós, professores, diante disso tudo? Como resistimos diante das formas de dominação? Como revelar a multiplicidade de formas de ser e de estar na escola?

Sendo múltiplas as faces da dominação, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam. Na ausência de um princípio único, não é possível reunir todas as resistências e agências sob a alçada de uma grande teoria comum. Mais do que uma teoria comum, do que necessitamos é de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos atores coletivos “conversarem” sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam. (SANTOS, 2002, p. 27)

A criação do projeto para ingresso no Programa de Mestrado esbarrou nessas questões. E me impulsionou para ir além. A intenção deste trabalho foi desenhar um mapa de resistências. Procuramos encontrar outros educadores que, como personagens em formação, atuam no mundo criando, seus “processos de singularização” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 16). Novas formas de viver suas subjetividades diante do que está posto. O objetivo era possibilitar que estes atores expusessem algumas vivências, criando novas perspectivas que não a da sensação de fim dos tempos.

A intenção deste trabalho é mostrar que há rotas de fuga para o que está instituído, apresentar histórias reais de pessoas reais que reexistem dentro de sala de aula todos os dias de forma singular.

Compreendemos aqui como rotas de fuga as possibilidades de escape de determinadas situações. As leis orientam que estabelecimentos que comportem grandes públicos tenham assinaladas as suas rotas de fuga e essa sinalização não implica numa condição de calamidade presente, eminente ou aguardada, mas um

¹ O leitor perceberá que este texto é escrito em duas vozes: na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural. São, na verdade, muitas vozes que se mesclam na construção desta jornada. A escola mantém essa polifonia enquanto as pessoas criam seus territórios existenciais no cotidiano da sala de aula.

caminho perceptível para as horas em que seja necessário encontrar outras formas de sair de determinadas condições. Um fugir para ficar. As rotas de fuga apresentadas neste trabalho são caminhos encontrados por professores para dar novos significados ao cotidiano das escolas. Não são as únicas rotas e nem as melhores. São rotas. Possibilidades a serem percebidas e reconhecidas.

A divisão do texto em três capítulos favorece o deslocamento por entre os cenários. Num primeiro momento, serão discutidos brevemente os panoramas em que se insere a escola pública contemporânea. Sabendo da abrangência do tema, nesta pesquisa realizamos um recorte para análise. Assim, os sujeitos deste trabalho lecionam todos na mesma rede municipal de Educação: a da Estância Turística de São Roque/SP, distante cerca de 60 km da capital do Estado. É justamente a apresentação desses sujeitos, suas experiências e seus modos de ser e estar na escola a temática do segundo capítulo.

O percurso das entrevistas e suas observações apresentam-se na sequência em que os encontros aconteceram. Penso ser a palavra “encontros” bastante apropriada para esses momentos em que adentrei as casas e os espaços das entrevistadas para dialogar sobre seus cotidianos de trabalho. Cada entrevista rendeu histórias, sorrisos e emoções. E à medida que me enveredava pelos cenários descritos, enveredava-me também por meus meandros. Enquanto cartografava, o encontro com tantas vivências foi produzindo em mim “estados inéditos” (ROLNIK, 1993) e deles surgiu a necessidade de realizar o décimo segundo texto, o texto falando sobre o reencontro comigo mesmo, sobre o como acompanhar processos em constituição me afetou e reverberou marcas impressas em meu corpo.

O terceiro capítulo tenta reunir algumas percepções e rumos. É um capítulo de lapidação e análise do que anteriormente foi apresentado buscando identificar no conjunto de rotas de fuga elencadas, possibilidades de rumos para a Educação que adentra estes tempos de “pátria educadora”.

Asseguro que o percurso das entrevistas foi um dos momentos mais prazerosos de todo o trabalho. A potência dos encontros realizados mostraram-me coisas sobre mim que nem eu mesmo sabia.

O leitor perceberá que este texto é escrito em duas vozes: na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural. São, na verdade, muitas vozes que se mesclam na construção desta jornada. A escola mantém essa polifonia enquanto as pessoas criam seus territórios existenciais no cotidiano da sala de aula.

Convido-os agora a adentrar neste universo de resistências e a conhecer alguns processos de singularização de professores frente ao instituído, acompanhando aspectos da reinvenção de 12 sujeitos dentro da escola pública do interior do Estado de São Paulo. Doze olhares sobre o ser e o estar na escola pública.

Memorial

O neoliberalismo a partir dos olhos de quem o viveu sem percebê-lo

Nasci durante a ditadura (dez anos e seis dias depois do golpe) numa família simples de classe média. Minha mãe, professora primária; meu pai, um farmacêutico que exercia a profissão apenas de maneira filantrópica na igreja do bairro, sendo funcionário da FEPASA para participar do sustento da família. Um parto tardio de um casal de 40 anos.

Cursei o primário e o ginásio² na escola pública da década de 80, vivi o início do neoliberalismo no país como estudante e em março de 1990, quando o Plano Collor foi anunciado, cursava o primeiro ano do Técnico em Contabilidade ainda na mesma escola pública. Lembro vagamente de minha mãe dizendo que o pouco dinheiro da poupança da família havia sido confiscado; nessa época, meu pai já havia falecido e contávamos um com o outro para sobreviver. Fui às ruas para pedir o impeachment do então presidente muito mais pela emoção catártica da aglomeração que propriamente por convicções políticas. Fui um dos alienados nas ruas do período. Pinteí a cara sem entender por quê.

Terminei o colegial³ sem a formação política necessária para entender o país no qual vivia. Aprendi com exemplos e palavras que não podia dizer o que pensava porque “as pessoas não gostavam”, um resquício de militarismo embutido na repressão ao pensar e falar. Passei no vestibular do curso de Publicidade e Propaganda na FAAP em 1994 por sorte, mas sem conhecimento. Minha experiência no campo da política tinha base nos anos de trabalho em grupo de

² O Primário passa a ser chamado de Ensino Fundamental a partir da LDBEN 9394/96.

³ O Colegial passa a ser chamado de Ensino Médio a partir da LDBEN 9394/96.

jovens da igreja católica do bairro entre os anos de 1988 e 1996, um líder religioso sem compreensão consistente do mundo em que estava inserido, mais vinculado ao mundo espiritual que ao real.

Apresentar minha história pode ser essencial para o início deste trabalho. Apreendi o que era neoliberalismo pelo que me disseram, pelo que li e não pelo que vivi conscientemente.

É daqui que falo.

Começo a perceber o contexto em que estou inserido a partir dos anos de trabalho no magistério, carreira na qual ingressei em 2001. Uma percepção ainda distorcida da realidade em que as questões trabalhistas eram o mote principal para as discussões políticas, analisando o todo a partir das partes, sem visão global dos mecanismos que intervêm e interagem na construção do contexto em que vivemos.

Nomear os diversos fatores que influenciam diretamente a escola pública e compreender o engendramento entre sujeitos e políticas é algo relativamente novo para mim. Comecei a buscar o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba) a partir da formação de sua primeira turma, em 2012. Passei a valorar determinados conhecimentos que antes desse momento não faziam parte vocabular de meu cotidiano. Estavam lá, mas não eram chamados pelos nomes.

Assim, ao buscar a elaboração de um primeiro projeto, cursar as disciplinas ainda enquanto aluno especial, participar dos grupos de estudo e das atividades de pesquisa e extensão junto à linha 2 do programa⁴, comecei a compreender o mundo ao meu redor a partir de outras óticas. Depois de mais de um ano de muito estudo, fui aprovado no segundo processo seletivo do programa, ingressando no início de 2013. Ao discutir dentro desse percurso as diversas possibilidades de relação entre movimentos sociais e Educação, passei a perceber o neoliberalismo e suas consequências sobre o humano apoiado em autores como Bauman, 1999; Abdalla, 2004; Gentili e Alencar, 2005.

O neoliberalismo trouxe consequências marcantes para o Brasil e para o mundo e seus reflexos podem ser sentidos na sociedade atual como um todo. As propostas apresentadas por aquilo que chamaríamos de modernidade não parece terem surtido o efeito que se esperava delas e as desigualdades evidentes em

⁴ Linha 2 do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais.

nosso contexto contemporâneo suscitam reflexos importantes sobre o humano. Santos fala sobre “efeitos perversos”:

Não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo. Basta rever até que ponto as grandes promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos (SANTOS, 2002, p.23)

Reguillo, comentando especificamente o panorama na América Latina, fala sobre o descontentamento no que tange às promessas não cumpridas de um futuro inclusivo e justo.

El siglo XXI arranca com evidentes muestras de uma crisis político-social. De maneras diversas y desiguales, los jovenes no han dejado de hacer estallar las certezas y, a través de lós multiples modos en que se hacen presentes, señalan que el proyecto social privilegiado por la modernidad em América Latina ha sido incapaz hasta hoy de cumplir las promesas de um futuro incluyente, justo y, sobre todo, posible. ⁵ (REGUILLO 2012, p. 21)

Cortella (2009) relaciona neoliberalismo e Educação anunciando que “os liberais, hoje chamados neoliberais, foram responsáveis pelo agravamento da crise na educação resultante do modelo escolhido durante a ditadura pelas elites, sob gerenciamento dos militares”. A Educação sente os reflexos do neoliberalismo em suas escolas e na vida de seus docentes e discentes.

Há aflições em nós, professores oprimidos pela “lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005). As coisas são muito conturbadas. Esse futuro possível e justo parece distante de algumas escolas e difícil para a maioria dos professores. Trabalhamos dezenas de horas semanais em dois, três empregos, levamos serviço para casa e ainda damos conta de afazeres domésticos. Muitos de nós temos mais de 600 alunos (esse é meu atual contingente) e esse montante numérico dificulta relações humanas harmônicas com os sujeitos de nossos processos de ensino. Provas para corrigir, médias para fechar, papéis, relatórios, cadernetas para entregar à coordenação. Reuniões de conselho de escola em contextos diferentes e falando de pessoas que muitas vezes representam números na lista de chamada.

⁵ O século XXI começa com mostras evidentes de uma crise político-social. De maneiras diversas e desiguais, os jovens não têm deixado de romper com as certezas e, através dos múltiplos modos em que se fazem presentes, demonstram que o projeto social privilegiado pela modernidade na América Latina foi incapaz até hoje de cumprir as promessas de um futuro inclusivo, justo e, acima de tudo, possível. Tradução minha.

**As ruas por onde me procurei: minha cartografia no espelho retrovisor.
Um jeito diferente de ver o mundo.**

Em todos os perdidos portos do mundo, sob o crepúsculo
balouçam barcos mansamente.
A brisa é uma carícia lenta
nos mastros e nas velas.
A voz da água é um segredo baixinho.
É preciso não acordar os homens.
É preciso que se encha o mundo de doçura infinita,
de infinito silêncio,
porque os homens estão fatigados, fatigados...

Tasso da Silveira, 1956

Sou professor.

Neste país de contrastes e de políticas controversas com relação à carreira do magistério que assiste atônito aos noticiários dando conta de que a escola sofre com violências e descasos, a afirmação “sou professor” leva os interlocutores muitas vezes a sentimentos distintos como piedade e admiração. Ser professor neste Brasil de início de século parece tarefa árdua. Talvez seja. Afinal, já dizia Tasso da Silveira em 1956 que os homens estão fatigados.

Esse poeta já falecido deu nome a uma escola pública do Rio de Janeiro e em 7 de abril de 2011 o jovem Wellington Menezes de Oliveira invadiu seu prédio e disparou contra os estudantes presentes, matando 12 adolescentes. O “massacre do Realengo”, como ficou conhecida a tragédia, terminou com o suicídio do atirador, totalizando 13 mortes. Os homens estão fatigados e a escola sofre as consequências dessa exaustão. Há sofrimento e descrédito, um sentimento de fim da história.

Lembro de meu primeiro ano como professor de escola pública, em 2001, quando, diante de minha empolgação frente ao desafio de lecionar, uma professora disse na sala dos professores na hora do intervalo que “queria ver se eu teria a mesma motivação depois de alguns anos de magistério”. Recordo de uma outra professora respondendo à indagação de maneira maternal com um sorriso nos lábios, em minha defesa, dizendo que eu parecia alguém que permaneceria assim por muito tempo.

Já se foram quase quatorze anos e ainda hoje recebo bilhetes de alunos dizendo que minhas aulas são diferentes, atribuindo à minha didática adjetivos

positivos que sinalizam que aquele professor empolgado de 2001 permanece, de certa forma, vivo em mim.

Acredito na Educação e no potencial da escola de encontrar caminhos para reverter processos históricos de desvalorização do humano em favor do capital, compreendo que minha atuação em sala de aula pode trazer benefícios aos diversos sujeitos diante de mim, assumindo a responsabilidade por uma existência coletiva mais justa e mais humana. Não sozinho e não tudo isso. Sou uma parte de um imenso sistema educacional, sou um professor no universo de outros quase dois milhões, o que não inibe em hipótese alguma a importância do meu papel no universo que habito.

As mazelas sentidas pelos professores neste país também recaem sobre minha pele. Não sou e não estou imune aos sofrimentos sentidos pela escola pública brasileira. Ouço a cada ano promessas de governantes e governados dizendo que a escola melhorará, que os professores receberão salários e tratamentos justos. E dia após dia vejo que pouco ou quase nada realmente aparece como benefício adquirido pelo magistério. Ao contrário, o professor permanece correndo de escola para escola como caixeiro viajante, ou, como dizia Amaral Fontoura em 1971, como “vendedor ambulante da educação”. Sinto esses sofrimentos. Mas continuo acreditando na importância e na necessidade do que faço.

Evidente que não estou isolado nesta empreitada. Há outros que creem e que buscam na prática diária reverter exclusões, dar voz a sujeitos, corroborando com Pereira (2013, p. 2), que afirma que “considerar o educando como sujeito ou como objeto do processo faz uma grande diferença na vida das pessoas e na reinvenção do mundo”; há professores que buscam as rotas de fuga no contexto amplamente difundido em que se encontra a escola pública brasileira apesar das tragédias anunciadas pela mídia sobre o magistério. Pessoas em busca do novo anunciado por Pelbart da seguinte forma:

Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. (PELBART, 2010, p. 37 e 38)

Este trabalho busca revelar formas de ser e de estar na Educação. Formas de resistência de alguns professores para a sobrevivência, a reexistência e a ressignificação da carreira docente dentro do cenário tantas vezes hostil em que a escola pública contemporânea brasileira está inserida. Os homens estão fatigados, porém, a história não chegou ao final, há muitos que resistem à lógica da produção da impotência e criam rotas de fuga anunciando que não estamos derrotados.

Partimos deste cenário procurando compreender a realidade atual e o papel do educador no contexto conturbado em que vivemos.

Capítulo 1 - Inquietação

Escuta: se não descobrires um sentido na loucura acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade. A realidade, Maria, é louca.

Paulo Mendes Campos, Para Maria da Graça

As inquietações do magistério são inúmeras. A escola pública mescla momentos de heroísmo com trajetórias claudicantes na mídia brasileira. Não nos propomos neste trabalho discutir as motivações que fazem com que essa alternância de papéis apareça nos veículos de comunicação e no imaginário coletivo nacional, mas é importante observar o cenário em que se constroem esses papéis e essas perspectivas.

Partindo de um referencial teórico inicial que perpassa, entre diversos outros, autores como Boaventura de Souza Santos, Felix Guattari, Suely Rolnik, Zygmunt Bauman, Michel de Certeau e Paulo Freire, esta parte do trabalho constrói-se buscando traçar panoramas amplos para dentro deles inserir a escola e seus profissionais. Modestos amplos panoramas da realidade que não darão conta de esgotá-la, mas que terão a intenção sincera e humilde de visitá-la, abrindo algumas de suas portas. “A realidade – e o esforço para conhecê-la – é algo infinitamente mais rico, variável e complexo do que geralmente imaginamos” (MADURO, 1994, p. 121).

O universo neoliberal e seus desdobramentos na vida da escola e do próprio pesquisador também aparecem assinalados nesta etapa do trabalho em que as inquietações são inúmeras, mas não esgotadas.

Também aparecem nesta primeira parte do material as escolhas metodológicas e suas possibilidades de pesquisa.

A cartografia de mim e de nós: caminhos metodológicos

das coisas
que eu fiz a metro
todos saberão
quantos quilômetros
são

aquelas

em centímetros
sentimentos mínimos
ímpetos infinitos
não?

Paulo Leminski

Vivemos tempos em que muitos professores estão exaustos. Um simples volteio por salas dos professores revelará um cenário em que licenças médicas pululam nas redes públicas em função da sobrecarga de trabalho, das condições em que esse trabalho é realizado e da própria desvalorização da categoria. A vida profissional dos professores vem sendo acompanhada por diversos profissionais que buscam compreender os reflexos do cotidiano de trabalho sobre o corpo dos Educadores.

Tendinites, bursites e males da coluna são alguns dos males físicos que comumente atingem aos professores, enquanto depressões e burnout são males psicológicos que acometem diversos profissionais da Educação e preocupam suas famílias. Os professores vêm adoecendo de maneira preocupante.

A falta de prestígio da carreira docente e o sucateamento da escola pública levam muitas vezes ao sofrimento do magistério. Rosemberg e Barros (2008, p. 38) dizem que “Não podemos negar os diversos vetores presentes no cotidiano escolar que levam ao adoecimento, entre os quais se encontram as políticas educacionais e o modo de organização do trabalho docente”. Gatti (2009) chama a atenção para a imagem construída pela nossa sociedade, que olha para a educação de maneiras diversas. “A própria sociedade brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar”.

O professor foi “desterritorializado”⁶, a escola vem sendo cenário de conflitos e emoções distintas; a Educação tem sido campo conflituoso e desgastante, porém, há milhares que sobrevivem e encontram outras formas de resistência, perspectivas outras de potência e esperança que alimentam o que acreditamos enquanto educadores. Pessoas que de dentro do lugar de impotência para onde foi impelida a Educação encontram maneiras de reverter a lógica. Pessoas que resistem e

⁶ Rolnik (2007) utiliza o termo ao referir-se a subjetividades que se desorientam em função dos fatores externos que influem diretamente no equilíbrio de suas ações, momento em que há perda de sentido, desencantamento e desilusão.

reexistem. Como diz Freire, (2001, p.60) “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História”.

Quem é o professor que, diante desse cenário tantas vezes vulturino, sobrevive encontrando formas de reexistência no cotidiano do trabalho? As perguntas que surgiram no início da inquietação deste trabalho tinham como objetivo buscar os motivos que tornavam alguns professores especiais aos olhos das crianças e dos próprios colegas dentro da escola pública. Essas perguntas, simplistas como veremos adiante, não abarcavam toda a problemática envolvida na busca desta pesquisa. A própria expressão “professores especiais” não dava conta do universo a ser investigado neste trabalho. Então iniciamos a revisão bibliográfica em busca de um referencial que nos auxiliasse nesta procura.

Desenvolver uma pesquisa na área da Educação prevê um desafio de início: tão importante quanto o problema de pesquisa a ser analisado, é a metodologia a ser utilizada. Como estabelecer percursos que permitam ao pesquisador encontrar as respostas às suas questões? As ciências exatas têm práticas bastante específicas que atingem objetivos bastante determinados. Pesquisas em matemática, por exemplo, oferecem menos margens ao acaso que pesquisas realizadas com pessoas; em especial, no campo das ciências humanas.

As ciências humanas trazem consigo um desafio bastante complexo, o desafio da busca por uma metodologia que permita ao pesquisador um percurso de investigação e o encontro com resultados *credíveis*⁷ diante da comunidade científica tantas vezes pautada pela precisão das ciências exatas e calcada na lógica da monocultura do saber e do rigor do saber apresentados por Boaventura de Souza Santos.

O próprio Santos (1999, p. 23) comenta a dificuldade de se construir uma teoria crítica. Como poderíamos mudar o mundo inseridos na lógica do mundo? “O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação”. Faz-se necessário não reduzir a realidade ao que existe, mas sim, motivar outras visões. “A teoria crítica moderna concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe” (SANTOS, 1999, P. 26), esse olhar totalizador e generalista

⁷ Santos, 2000, p. 19

pode se constituir erro nas ciências humanas, em que os conjuntos dos fatores levam a resultados completamente diferentes e onde o micro pode ser mais importante que o macro.

Buscando pelas possibilidades metodológicas para a realização desta pesquisa, nos encontramos com a pesquisa cartográfica, visto que a proposta do trabalho era descrever singularidades em curso no contexto de homogeneização das práticas educativas.

A nossa opção se justifica, pois a pesquisa cartográfica assume-se como pesquisa intervenção (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009) e prevê um “permitir-se” em que o pesquisador embrenha-se nos processos da própria pesquisa, dando vazão a percepções e descobertas embutidas no decorrer dos diálogos com o universo investigado. Nas palavras de Passos e Barros (2009, p. 30), “o método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas”.

Assim, cartografar coloca em destaque o próprio método enquanto definição do termo. Segundo Paschoal (2001) “Existem vários empregos para o termo *método*. O mais conhecido é aquele que o toma a partir de sua raiz etimológica (do grego *methodos* e do latim *methodu*) para expressar a ideia de *caminho*”. Demo (1981, p. 7) afirma que “metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”.

Nesse sentido, cartografar é percorrer o caminho percebendo o próprio caminho, o que pode oferecer ao pesquisador uma visão diferente do fazer científico inserindo no método um ponto importantíssimo do resultado esperado. Nas palavras de Barros e Kastrup (2009, p. 53), “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”.

O cartógrafo deve ter sua sensibilidade aguçada. Reconhecer e seguir pistas. A partir da cartografia percebemos subjetividades em curso e ao identificar esses processos, procuramos dar voz ao afetos neles envolvidos.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago. (ROLNIK, 2007, p.23)

Também permite ao pesquisador uma reconstrução dos percursos a partir de novos vetores.

... pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. (PASSOS e BARROS, 2009, p.17)

Acreditamos que a pesquisa cartográfica tem importantes contribuições no desenho do cenário em que as experiências contemporâneas educativas estão acontecendo. Neste mergulho, buscamos apoio em SANTOS (2002 e 2006) e FREIRE (1980, 1984, 2000) entre outros. Autores que dialogam com a realidade e buscam a criação de novos territórios de existência e reexistência no universo em que estão inseridos. Essas vozes passam a fazer parte do corpo do trabalho e se avolumam e agregam com outras referências que surgem no decorrer do processo.

Inspirados na cartografia sentimental de Rolnik (2007) e nos trabalhos de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), traçamos um roteiro a ser percorrido na busca pelos sujeitos da pesquisa e suas histórias. Conforme a proposta, o cartógrafo leva consigo um caderno de campo, ele é ferramenta importante para a anotação de percepções, de movimentos, de novas construções de sentidos. Ao mergulharmos nesta proposta, lançamo-nos no desafio de “aprendiz de cartógrafo” (ROLNIK 2007). A primeira anotação no caderno era de um conjunto de palavras. Uma profusão de ideias. Como definir o trabalho do docente que resiste e reexiste ao cenário contemporâneo? Qual o termo mais adequado, indicado para identificar esses sujeitos da pesquisa? Drummond (1987, p. 188), em seu poema intitulado “Lutador”, diz que “lutar com as palavras é a luta mais vã”. Aceitamos o desafio e fomos em busca de Marchitello e Hergesel que definem diversos tipos de professores:

É sabido que existem muitos tipos de docentes: há os que estão preocupados com a educação e outros que não estão nem aí; simplesmente dão aula. Há os politizados que entendem ser o ato educacional um ato político, onde a educação está a serviço de um sistema econômico com ideologia definida, assim como há os que adoram o capitalismo e acham boa e bela a vida como ela é hoje e não almejam mudanças. MARCHITIELLO e HERGESEL, 2011, p. 17)

Nessa busca por um termo que definisse os sujeitos da pesquisa, também foi possível recorrer a Freire, que identifica o “Professor progressista” em sua

Pedagogia da Indignação, dizendo que ele intervém “para mudar o mundo, para fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente” (FREIRE, 2000). Também existe a possibilidade do “bom professor”, nas palavras de António Nóvoa, dizendo que “não há nada que possa substituir um “bom professor”” (PEREIRA e VIEIRA, 2006, p. 116 e 117) ou nas palavras de Furtado (s.d.) quando afirma que “a principal energia que forma bons professores é a própria forma de ser. O professor competente nasce dentro do ser, com todas as suas forças e fraquezas. Não há regras fixas.”. Também poderiam aqui ser convocados Hardt e Negri (2001, p.436 e 437) que no livro Império falam sobre “militância”, dizendo que “a militância atual é uma atividade positiva, construtiva e inovadora. Esta é a forma pela qual nós e todos aqueles que se revoltam contra o domínio do capital nos reconhecemos como militantes. Militantes resistem criativamente...”.

Preocupado, politizado, progressista, competente, bom, militante... os termos parecem inesgotáveis e talvez o sejam. A questão semântica se agiganta no decorrer do trabalho e ocupa boas horas de discussão sobre o que seria o termo adequado para a busca. Iniciamos um processo que Rolnik (1993) trata em seu artigo Pensamento, corpo e devir: pensar por estrangulamento. Debatemo-nos. A cartografia tem seus primeiros passos e suas primeiras pistas logo no encontro com essa definição em busca de uma palavra. Uma palavra que nos ajude a descrever este educador que não tivesse caído no desencanto, no fatalismo, na ideia de que não temos mais nada a fazer. Alguém que não estivesse capturado pelo modelo de racionalidade ocidental capitalista⁸.

Procurar por professores especiais deixou de ser um objetivo porque, afinal, não são professores especiais em detrimento de professores “não-especiais”. A procura não é por profissionais que estejam em patamares elevados, acima de colegas e práticas institucionais, mas sim, pessoas que desenvolvem seu trabalho com compromisso, alegria, entusiasmo. São pessoas comuns que realizam seus trabalhos compreendendo o papel social que desempenham, conforme Freire aponta em seu livro Educação e Mudança (1984) e que por conta disso atingem objetivos diferentes.

⁸ A sociedade ocidental capitalista tem produzido sofrimentos e aniquilamentos. Santos (2007) diz à página 23 que “vivemos em sociedades muito injustas, em relação às quais não podemos ser neutros”

E qual seria o ponto de partida para o encontro com esses sujeitos peculiares? O que estávamos procurando?

Decidi perguntar aos meus alunos da escola pública quais são as características de um bom professor. A ideia de bom professor também era polêmica, mas oferecia um rumo mais simples para crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e era uma terminologia utilizada tanto por António Nóvoa no segundo capítulo de “Professores: Imagens do futuro presente” (2009) quanto pela mídia na matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 3/4/2014 com o título “mesmo com bons salários é difícil achar bons professores”.

Surgiram textos com termos como “ser humano”, “matéria muito bem explicada”, “aula organizada”, “dá conselhos”, “sempre pergunta nossa opinião”, “admiro o seu conhecimento”, “sabe explicar muito bem”, “também é amigo”, “faz os alunos pensarem de um jeito diferente”, “nos ensina a sermos pessoas melhores”, “conversa com a gente de igual para igual”, “tem paciência”, “professor bem disciplinado”, “gente boa”. Palavras precisando de escovação, mas que oferecem possibilidades.

A partir das palavras oferecidas por meus alunos e pelos autores visitados, deu-se o tempo de sentar e escovar as palavras, como diria Manoel de Barros, em busca de seus significados iniciais.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2008, p.21)

Essas opiniões sinalizam caminhos que tornam um professor mais ou menos próximo dos educandos. É possível perceber um olhar que vincula características humanas com características profissionais (mesmo essas duas esferas sendo

indissociáveis). Essa indivisibilidade é assinalada por António Nóvoa, que no artigo “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, afirma que “o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos”.

Esse olhar é ponto de partida para a pesquisa: saímos em busca de professores que estabeleçam conexões entre as dimensões humanas e profissionais de forma harmônica, trazendo para sua prática cotidiana a preocupação com os educandos e uma satisfação com o seu fazer político pedagógico. A nosso ver, a satisfação com a profissão professor (a) apresenta-se como um diferencial, uma vez que o desencanto anda em alta. Formas felizes de ser e estar na escola pública.

Nesta pesquisa acompanhamos o percurso de doze sujeitos, queremos com estas formas de estar na escola revelar que há centenas, milhares de outros que fazem do ofício um prazer. A intenção desta pesquisa é apresentar alguns sujeitos num universo de práticas sempre díspares. Díspares não porque sejam diferentes em seus propósitos, mas porque sejam diferentes em suas maneiras de execução. Apesar do cenário, as pessoas na escola que não estão imobilizadas vivem a mudança em seus cotidianos de trabalho; apesar das dificuldades, a vida consegue resistir. Podemos com Abdalla e Barros (2004) afirmar que se existe uma política de subjetivação que homogeniza, produzindo subjetividades conformadas, há também os que enfrentam essa política e desenvolvem ações cotidianas que buscam reverter os resultados desse estado de coisas. Pessoas que são e estão inseridas nesse universo enfrentando sua lógica sob tantos aspectos massacrantes, que conseguem criar sentidos capazes de potencializar a vida para permanecer na Educação.

Entendíamos inicialmente que as características buscadas nos sujeitos eram a da resistência ao sistema, a capacidade de reinventar suas metodologias, manter os alunos envolvidos, desenvolver trabalhos marcantes. Estávamos em busca de professores que conseguissem de alguma forma romper com o processo de homogeneização e assim minimizar os sofrimentos da escola no seu cotidiano de trabalho. Nas palavras de Guattari e Rolnik, estes são indivíduos que criam “processos de singularização”.

... é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “*processos de singularização*”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de

certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 16 e 17)

Então, deparamo-nos com outro desafio: como encontrar esses professores em seus “processos de singularização”? Pensamos numa estrutura em que os entrevistados também apontassem pares com as mesmas características, que tivessem atributos semelhantes aos buscados neles mesmos. Ao final de cada entrevista, viria a solicitação para que fossem indicados outros três sujeitos para serem entrevistados, estabelecendo uma rede de pares. Essa rede, partindo de três sujeitos, receberia a recomendação de nove outros novos sujeitos.

Parto de três professoras iniciais que reconheço como pessoas que resistem ao processo de homogeneização e produção da falta de sentido. Pessoas que atuam de forma comprometida, alegre e entusiasmada. Criam de forma singular sentidos para permanecer na Educação e constroem novos territórios existenciais nos quais professores e alunos são sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, dando voz a Guattari e Rolnik, sujeitos que criam “processos de singularização”.

Foram selecionadas três professoras dentre minhas relações pessoais que trazem em suas trajetórias características próximas daquelas oferecidas pelas crianças e que, apesar de não propositalmente, trabalham em diferentes níveis de ensino. As três professoras lecionam no município de São Roque não por acaso: foi lá que me constituí enquanto docente e minhas relações com professores da rede pública de ensino se dão essencialmente nesse município. A professora Sandra Maria de Camargo é efetiva da rede municipal de São Roque atuando como professora da Educação Infantil há 20 anos. Entre seus trabalhos, há a experiência de levar às crianças músicas de Vinícius de Moraes, desenvolvendo um projeto em que as mesmas tomaram conhecimento do autor e de sua obra. Também já fez releituras de obras de Frida Khalo com as crianças. Não as infantiliza ou idiotiza, trata-as com respeito e insere em seus universos elementos de cultura que poderiam, sob um primeiro olhar, parecer difíceis de se trabalhar. Atuou como professora coordenadora da Educação Integral do município, comandando a equipe de professores contadores de histórias.

A professora Salma Valéria de Camargo também é efetiva do município de São Roque atuando como professora do Ensino Fundamental ciclo I⁹ há 10 anos. Leciona em uma escola rural que fica a mais de 10 km de sua residência mesmo havendo escolas mais próximas nas quais poderia lecionar. Desenvolve um trabalho de resgate junto às crianças e à comunidade. Estabelece uma relação de afeto e respeito com o local onde trabalha, organiza visitas e entrevistas com as personalidades mais antigas do bairro, leva as crianças para caminhadas pelas redondezas da escola, mostra a metamorfose dos sapos indo buscar os girinos com as crianças para depois criá-los dentro de sala de aula num aquário instalado no fundo da classe. Abre novas perspectivas num ambiente frequentado por pessoas que vivem numa comunidade relativamente isolada do centro do município. Escolheu estar ali e desenvolve seu trabalho com dedicação e responsabilidade. Cuida de um coral de crianças em LIBRAS, sendo convidada para diversas apresentações pelo município. Também foi professora do SESI por 20 anos.

A professora Maria de Fátima Negro Cabral é, como as anteriores, professora efetiva do município de São Roque atuando há 15 anos como PEF II¹⁰ na área de geografia. Também é efetiva da rede Estadual de São Paulo há 7 anos, trabalhando em Itapevi no ensino médio de uma escola de periferia. Resiliente, sobrevive ao cotidiano em dois municípios diferentes, conduzindo sua relação com as crianças pautada – em especial – pelo desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade, discutindo a geografia humana como ponto importantíssimo de seu cotidiano de trabalho. Toda semana os alunos devem levar para a escola recortes de jornais que apontem atualidades julgadas por eles como relevantes. Esses recortes dão margem a debates que perpassam a geografia e abrem perspectivas que vão além do preconizado pelo currículo.

Elas foram três professoras que eu escolhi para iniciar o percurso da pesquisa de campo. Os motivos que nos levaram a indicá-las como sementes é que há um respeito por seus trabalhos. Cada uma à sua maneira, no ambiente de trabalho, desempenha suas funções e luta discutindo e defendendo a escola como espaço de criação de novas subjetividades. Professoras não capturadas pela forma pessimista

⁹ Professora do Ensino Fundamental – Ciclo I: PEF I, professora habilitada para o trabalho com a Educação Infantil e com turmas do primeiro ao quinto ano.

¹⁰ PEF II: Professor de Ensino Fundamental do ciclo II, que compreende do sexto ao nono ano.

de se ver a escola tão frequente nos dias atuais, inclusive pelos próprios profissionais da Educação.

Diante do cenário do desencanto das políticas neoliberais, do desmantelamento das escolas públicas, do sucateamento, da privatização, da produção do sentimento de impotência nos educadores, encontrei pessoas que continuam envolvidas, que conseguem sobreviver nesse contexto e que têm seus trabalhos respeitados pela comunidade escolar do município. Professoras que fazem do cotidiano um momento de satisfação por desenvolver atividades que vão além do que é orientado pelos currículos, não deixando de cumpri-los. Criam seus próprios processos de singularização.

Um aspecto importante dessa jornada – e que não pode ser ignorado – é a potência do vínculo na criação das novas realidades. A amizade pode ser potencializadora; existe uma rede muitas vezes invisível que fortalece a escola. Professores que se entrecruzam, que dialogam, que trocam experiências, que se espelham, que se confiam mutuamente e utilizam a amizade como potência de resistência, deixando claro, a partir de suas rotas de fuga, que o que está posto não é soberano. Existe resistência frente ao modelo instituído. E essa resistência apresenta-se como um processo instituinte e pode possibilitar reexistência.

Cenários

Por mais que prestemos atenção ao nosso redor, ainda assim, há um universo de coisas que não conseguimos apreender. A realidade é multifacetada e inesgotável. Para cada virada no caleidoscópio, novas imagens se formam e as mesmas são reflexo de outras combinações dos elementos que se reorganizam.

Em Educação, diversos são os fatores que se somam para compor os cenários. As questões políticas do entorno da escola adentram seus muros e o aspecto social desdobra-se nas salas de aula.

Assumimos que os cenários aqui apresentados dão conta de poucos aspectos de um universo numeroso de facetas. Estabelecem, entre outras coisas, as relações do pesquisador com o contexto em que vive e as possibilidades de reinvenção do ser professor dentro das escolas. Neste tempo de desvalorização do humano (BAUMAN, 1999), diante de tudo que já vivemos e estudamos, podemos

afirmar que não são realidades imutáveis. Com Certeau (2012) podemos dizer que há uma multiplicidade dos processos em curso, há um movimento que ocorre pelo subterrâneo que ele chama de revoluções ocultas. As realidades não são imutáveis, pelo contrário. E do lado de fora da postura fatalista, procuramos dentro da própria existência as pequenas “revoluções ocultas” (CERTEAU 2012), novas possibilidades de atuar na Educação:

Até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às forças de resistência dos indivíduos que assim a veem, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança. Ainda mais e por isso mesmo, sua tendência é procurar fora da própria realidade a explicação para a sua impossibilidade de atuar. (FREIRE, 1984, p.58)

Esta pesquisa apresenta-se como um movimento de resistência. Ao mergulharmos no modo como a vida vem se dando dentro da escola procuramos realizar o trabalho de tradução proposto por Santos (2006). Em sociologia das ausências e das emergências, ele nos aponta que existe uma infinidade de experiências contra-hegemônicas em curso que estão sendo produzidas como inexistentes. O trabalho de tradução que ele propõe é revelar as experiências locais, colocá-las em contexto com outras, tornando-as visíveis.

Existência ardida

Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 Estudo errado, Gabriel, o Pensador.

É inegável que o sofrimento está presente na escola pública. As causas desse sofrimento vêm sendo discutidas constantemente por especialistas e leigos tanto no meio acadêmico quanto nas ruas ou na sala dos professores, atribuindo a culpa ora a um, ora a outro ator envolvido com o processo pedagógico.

Nas ruas e nos HTPCs¹¹, há os que culpam os pais por não acompanharem o processo de aprendizado de seus filhos, os que culpam os jovens pela sua falta de

¹¹ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

compromisso, os que culpam os professores por suas omissões diante da tarefa de educar, os que culpam o sistema porque ao oprimir a categoria do magistério e a escola pública, colabora para a manutenção do *status quo* e os que dizem que os problemas da escola são, na verdade, problemas vividos por nossa sociedade como um todo, transferindo para o micro-ambiente da escola o sofrimento contemporâneo.

Qualquer que seja a tendência de opinião daquele que busca apontar culpados e vítimas no contexto da escola pública, não é possível negar que as políticas neoliberais que se instalaram no Brasil no final dos anos 80 trouxeram consequências perversas no campo do humano e seu consequente reflexo sobre as instituições que trabalham com pessoas.

Rolnik (2007, p.20) refere-se ao capital como um substituto para as representações divinas dizendo que “Na versão terrestre do paraíso prometido, o capital substituiu Deus na função de fiador da promessa e a virtude que nos faz merecê-lo passou a ser o consumo: este constitui o mito fundamental do capitalismo avançado”.

Os dias atuais têm sido marcados pela necessidade das conquistas materiais em detrimento das relações pessoais. Este modo de viver produz subjetividades conformadas.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas em nosso país e no mundo têm importantes contribuições para a compreensão dos fenômenos dentro das escolas públicas. Pereira (2011, p. iii) diz que “De um modo ou de outro, somos afetados pela forma como a sociedade se organiza. Estamos no meio de um vendaval à procura de abrigo”.

Vivemos em tempos de velocidade. Não que não o fossem também os tempos da revolução industrial ou da construção das pirâmides, mas experimentamos nos dias atuais a obsolescência planejada de equipamentos e tecnologias. Há 30 anos tínhamos toca-fitas, toca-discos, aparelhos de videocassete e telefones com fio. Num salto inferior à duração de uma geração, mudamos radicalmente nossa maneira de ver e compreender o mundo. Surgiram as televisões de tela plana e as redes sociais, enviamos mensagens de texto para diversas pessoas ao dia e muitas vezes fazemos isso isolados dentro de nossas casas ou carros. Vivemos tempos de comunicação extrema e solidão constante. Nos bares, lanchonetes, meios de transporte, ruas, shoppings, vemos uma profusão de pessoas de todas as classes sociais portando seus celulares e trocando a comunicação

presencial pela comunicação virtual. A presença do bit em detrimento do átomo, organicamente próximos e pessoalmente distantes.

O Brasil experimentou – em especial com a abertura provocada pela globalização neoliberal a partir do início da década de 90, a construção de um novo panorama em que o Estado muitas vezes é impelido a se afastar das suas responsabilidades.

Ganham força as escolas e os hospitais privados, os condomínios e os templos de consumo que ostentam a diferença entre as pessoas a partir de suas possibilidades de compra. Uma nova espécie de *apartheid* se desenha em terras brasileiras. Alencar (2001, p. 58) afirma sobre os efeitos da política neoliberal na educação que “não se trata mais de “preparar para a vida”, mas para a competição, violenta disputa por um lugar ao sol”. Nossa sociedade está individualizada dentro de uma condição que Gentili (2001, p. 37) chama de “exclusão includente”. Nas palavras de Pereira (2013), “... a dor e o sofrimento humano estão sendo naturalizados. Na lógica do capital, o esquecimento, o individualismo e o conformismo são essenciais.”

Esse individualismo excludente favorece a separação, a segmentação, a compartimentalização das pessoas e grupos, o que privilegia estruturas e organismos que procuram a dispersão. Dividir para conquistar, em latim, *divide et impera*, como diria a máxima atribuída ao imperador romano César.

O que está exposto e imposto requer mudanças. Mudanças cotidianas nas pequenas ações no sentido de reverter postulados de impotência sobre o que é público, em especial, no que se refere à escola; atribuir a culpa a qualquer dos envolvidos com o processo educacional isoladamente seria subestimar o poder dos diversos fatores que assolam a escola pública contemporânea. Neste momento, não basta apenas olhar para fora, mas também para dentro buscando mecanismos de retroalimentação de um sistema calcado na diferença entre pessoas e poderes.

Não basta então “olhar para fora de nós” na hora de conhecer a realidade que nos cerca. Antes, ao contrário, o esforço para conhecer criticamente nossa realidade talvez teria que implicar o esforço deliberado, constante, para examinar também quem somos, de onde viemos, o que sentimos e desejamos, o que tememos ou almejamos, e como esta situação concreta repercute naquilo que conhecemos e como o conhecemos. (MADURO, 1994, p.69)

Olhar para fora e para dentro. Movimento e reflexão. Precisamos nos debruçar com atenção sobre o universo complexo em que se insere a escola buscando minimizar de alguma forma os mecanismos de opressão e controle que a sustentam.

Observações sobre ser professor hoje: produções de impotência

A gente ainda não sabia que a Terra era redonda.
 E pensava-se que nalgum lugar, muito longe,
 Deveria haver num velho poste uma tabuleta qualquer
 - uma tabuleta meio torta
 E onde se lia, em letras rústicas: FIM DO MUNDO.
 Ah! depois nos ensinaram que o mundo não tem fim
 E não havia remédio senão irmos andando às tontas
 Como formigas na casca de uma laranja.
 Como era possível, como era possível, meu Deus,
 Viver naquela confusão?
 Foi por isso que estabelecemos uma porção de fins de mundo...
 (Mário Quintana)

Trabalhar na escola é atividade de pouco prestígio aos olhos de muitos. O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso disse, durante a cerimônia de entrega do prêmio nacional do Finep de inovação tecnológica¹², em 2001, que “se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem”¹³. Podemos a partir desta fala revelar uma posição política frente ao papel social do educador. Neste caso, a fala do ex-presidente carrega a ideia de que ser professor é algo insignificante, inferior por isso não merecerá ser homenageado com uma placa. Esse discurso contribui para a construção de uma imagem de fracasso tantas vezes associada à carreira do magistério. Quem não produz torna-se professor. A última escolha de alguém que não terá o nome na praça e está fadado a passar o resto da vida lecionando. Com esta fala de Fernando Henrique Cardoso revelamos um pouco do modo como as políticas neoliberais atuaram na produção da subjetividade de professores conformados.

Nos filmes “Entre os muros da escola”, do diretor francês Laurent Cantet e “Pro dia nascer feliz”, do diretor brasileiro João Jardim, podemos encontrar a árdua realidade do viver a Educação que parece ser reconhecida por grande parte dos

¹² Prêmio que reconhece inovações de pessoas e empresas brasileiras no campo da inovação e da pesquisa.

¹³ Folha de São Paulo, 27/11/2001.

professores de nosso país. Entre os muros da escola apresenta a relação entre o professor e os conflitos de uma sala de aula multirracial e advinda de realidades complexas; Pro dia nascer feliz apresenta as diversas configurações de escolas do Brasil, mostrando desde escolas que não têm porta no banheiro das crianças até escolas particulares e os dramas emocionais de adolescentes com alto poder aquisitivo. O filme, de 2005, é bastante atual em seus questionamentos e situações vividas por professores e alunos de Pernambuco a São Paulo. Ambos os filmes mostram realidades bastantes plausíveis em diversas escolas brasileiras e essas realidades funcionam como fator desestimulante para que estudantes de Ensino Médio façam a opção pela licenciatura. Afinal, ao estarem presentes na escola testemunham o que ocorre com seus educadores e a aparente impotência da classe do magistério frente aos desafios cotidianos. Gentili (2005, p. 19) fala dessa impotência da seguinte forma: “Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos”.

Não é raro ouvir relatos de professores que são acometidos pela síndrome de Burnout, caracterizada por Camargo (2014) como sendo um tipo específico de estresse ocupacional que impacta no exercício da profissão e acaba por se estender para todas as dimensões da vida. Esses professores muitas vezes não conseguem adentrar os muros de suas escolas. Atestados médicos pululam nas redes públicas e muitos deles têm como elemento motivador a psiquiatria. O sofrimento mental do profissional do magistério é evidente.

Os resultados de uma pesquisa realizada pela APEOESP¹⁴ durante seu congresso em dezembro de 2010 dão conta de que

41% dos entrevistados afirmaram terem sofrido, no ano anterior à pesquisa, com problemas relacionados à sua saúde mental, destes, 29% foram diagnosticados com depressão e 23% com transtornos de ansiedade. As doenças relacionadas à saúde mental dos professores são as que mais afastam da atividade profissional. (ROUSSELET, 2012)

¹⁴ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

O relatório preliminar da pesquisa “Atratividade da Carreira Docente no Brasil” publicado pela fundação Carlos Chagas em outubro de 2009 traz um panorama bastante plausível das relações de nossa sociedade com o meio Educacional.

Já em sua introdução, o relatório anuncia que “tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência” (Fundação Carlos Chagas, 2009). Os resultados preliminares da pesquisa, realizada junto a 1500 alunos de terceiro ano do Ensino Médio em âmbito nacional, trazem perspectivas alarmantes, mostrando a importância de novos pensares sobre a Educação prementes.

Segundo o material,

Para os alunos que já pensaram em ser professor, a baixa remuneração (40%) aliada à desvalorização social que a imagem do professor carrega (17%) e ao possível desrespeito e desinteresse dos alunos (17%) parecem ser os fatores de maior desestímulo à opção pela docência. (GATTI et al., 2009, p. 46)

Matéria publicada pelo jornal O Estado de São Paulo em 31/08/2013¹⁵ anuncia que “a cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula nas escolas estaduais paulistas e se demitem”, deixando claro que nem mesmo a estabilidade oferecida pelo serviço público tem sido fator para retenção desses profissionais na rede.

O relatório da pesquisa da Fundação Carlos Chagas, ao comentar o perfil dos ingressantes nos cursos de licenciatura, traz a seguinte redação:

... trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes. (GATTI et al, 2009, p. 14)

Alguns problemas apontados hoje pelo magistério são históricos. A educação tem problemas antigos. PIMENTEL (1866 apud CAMPOS, 2013, p. 43) já dizia na década de 60 dos anos 1800 à Província do Espírito Santo que:

¹⁵ O Estado de São Paulo, 31/08/2013.

É impossível obter bons professores com míseros vencimentos. Ninguém há, por certo, que tendo algumas habilitações e podendo ganhar suavemente, e sem a imensa responsabilidade moral que pesa sobre o professor, oitocentos mil réis ou mais em um emprego de Secretaria ou de Fazenda, se vá sujeitar a ganhar seis centos mil réis ou menos do difícil e ingrato mister de pedagogo.

BRANDÃO (1861 apud CAMPOS, 2013, p. 44) aponta as escolhas dos professores do Espírito Santo do século XIX a partir dos míseros vencimentos que recebiam dizendo que

Qualquer professor por mais dedicado que seja, por mais rigoroso no cumprimento do seu dever, não pode com os míseros ordenados que tem, atento à carestia de todos os gêneros e à importância de sua posição, prover as necessidades da vida mormente se tem família a quem sustente, há de ser naturalmente tentado a buscar outras ocupações de que obtenha algum lucro: o que será em grave prejuízo do ensino público.

O ofício com o relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo em 1858 não trazia situações menos graves:

A escassez de vencimentos com que se retribue os Professores cria sofrimentos que compellem á ambicionar outras profissões ou cargos, embora pouco lucrativos, á fim de contarem com mais um auxiliar á satisfação de suas necessidades principais. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO)

Amaral Fontoura, no livro *Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 graus*, datado de 1971 (FONTOURA, 1971, p.114), redigia algo semelhante antes da consolidação do neoliberalismo em nosso meio ao comentar os salários dos educadores, dizendo que “Os salários do professor são baixíssimos. Então, para poder viver pelo menos com uma pobreza decente, o professor, tem que se desdobrar lecionando em meia dúzia de colégios, ou dedicar-se ao mesmo tempo a outras atividades e profissões”.

Não raro, as redes educacionais precisaram proibir ainda hoje o comércio nas salas dos professores. Catálogos de vendas de produtos de utilidades domésticas, perfumaria e lingerie eram uma constante nesses ambientes até bem pouco tempo atrás. Mais de 150 anos depois, os professores ainda tentam de alguma forma complementar suas rendas. Não é difícil ver sacolinhas com catálogos circulando pelas escolas num mercado paralelo que tenta driblar proibições e baixos rendimentos.

Esse panorama salarial vergonhoso e arraigado em nossa cultura soma-se (e possivelmente retroalimenta) ao fato de que a demanda por profissionais qualificados em Educação é muitas vezes superior à oferta dos mesmos. Furtado, ao comentar a autoestima do professor na Revista Língua Portuguesa, diz que

Impacto certo na autoestima do professor foi o fato de a profissão docente ser a única que contradiz a lei da oferta e da procura. A despeito de ser a procura por profissionais qualificados maior do que a oferta, os salários permanecem baixos e tal abalo na autoestima do docente deu origem a uma séria crise de identidade profissional. (FURTADO, sd., p. 37)

Enquanto isso, desde a década passada, vêm ganhando força no Estado de São Paulo políticas meritocráticas em que bônus são distribuídos de acordo com a produtividade de professores e unidades escolares, colocando em caráter de igualdade escolas com públicos, contextos e equipes diferentes, esperando resultados numéricos que indiquem baixos índices de reprovação e de evasão entre outras coisas. Políticas que medem os diferentes com a mesma régua.

A lei 1.078, de 17 de dezembro de 2008, sancionada pelo então governador José Serra, dizia visar “à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público” oferecendo os bônus por resultados. Importante perceber que a meritocracia do bônus procura resultados mensuráveis em provas e exames, pouco importando nesses contextos a política humanista que a escola possa desenvolver em seu cotidiano. Para fins salariais, a política de Estado prevê alunos que atinjam a metas estabelecidas em termos numéricos, mensuráveis estatisticamente.

Esta política meritocrática tem reflexos diretos nas aposentadorias, sendo aportes financeiros não permanentes e não incorporados ao salário de maneira efetiva, maquiando os baixos salários atribuídos à categoria do magistério e distribuindo dinheiro de forma desigual e muitas vezes injusta com os profissionais da Educação que nem sempre têm à mão elementos suficientes para reverter situações endêmicas das comunidades escolares onde atuam. O jornal dos professores, distribuído para os profissionais da Educação filiados ao CPP¹⁶, trouxe em matéria de sua edição de abril/maio de 2014 o seguinte trecho:

Enganam-se, lamentavelmente, os mentores da educação, deduzindo que com “Bônus”, “Provas Mérito” ou ainda gratificações conseguirão conquistar uma melhoria na qualidade do ensino.

¹⁶ Centro do Professorado Paulista. Entidade de classe do magistério do Estado de São Paulo.

Pensar assim é menosprezar a responsabilidade do professor na sala de aula. (CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA, abril-maio/2014, p. 3)

A melhoria nas condições da Educação e das condições de vida dos docentes perpassa a necessidade de implementação de políticas de valorização do quadro do magistério que abarquem tanto aspectos tangíveis como melhora de salários e de condições de trabalho, quanto aspectos intangíveis como a recuperação do prestígio do papel social do professor na construção da sociedade e a intrínseca relação entre satisfação e desempenho profissional. Camargo, na revista Escola Pública n. 35 é um dos que reiteram a informação.

Para uma melhora efetiva na qualidade de vida do docente, no entanto, é preciso avançar nas políticas públicas para a educação como um todo, que afetam também a carreira do professor, como o aumento dos salários, as perspectivas de desenvolvimento na carreira e a melhora nas condições de trabalho. (CAMARGO, 2013)

Quando comparado com outras profissões que também exigem nível superior, o magistério de nosso país ocupa as últimas posições no ranking salarial. A busca pela carreira é desestimulada por pais e familiares e ser professor é muitas vezes motivo de chacota nas redes sociais.

Apesar dos dados apresentados, existem perspectivas de avanço no sentido de se valorizar o profissional de Educação, em especial no que tange à questão salarial. O PNE¹⁷ prevê um aumento para a classe do magistério estabelecendo em sua meta 17 o seguinte:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (das) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Uma possibilidade de reconhecimento financeiro seguramente não seria o único fator determinante na qualidade de vida e de trabalho do professor, porém, é importante considerar que profissionais que terminam seus dias com jornadas de mais de 14 horas de trabalho levam seus corpos à exaustão extrema e isso é fator determinante na dinâmica desenvolvida em sala de aula, ainda mais diante das relações que têm se dado entre escolas, alunos, professores e comunidades.

¹⁷ PNE: Plano Nacional da Educação, lei 13.005, de 25/06/2014.

Professores que têm mais de 600 alunos durante a semana dificilmente conhecerão a todos pelos nomes.

O processo de desvalorização dos serviços e a privatização da economia refletem-se diretamente no modo de estar na escola, enfraquecendo o diálogo entre a instituição e a comunidade ao seu redor, minando o prestígio do profissional de Educação enquanto elemento importante do corpus social, gerando sensação de impotência. Investir na valorização da carreira do magistério pode ser uma forma de atração para a profissão professor.

Conhecidas algumas necessidades e demandas dos profissionais da Educação, cabe perguntar: afinal, daqueles que estão em sala de aula, quais são as principais características?

O Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo escolar da Educação Básica 2007 (INEP 2009)¹⁸ informa que havia naquele ano 1.882.961 professores no país, desses, 81,6% eram mulheres, o que somava um contingente de 1.542.925 professoras regentes no país. Dentre os que trabalhavam na educação básica, 1.507.096 atuavam apenas na esfera pública.

A pesquisa “Atratividade da carreira docente no Brasil”, realizada pela Fundação Carlos Chagas (2009, p.25) indica que dentre os 1501 estudantes de Ensino Médio de todo o país participantes, 68% não pensaram em ser professores.

Entre os 32% dos participantes que pensaram em seguir a carreira do magistério, 40% têm nível socioeconômico baixo, o que pode indicar – ainda que não obrigatoriamente – que têm pouco acesso a equipamentos culturais. Esses jovens advêm, em especial, das instituições públicas de ensino. O estudo também indica que quanto maior a escolaridade dos pais, tanto mais distantes os jovens ficam do sonho de seguir carreira docente. Dentre os que não querem ser professores, 153 têm pais com Ensino Fundamental completo ao passo que 452 têm pais com Ensino Superior Completo. A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011), afirma que “Quanto mais escolarizado ou mais rico é o entrevistado, maior é a penetração da leitura e a média de livros lidos nos últimos 3 meses.”. A junção desses dois fatores, classe social e índice de leitura, conduz à afirmação de MILANI (2003, p.36) que abre o artigo “Por que o professor

¹⁸ Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo escolar da Educação Básica 2007 (INEP 2009): documento mais atualizado sobre o assunto presente no site do Ministério da Educação.

não gosta de ler?” dizendo que “Institutos de pesquisa, entidades de classe e editoras até hoje não conseguiram aferir, mas, nos bastidores, todos sabem: professor não gosta de ler”.

Os pais com mais escolaridade não incentivam seus filhos à carreira do magistério, boa parte dos professores não tem hábitos de leitura. Illich (1985, p.22), ao falar sobre uma sociedade sem escolas, apregoava que “os fracassos da escola são tidos, pela maioria, como prova de que a educação é tarefa muito dispendiosa, muito complexa, sempre misteriosa e muitas vezes quase impossível”. Até aqui apresentamos panoramas pouco favoráveis para a carreira docente, essa perspectiva é importante para situar de maneira mais efetiva os sujeitos da pesquisa de campo no cenário que se desenha ao redor dos mesmos. Há nos quadros do magistério excelentes profissionais, um exército de pessoas preocupadas com a construção de um mundo possível para a raça humana. Dentro do contexto apresentado, é possível reinventar.

Desafios e potencialidades do ser educador.

Panoramas favoráveis e desfavoráveis da Educação já foram discutidos e analisados por uma ampla literatura. A Educação é assunto recorrente na grande mídia e é foco de amplos estudos de pesquisadores renomados. No contraponto do que há de fragilidade na Educação, há práticas reconhecidas nacionalmente em concursos como o Professor Nota 10, da Fundação Victor Civitta e documentários de TV como a sequência apresentada pelo programa Fantástico intitulada de “Conselho de Classe”. O que esses concursos e programas de TV validam enquanto construção de subjetividades não é o foco de nosso trabalho, mas a amplitude de seus alcances no imaginário nacional sobre a carreira do magistério é importante. A imagem de fragilidade da escola contrapõe-se às mais diversas formas de resistência.

A construção da imagem do docente contemporâneo idealizado como “bom” pela mídia e (ainda que disformemente) pela sociedade traz à tona a um brilhantismo de práticas e saberes que muitas vezes foge do humano e beira o divino. Apregoados pelos concursos culturais divulgados amplamente em nosso

território, profissionais se destacam pela “performance extraordinária”¹⁹ em suas áreas de trabalho e suas comunidades. Constrói-se uma imagem de que as boas práticas estão atreladas a sucessos imensuráveis e que tudo o mais é insuficiente para dar conta das demandas da comunidade escolar.

Esta visão é controversa e multifacetada e não se esgotará em um capítulo, uma dissertação, uma tese ou uma existência. Há profissionais e pesquisadores em busca das soluções necessárias há décadas, buscamos aqui pistas, apontar possibilidades, reconhecer o caminho traçado por alguns profissionais que mantêm-se resistentes diante da lógica da produção da impotência.

Em nossa pesquisa, partimos da Gramática do Tempo de Boaventura (SANTOS, 2006), que diz que há cinco modos de produção de não-existência na sociedade moderna capitalista ocidental: a monocultura do saber, a monocultura do tempo linear, a classificação social, a lógica da escala dominante e a lógica produtivista. Aqui compartilhamos algumas relações entre esses modos de produção de não-existência e a forma como se vive na escola. Posteriormente apontaremos pistas para a reinvenção do modo de estar na Educação.

A primeira lógica da produção da não existência é a da monocultura do saber que valoriza apenas os saberes produzidos pela academia gerando um contraponto com o conhecimento popular e conhecimentos da experiência, relegando ao que não é reconhecido/validado pela ciência o status de ignorância ou incultura “Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente” (SANTOS, 2006, p.102). Freire (2010, p.93) havia discutido o assunto de maneira semelhante, questionando: “Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa dos homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar”? Na escola isso se dá tanto na relação entre gestores e professores, subestimando tantas vezes uns aos outros, quanto na relação entre professores e alunos, considerando os primeiros os detentores do poder e os demais *tabulas rasas*. Ao subestimar quaisquer dos atores envolvidos com o processo educativo, a criação da não-existência pode gerar frutos que vão além dos muros escolares.

¹⁹ Exemplo dos professores premiados pelo concurso “Professor nota 10”, da Fundação Victor Civitta.

Produzir a não-existência passa por negar ao outro o direito de ser sujeito de sua história e de seu tempo. Se seu conhecimento não é aceito, então ele não se encaixa no contexto que se espera.

A segunda lógica de produção de não-existência (SANTOS, 2006, p.103) é a do tempo linear, em que aquilo que não é tido como contemporâneo é rotulado como obsoleto e perde seu valor diante da sociedade.

... a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Esse sentido e essa direção têm sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. (SANTOS, 2006, p.103)

A escola amplamente tenta renovar seu contexto, mas mesmo assim é tida como aquém das mudanças de seu entorno social. Discute-se de maneira massiva a implementação de ferramentas tecnológicas nas escolas e é plataforma de governo de muitos candidatos a questão da inserção do computador/tablet/lousa digital/notebook nas escolas públicas.

Os professores são tidos como obsoletos. A escola é vista como antiquada e em alguns momentos assim se apresenta. Fica fora da sociedade que olha para o ambiente escolar como se lesse pinturas rupestres numa caverna profunda. Se é fato que é difícil construir o conhecimento e compartilhá-lo em meio a ambientes que são transpassados pela pobreza, pela violência e pelas drogas, também há que se pensar que a escola tem demandas mais urgentes para sua reinserção na contemporaneidade. Tratar professores com o devido respeito financeiro e prestígio social poderia ser um início. Menos atribulados, mais centrados, com mais tempo, os educadores teriam acesso a recursos culturais como peças de teatro ou mesmo idas ao cinema, ampliando seus repertórios e contribuindo, assim, com a melhora da imagem da escola. Cria-se a imagem de inexistência do professor porque, na lógica do tempo linear, o professor fica à margem dos avanços do conhecimento e muitas vezes dos avanços tecnológicos porque precisa – com todas as forças – trabalhar para receber o sustento da família.

A lógica da classificação social é a terceira forma de produção de inexistência. Boaventura fala sobre questões raciais e sexuais, apresentando um panorama de negação do que não segue padrões masculinos, brancos, cristãos, detentores de poder aquisitivo. “Consiste na distribuição das populações por categorias que

naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica” (SANTOS, 2006, p.103). Com uma incidência maior de mulheres entre os professores do Ensino Fundamental 1 e uma incidência significativa de homens no Ensino Fundamental 2, ainda é comum em diversas redes de ensino a distinção salarial entre esses profissionais, não raro, o Fundamental 2 paga valores mais altos pela hora/aula. Tem mais homens e paga mais. A produção da inexistência da Educação, assim, produz ainda uma hierarquização de status calcada em diferenças de gênero. A classificação social reverbera na escola pública em distinções se não explícitas, ao menos assimiladas.

Nossa sociedade machista, patriarcal, branca, heterossexual, católica neoliberal separa as pessoas de acordo com características apregoadas em folhetins diários e revistas de ampla circulação, mantendo a diferença entre iguais a partir de elementos como cor de pele, poder aquisitivo ou religião professada. Como vimos anteriormente, a televisão tem ampla penetração em nossa sociedade e isso se reflete evidentemente no interior da escola. E fora dela também. Gera inexistências, sofrimento e sensação de fatalismo.

A lógica da escala dominante, quarta forma de produção de não existência, trabalha com a ideia de que as coisas que acontecem em escala planetária são melhores que o que acontece em escala local. “As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global” (SANTOS, 2006, p.104). Assim, experiências universais são mais eficientes que vivências em comunidades. Não raro vemos prefeituras adotando em suas redes de ensino sistemas de apostilas vendidas por grandes empresas do setor da Educação, a pedagogia não raro é tomada como mercadoria. Junto das apostilas, treinamentos são contratados na intenção de – de alguma forma – nivelar o sistema de ensino a partir de padrões nem sempre condizentes com a comunidade escolar que recebe os materiais. O que funciona na escola particular não necessariamente funcionará na escola pública. O mesmo se aplica às diferentes realidades de escolas rurais e urbanas, confessionais e laicas, de cidades pequenas ou de grandes centros urbanos. Compreender que o que é universal é superior ao local é subestimar a prática diária do professor em sua sala de aula convivendo com mazelas sociais, promovendo formas de existência e identificação entre as crianças; oferecer um treinamento na intenção de equalizar e padronizar o trabalho dos educadores é uma

forma de violência contra o que se sabe e o que se vive no “chão da escola”. Isso pode funcionar com grandes redes de lanchonetes, mas escolas não vendem hambúrgueres.

A quinta lógica é a da produtividade capitalista. “Segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (SANTOS, 2006, p.104). Resultados. Mensuração. Números positivos. Meritocracia. A escola está cheia de estatísticas. São índices de IDEB, SARESP, reprovação, PISA. Tudo na intenção de mensurar os resultados obtidos pelo processo de ensino enquanto o currículo invisível é imensurável. Com frequência ouve-se professores falando sobre a pressão exercida pelo governo impelindo os gestores a baixos índices de reprovação na escola porque essa reprovação diminui aportes financeiros e se reflete nos resultados esperados do IDEB. A realidade é maquiada pela necessidade financeira dos profissionais da Educação. Os professores, descontentes com os resultados obtidos em sala de aula, veem seus trabalhos desvalorizados e desmerecidos pelo sistema. A aprovação é muitas vezes automática. Quanto menor o índice de reprovação, maiores os benefícios financeiros, o que estimula docentes e gestores à maquiagem de muitas realidades. A meritocracia leva aos anos finais do Ensino Médio centenas, milhares de alunos analfabetos funcionais todos os anos.

Nesse contexto, a escola é tida como uma empresa. Seu produto é o diploma. Seu lucros são os índices. E a matéria prima são professores, alunos e gestores.

Este momento do trabalho foi iniciado com questionamentos que visavam tentar sinalizar o que pode fazer o professor para contribuir com a construção de outros contextos e outras realidades. É o que surge a partir daqui.

Boaventura propõe, para contrapor as cinco lógicas de produção de não existência, cinco ecologias de saberes que procuramos identificar nas práticas educativas das professoras sujeitos deste trabalho.

A primeira das ecologias, a ecologia de saberes, afirma que tão importantes quanto as teorias desenvolvidas nos mais altos escalões das ciências, são os conhecimentos práticos gerados no âmago da comunidade e dificilmente validados pelo sistema. Há centenas, milhares de descobertas, de técnicas e de possibilidades gestadas no interior de pequenos grupos, ações que não sobem à superfície através

de grandes instrumentos midiáticos. Que produzem seus frutos e permanecem lá, no interior da comunidade, entre os seus.

“Numa ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (SANTOS, 2006, p.106 e 107). Valorizar as pequenas conquistas realizadas no âmago da escola é um percurso possível para incentivar a melhoria das condições de trabalho e de vida de professores, gestores e comunidades, favorecendo os atores envolvidos com o processo educativo. Nas palavras de Rancière (2002, p. 11), “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar”. Há uma infinidade de saberes na escola que precisam ser validados.

A segunda ecologia, a ecologia das temporalidades, traz o difícil exercício de se considerar os diversos tempos simultâneos. Cada comunidade vive em seu tempo. Ao observarmos comunidades indígenas isso nos parece mais evidente: cada sociedade e comunidade vive um período histórico diferente, o que gera uma sensação, como diz o próprio Santos (2006) de uma “constelação de tempos”. “... diferentes culturas criam diferentes comunidades temporais: algumas controlam o tempo, outras vivem no interior do tempo, algumas são monocrônicas, outras, policrônicas...” (SANTOS, 2006, p.109).

Cada escola também tem seu tempo. Escolas centrais de grandes áreas urbanas são imensamente diferentes em diversos aspectos de escolas rurais de pequenos municípios do interior. Quando o diálogo perpassa comunidades quilombolas ou indígenas, as dicotomias acentuam-se. São recortes distintos de um tempo vivido em momentos diferentes. As escolas não são iguais, o que não atribui razão a uma em detrimento da outra, muito pelo contrário, acentua as diversas possibilidades de se lidar com realidades distintas. A modernidade capitalista ocidental parece não ser a única possibilidade de forma de vida.

A terceira ecologia, ecologia dos reconhecimentos, contrapõe-se à lógica da classificação social. “A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente.” (SANTOS, 2006, p.110)

Como rege a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade

do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...”, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948): “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” e outros documentos que permeiam a escola como o Estatuto da Criança do Adolescente e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Poderíamos pensar como ecologia do reconhecimento as práticas inspiradas em uma educação libertadora que na escola pública possibilitam a validação e a aplicação desses documentos e de suas prerrogativas, contribuindo de maneira pontual para a mudança de paradigmas e a construção de uma nova constelação de saberes em que todos são reconhecidos como vitais para a constituição de um novo modo de ser e de estar no mundo.

As necessárias práticas de igualdade e de reconhecimento perpassam o papel fundamental da escola pública de fortalecimento da importância de seus sujeitos e de sua diversidade, tratando de maneira indistinta as diferenças religiosas, raciais, sexuais, sociais e ideológicas. É papel dos professores a fomentação de práticas igualitárias e valorizadoras do humano em detrimento de classificações e rótulos. A igualdade, conforme afirma Rancière (2002, p.11), não deve ser um resultado a ser atingido. “Ela deve sempre ser colocada antes”.

A quarta ecologia é a das trans-escalas, que se contrapõe diretamente com a lógica da escala global. Valorizar as práticas locais, os conhecimentos das comunidades e suas histórias é uma forma de resistir à lógica da escala dominante na produção da ausência. Na escola é possível trabalhar com a realidade do entorno trazendo para dentro dos muros do ambiente escolar vivências e vozes, fortalecendo práticas e saberes.

Ao se dispor a ouvir e compartilhar com seus alunos o que ocorre na comunidade, o professor abre margem para o diálogo entre os saberes, possibilitando a criação de uma ecologia em que todos são sujeitos, independentemente da escala em que acontecem suas ações, compreendendo que o universo ao redor é importante, mas que o entorno da escola traz em si a essência

daqueles que a frequentam. É reverter a lógica que favorece grandes marcas, grandes templos de consumo, grandes redes de lanchonetes, grandes empresas fornecedoras de apostilas e grandes necessidades de consumo embutidas nos consumidores trazendo à tona o que se tem de melhor na sociedade vizinha à escola.

Reconhecidos como sujeitos importantes de suas histórias, os alunos podem construir em si mesmos a valorização de suas comunidades, de seus hábitos e criar a identificação com o meio de onde emergem.

A quinta ecologia, a das produtividades, apresenta-se no oposto da lógica produtivista e fala sobre a possibilidade de serem valorizados os sistemas alternativos de produção. Num universo de sistemas apostilados e “grandes marcas” educacionais com resultados mensurados em vestibulares e concursos condicionados muitas vezes dentro do próprio sistema que os reconhece, as pequenas histórias frequentemente deixam de ser valorizadas, criando uma falsa impressão de que o importante na escola são os resultados obtidos na concorrência cotidiana oferecida a nossos estudantes. Produtividade. A escola, enquanto empresa, mantém o foco em seu produto final e pasteuriza as pequenas e abundantes experiências de sucesso.

Cria-se a inexistência na lógica produtivista quando a produção fica acima dos processos que conduzem ao produto. A escola pode funcionar na ecologia das produtividades, reconhecendo no trabalho de seus profissionais os sucessos que conduzem a bem mais que a concorrência a que são impelidos nossos estudantes.

Ao refletirmos sobre como as ecologias de saberes presentes na escola podem contribuir para a gestação de uma nova lógica em que o humano prevaleça sobre o econômico, precisamos levar em conta a valorização dos sujeitos e de suas práticas. Precisamos considerar as diferenças e, respeitando-as, fomentar vivências em que os sujeitos interajam e diminuam os muros criados e construídos pela lógica do capital.

São vários professores que atuam a partir dessas ecologias. Realizam práticas educativas contra hegemônicas que respeitam os alunos diante de si e a comunidade de onde os mesmos advêm.

São vozes clamando no deserto por vezes. Mas suas vozes constituem uma possibilidade de escola que não pode em hipótese alguma ser descartada justamente por serem eles potenciais elementos no fortalecimento da comunidade,

da identidade e da realidade. Esses professores, diante da lógica instituída, procuram manter-se firmes na construção de novas realidades, de novas subjetividades.

Esses professores não ganham concursos que valorizam boas práticas. Mas nem por isso deixam de existir. Podem ser invisíveis para a mídia, mas seus trabalhos carregam possibilidades de mudança inegáveis.

Capítulo2 – Percursos

Dirigindo na contramão em busca de singularidades: 12 sujeitos dentre tantos outros.

Neste mundo de tantos espantos,
Cheio das mágicas de Deus,
O que existe de mais sobrenatural
São os ateus
Mário Quintana (Baú de Espantos, 1996, p. 31)

O modo como a sociedade se organiza busca a homogeneização. Cada modo singular de existir traz consigo as ecologias dos saberes e o trabalho de tradução revela a potência da vida em seu espaço de germinação. Este é um processo infinito de reconhecimentos, de possibilidades e de revivências na contramão da problemática acerca da educação brasileira.

No capítulo 1 trouxemos panoramas amplos do local em que se insere esta pesquisa. Aqui, no segundo capítulo, compartilhamos doze possibilidades de ser e estar na Escola Pública. cremos que antes de iniciar o diálogo com os doze sujeitos deste trabalho, cabe uma retomada do percurso metodológico que nos encaminha a eles. As dúvidas iniciais sobre como encontrá-los acompanha o processo de definição do problema desta pesquisa. Esse, talvez, tenha sido o primeiro e principal desafio do trabalho em sua etapa inicial.

A própria terminologia a ser adotada para caracterizar os professores era complexa. O primeiro problema foi semântico. Qual a palavra poderia dizer o que definiria os sujeitos que fariam parte da pesquisa? Enfim, depois de um longo período estudando, discutindo e escovando palavras que pudessem nos ajudar a procurar a singularidade da experiência educativa, partíamos para outro desafio: encontrar dentre tantos professores com os quais convivo aqueles que seriam as sementes da pesquisa. Sementes porque estas três primeiras pessoas germinariam. Cada uma conduziria-me a outras três pessoas que sob suas formas de pensar, viveriam em suas práticas cotidianas experiências singulares contra hegemônicas.

Definidas as três primeiras, apontadas entre dezenas de outras professoras com as quais eu poderia acompanhar processos, saí a campo em busca dos sujeitos da pesquisa. Organizamos encontros livres orientados por um roteiro prévio que buscava no diálogo encontrar motivações, pistas do que fazia com que cada um dos entrevistados estabelecesse suas formas de fomentar novas ecologias de saberes.

No decorrer das entrevistas, à medida em que ia e voltava de São Roque, fui inquietando-me com outro termo: sujeito. Não conseguia entender as mulheres que eu entrevistava como simples sujeitos da pesquisa, talvez um resquício de minha formação como professor de Língua Portuguesa que ensinou-me que sujeito “é aquele sobre quem afirma-se algo”. Seria mais que afirmar algo sobre elas. Elas eram mais que sujeitos do trabalho, eram parte importante, principal, foco. A partir das rotas de fuga apontadas pelas professoras entrevistadas, eu estabelecería a cartografia dos processos de singularização.

Passei a vê-las como protagonistas. Protagonistas são personagens principais, sobre as quais e ao redor das quais as tramas se dão. A escolha da palavra mostrou-se insuficiente porque o termo já foi capturado pela própria lógica capitalista que atribui à palavra protagonismo a ideia de empreendedorismo que acaba alimentando as próprias necessidades do sistema capitalista. A palavra estava desgastada, usada à mancheia. Retornei ao termo sujeito ainda compreendendo as pessoas entrevistadas como partes essenciais deste trabalho e não como alguém ou algo sobre quem simplesmente se afirma alguma coisa (a visão do professor de Língua Portuguesa).

Percorrer as peculiaridades de onze professoras foi um trabalho agradável de reencontro com raízes. Cada uma, a seu modo e de sua forma, trazia à tona processos de subjetivação diferentes, mostrando que pode-se dirigir na contramão de maneiras distintas.

Importante assinalar, antes do início da apresentação das colaboradoras, que nossos encontros foram encontros com novas formas de perceber o mundo. Os diálogos produziram estados inéditos em mim e me conduziram a outras formas de estar na Educação. Cartografar essas experiências ensinou-me muito sobre a cartografia. O texto das entrevistas encontra-se em primeira pessoa, ele tenta dar conta da impressão do pesquisador ao estabelecer o diálogo e a proximidade com as colaboradoras da pesquisa, o que é um olhar bastante individualizado e subjetivo.

O relato da entrevista com a professora Salma demonstra a inexperiência de cartógrafo inicial ainda inseguro com instrumentos e métodos. E à medida em que fui adentrando no campo da investigação e as entrevistas foram acontecendo, fui percebendo que o caderno de anotações seria substituído pelo gravador. Conversei por horas comigo mesmo e descobri muitas coisas que eu não sabia, indignei-me, emocionei-me, encantei-me. A metáfora da viagem, do dirigir na contramão, é

bastante apropriada: muito deste trabalho deu-se na estrada, quando me deslocava entre Sorocaba e São Roque para realizar os encontros. O trabalho ganhou corpo e volume no deslocamento entre os dois municípios.

O roteiro que orientou a pesquisa de campo buscava compreender qual o motivo que leva os professores a acreditar e permanecer na Educação. O que mantém as pessoas na escola?

Foram onze entrevistas com onze mulheres, todas trabalham no município de São Roque. Curioso que sejam tantas mulheres, mas do universo pesquisado, oito das entrevistas foram realizadas entre professoras da Educação Infantil, ou do Ensino Fundamental 1, espaços dominados em grande parte pela presença feminina. O título acima dá conta de doze pessoas dirigindo na contramão. O décimo segundo sujeito sou eu. Realizar os encontros inquietou-me e me fez repensar minha prática em busca de meus próprios motivos para permanecer na escola.



Da esquerda para a direita: Ines, Salma, Juliana, Marco, Vera, Célia, Sandra, Elícia, Andrea, Maria Cecília, Maria de Fátima e Isabel. Local: Centro Educacional e Cultural Brasital - São Roque/SP

Rota de fuga 1 - Professora Salma Valéria Oliveira de Camargo.
Sobre escolhas: a rota de fuga do pertencimento.

Eu gosto de fazer parte do lugar, de fazer parte da história. Eu quero fazer parte. É como se eu estivesse naquelas paredes.



Professora Salma Valéria Oliveira de Camargo, pedagoga.
Especialização em Psicopedagogia.
22 anos de profissão.

Cheguei a São Roque para entrevistar a professora Salma portando computador, cabo de força, extensão, caderno, livro, estojo, celular, carregador, gravador, cabo de dados, microfone, fones de ouvido “pequenos”, tablet e fones de ouvido headset. Um exagero tecnológico de marinheiro de primeira viagem.

Fui recebido por ela e apresentado ao seu marido. Passeamos pela casa nova recém adquirida enquanto conversávamos amenidades e à medida em que avançávamos pelo imóvel, percorrendo seus cômodos e áreas livres, fui percebendo

que para identificar e descrever processos de subjetivação em curso, seria necessário me deslocar da posição de entrevistador, seria necessário um tom muito mais ameno do que minha tensão de pesquisador iniciante assinalava. Salma fez questão de deixar-me à vontade como se entendesse por meus modos que aquela era a primeira entrevista que eu faria nesta pesquisa.

Paramos na copa para nosso diálogo. As flores foram retiradas da mesa para que conversássemos olhando nos olhos. A casa estava silenciosa e iniciamos a entrevista numa tranquilidade contagiante. Se num primeiro momento eu pensava em utilizar todo o equipamento que havia levado, fui percebendo aos poucos que o que era necessário para a entrevista era muito menos que aquilo. Nosso encontro aconteceria com um gravadorzinho de mão, dois seres humanos e a disponibilidade para a escuta. O que era relevante naquele momento era o olhar. Ele diria as coisas que eu precisava compreender.

Pedi autorização para ligar o gravador e o diálogo fluiu. Uma fala cheia de sinais de afeto na relação da professora com sua comunidade, com suas crianças e com sua história. Conversamos por mais de uma hora. Os percursos de nossas existências foram aparecendo. Os olhos por algumas vezes marejaram: falar de escola é falar de vidas que se encontram e Salma, em sua vivência na escola rural, trouxe pertencimentos extremamente relevantes para a pesquisa. Sua sensação de responsabilidade para com suas crianças foi tornando-se evidente a cada minuto do que foi conversado.

Minha mãe falava que eu tinha jeito para ser professora, mas sabe quando você quer ir contra a mãe? Na época, adolescente, rebelde, no fim ela estava certa. Eu não me sinto indo trabalhar. Quando eu vou trabalhar, eu não me sinto indo trabalhar, eu me sinto assim, indo me realizar. A hora passa assim para mim (estalar de dedos). Tem dia que a gente não tá bem, mas assim, na maioria das vezes, a hora passa para mim em um minuto... às vezes batem na porta 'Salma, já é meio dia, tá na hora do almoço' que às vezes eu nem vejo a hora. Eu me realizo muito e muito. Não sei se eu me realizo mais que as crianças às vezes, mas eu gosto muito.

- Por que a escola rural?

Então, porque eu acho que as crianças precisam de muito carinho, de alguém que queira que a vida delas, assim, seja diferente, que faça a diferença. Tem gente que vai lá, assim, eu vejo, que só dá o conteúdo. Então eu acho que as oportunidades para a criança já são restritas, bem pequenas. E se for assim, só ir lá e dar o conteúdo, eu acho que vou restringir bem mais, então como eu trabalho diferenciado, eu prefiro, eu gosto...

- Você poderia estar no centro, se quisesse?

Eu poderia estar lá na menina dos olhos de São Roque, que todo mundo fala, que é (cita o nome da escola). Não me apetece. Nem um pouco. Não tenho vontade. Nenhuma. Lá eu vou ser só uma professora. Vão dar o sinal meio dia e eu vou embora. Eu não quero isso. Quero mais, bem mais.

Salma leciona em escola rural²⁰ por opção. Optou por estar ali. O bairro do Saboó fica distante do centro da cidade cerca de 10 quilômetros. Uma estrada sinuosa cheia de aclives e declives leva ao bairro que se constituiu no entorno do ponto mais alto do município e ponto de peregrinação de religiosos, amantes de esportes radicais e estudiosos do meio ambiente.

Ela leva 20 minutos para chegar ao trabalho. Poderia estar numa escola central e muito mais próxima de sua casa se quisesse. Não quis. Não quer. Sua fala é clara nesse sentido ao dizer que *“prefiro escola rural já para fazer a diferença, não ser só uma professora, para ser assim... alguém que marque, que deixe uma marquilha.”*, o que nos remete diretamente às marcas assinaladas por Suely Rolnik em seu artigo Pensamento, corpo e devir (ROLNIK, 1993), que diz que “ao longo de nossa existência inteira e em cada uma das dimensões de que ela vai se compondo, vivemos mergulhados em toda espécie de ambiente, não só humano”, e que as relações constituídas nesses ambientes estabelecem fluxos diferentes que se somam e atravessam outras composições. A autora define marca como “estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo”. (ROLNIK, 1993, p. 2)

Salma revela o quanto é atravessada por essas marcas no encontro que estabelece junto à comunidade em que está inserida. Esbarra e muitas vezes se funde com aquilo que é e onde está. Sua relação de pertencimento é evidente em falas como *“quando eu vou trabalhar, eu não me sinto indo trabalhar. Eu me sinto assim, indo me realizar”*, *“eu faço parte da comunidade, eu já faço parte da escola”*, *“eu não sou só professora, lá eu sou a Salma”*, *“eu gosto de fazer parte do lugar, de fazer parte da história. Eu quero fazer parte. É como se eu estivesse naquelas paredes”*.

Rolnik vai além na potência criadora das marcas e diz que “o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas”. Esta é a pista deixada por Salma: escutar as marcas, deixar-se afetar por elas. Esta abertura produz o sentimento de pertencimento junto à comunidade e se traduz na realização da profissional que faz de seu ofício mais que um ofício. Estar nas paredes é um

²⁰ Existe um debate acerca dos termos “escola rural”, “escola do campo” e “escola no campo” e suas implicações. Optamos por manter o termo “escola rural” mantendo a terminologia utilizada pela prefeitura do município de São Roque.

símbolo potencial de uma existência. Salma está ali com o corpo implicado, em movimento de reinvenção de si. De reexistência. Embutida na história daquela comunidade, as marcas são recíprocas. Se a professora está nas paredes, parece evidente que as paredes da escola também se fazem presentes nela. Essas marcas conduzem a relação do grupo.

É neste movimento de afetar e se deixar ser afetada pela comunidade, pelos alunos e pelas paredes da escola que a troca de saberes e de experiências as constitui. A professora e a escola. As crianças e a comunidade. Marcadas pelos entrecruzamentos de suas histórias, elas se pertencem. Se identificam e se reinventam, produzindo estados inéditos que potencializam a sua vontade de permanecer na escola, de continuar este processo de criação. A ecologia das trans-escalas de Santos (2006) aparece nesse processo de criação de novas identidades, trazendo para o espaço escolar perspectivas que valorizam as experiências locais, são “lutas locais travadas contra a exclusão social imposta ou intensificada pela globalização neoliberal” (SANTOS 2006, p.113).

Sua compreensão do que é escola deixa clara a abertura para o novo: “*escola é onde você aprende, onde você aprende. Não só as crianças, mas você também, a todo dia ser uma pessoa melhor*”. Ela percebe os sujeitos diante de si, crianças de uma comunidade rural, com oportunidades sociais e de cultura muitas vezes limitadas, em sua maioria, pobres. “*eu acho que as oportunidades para a criança já são restritas, bem pequenas. E se for assim, só ir lá e dar o conteúdo, eu acho que vou restringir bem mais*”.

Construir um projeto didático e um projeto de si nesse contexto exige posicionamentos críticos, politizados. Inicialmente, a professora não é apegada ao livro didático, que considera compartimentado:

O livro é chato, muda de assunto, eu acho que o conhecimento não é fragmentado. Se eu consigo pegar o conteúdo de português, aplicar em matemática, história, geografia e ciências, ela (a criança) vai vendo como um todo, junto, não em pedaços.

Essa religação de saberes²¹, percebida pela professora e defendida por Edgar Morin em sua teoria da complexidade, vem ao encontro da metodologia que privilegia o sujeito e seus conhecimentos. “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um que distingue e une. É preciso substituir um pensamento

²¹ (MORIN, 2010)

disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2009, p. 89). A reclamação com relação à compartimentalização do saber escolar aparece em outra crítica ao livro didático: “o livro apresenta o conteúdo meio pronto para a criança, então, do nada, surge lá o verbo, o substantivo, quem descobriu o Brasil, o sistema solar, tudo assim, do nada. Cai na cabeça da criança”. “O livro não tem relação com a história deles”.

Partindo desse pressuposto, Salma efetua sua crítica à educação bancária²² dizendo que quer que as crianças adquiram o conhecimento para usar, “*não como antigamente a gente era, banco. Enfia na cabeça e decora*”. E vai além defendendo a diversidade de processos de aprendizagens das crianças, compreendendo os diferentes tempos de estágios de desenvolvimento “*eu dou seminário, trabalho, maquete, jornal, eu tento avaliar a criança de todos os modos. Tem criança que tem uma memória boa, tem outras que não tem. Tem outra que não vai conseguir passar para o papel, mas vai conseguir falar*”.

Ao conversar com Salma pude identificar uma dimensão importante do processo de singularização. A professora desenvolve outros “modos de relação com o outro” (GUATTARI E ROLNIK, 1986, p.17) que vão além das construções habituais dentro das escolas.

Sempre o começo de ano é ruim. Eu ainda fico meio assim... depois, quando eu aprendo a gostar, eu defendo que nem se fossem meus mesmo. Eu brigo, pego no pé, mas eu não gosto que ninguém venha falar de fora. É que nem a galinha com os pintinhos. Mas eu pego no pé, eu cobro muito. Não gosto de briga, não gosto de fofoca e é assim, eu gosto que eles entendam que a classe é a segunda família. Eu falo pra eles “a gente passa oito horas juntos. Oito horas”! Passo mais tempo com eles que com minha própria filha, então eu me doo e exijo deles também. Acho que é isso. Eu enxergo como... não é um trabalho. Minha casa, minha segunda família.

Mais adiante, Salma retoma as marcas e diz que “*dependendo das experiências das crianças na escola, tanto pessoais como cognitivas, elas podem te marcar bem ou mal. De maneira positiva ou negativa*”. Essa percepção não parece ser universal, pelo contrário, a escola muitas vezes tende a negar a afetividade e o compromisso com o outro. Esse estabelecimento de relações outras no processo de aprendizagem conduz a outras marcas, a outras interações que vão além daquilo que Restrepo (1998, p. 32), chama de “pedantismo do saber”. Ao comentar sobre a

²² (FREIRE, 1969)

escola e sua negação à afetividade, o autor estabelece sua crítica da seguinte forma:

Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contexto e seres singulares.

Salma não se apresenta como fiadora dos interesses imperiais. Preocupada com os sujeitos diante de si, estabelece relações de afetividade e de gentileza. Também de força e cuidado. Sente-se pertencente à comunidade. E a comunidade, de certa forma, também pertence a ela. São outras interações, os conteúdos são trabalhados sob outras perspectivas. Salma situa esse contexto ao dizer que *“tem gente que vai lá, assim que eu vejo, que só dá o conteúdo”, “não tem graça pegar o livro e levar para passar para eles. Que tédio, ficar olhando, esperando eles copiarem, responderem, não gosto. E eu? Quieta? Eu vou dormir!”*

Essa é sua forma de ser e estar dentro da escola. Um modo implicado atravessado pelos afetos. Este modo de viver na escola vai servindo de base para a criação de territórios existenciais e produzindo o sentimento de pertencimento.

Ao final de nosso encontro, pedi a Salma que indicasse três professores que trabalhassem numa lógica semelhante à sua, com os quais estabelecesse relações de identidade. Ela indicou três professoras a serem entrevistadas, todas do Ensino Fundamental 1: Professora Juliana, Professora Vera e Professora Inês. Deu-me os contatos delas e terminamos nosso diálogo tomando um chá gelado enquanto conversávamos sobre outros assuntos.

Rota de fuga 2 - Professora Maria de Fátima Negro Cabral.

Todos à mesa: a escuta e o respeito à história individual na reinvenção de si.

A gente sabe um pouquinho mais de algumas coisas, mas eles têm uma vida assim tão rica também. Vida!



Professora Maria de Fátima Negro Cabral, licenciada em Geografia.

15 anos de magistério.

“De um modo mais simples, mas que pode ser útil, eu diria que o conhecimento é um esforço para reconstruir “mentalmente” a realidade, com o intuito de nos dirigirmos para o prazeroso e nos afastarmos do que é doloroso”. Maduro (1994, p. 31)

Eu sei que eu tenho muitas falhas, mas eu faço isso porque eu gosto. Eu tenho o maior prazer de estar falando com eles, de estar ensinando e quando eu tô trabalhando um assunto que eu vejo que o aluno se interessa, que é legal, que tá na mídia, que tá no jornal e ele tá sabendo, ele tá se interagindo, ele tá curtindo isso, nossa! É muito bacana! É muito gratificante! Porque a gratificação que vem do salário é realmente uma porcária. Se a gente fosse trabalhar realmente para aquilo que nós

ganhamos, eu morreria todo mês. A cada dia de pagamento, eu entraria em depressão, arrancaria meus cabelos, deixaria de comprar tudo porque a gente sabe que realmente não dá pra sobreviver com aquilo que a gente ganha. Mas o dia a dia dá força, né? Às vezes a gente passa por situações que realmente empurram a gente lá para baixo, dá muita tristeza, você fica inconformado. Mas eu acho que o saldo dos dias que são bons é muito maior. Eu vejo pelo 8º. E, que trabalhamos juntos, que é uma sala difícil, que ninguém aprende nada, eles são totalmente desmotivados, mas eles curtem as nossas aulas, eles fazem. É um pingão, é um pouquinho, mas 'oh, professora, isto aqui é assim? Que legal, né?' quer dizer, talvez eles não usem isso nunca para nada, mas abriu a cabeça dele um pouco, é um assunto ou outro que eles ventilam assim com a gente, a gente dá uma orientada. Pode ser que eles não usem para nada na vida, mas pelo menos a gente deu um pouco de atenção, e eu saio feliz, eu não saio decepcionada...

Realizei a entrevista com a professora Fátima logo após o encontro com a professora Salma. Carreguei os equipamentos todos mais uma vez apenas para não deixá-los no carro estacionado na rua. Havia compreendido que precisava de menos tecnologias e mais entrega para o processo do diálogo com os sujeitos. Cheguei à sua casa e iniciamos nosso reencontro no portão. Trabalhamos juntos na mesma escola, mas parece-nos que sempre falta tempo para os assuntos que temos.

A casa estava sendo preparada para o chá de bebê de sua filha, grávida de quatro meses de sua primeira neta, que aconteceria no próximo domingo, dois dias depois da entrevista. Assim, sentamo-nos no sofá para conversar enquanto duas crianças brincavam na piscina, a empregada varria a casa e o marido pintava paredes.

A conversa foi fluindo até que chegou uma sobrinha com seu bebê de apenas alguns meses. A emoção do diálogo sobre a escola foi superada pela emoção do encontro com a criança.

Depois chegaram as duas filhas da professora (uma delas, a gestante) e o genro. Os preparativos eram inúmeros. Como em qualquer situação de chá de bebê, a casa toda respirava um movimento intenso de celebração, de vida e de reencontro. Um ambiente dinâmico e que tinha como centro de referência a professora sendo entrevistada.

Talvez nossa intimidade prévia por conta dos mais de dez anos de trabalho na mesma escola tenha nos permitido manter a entrevista mesmo que fôssemos interrompidos algumas vezes para perguntas culinárias, de arrumação dos livros didáticos da professora ou perguntas de puericultura.

A primeira sensação que tive quando iniciamos o diálogo foi a de que estava falando com alguém que tem relações outras com a escola por conta da diferença gritante no número de alunos atendidos quando comparada à entrevista anterior com a professora Salma. Maria de Fátima precisou de uma calculadora para descobrir um número aproximado: 650 alunos divididos em 17 turmas. Treze vezes mais. Trabalha em duas escolas, cada uma delas distante cerca de 20 minutos de carro de sua casa. Cerca de 40 minutos de direção separam uma escola da outra. Uma escola Estadual na periferia de Itapevi e uma no centro da cidade de São Roque, sendo efetiva em ambas.

As construções dos afetos nessas circunstâncias dão-se, evidentemente, de outras formas. Para Maria de Fátima, às vezes faltavam nomes e sobravam personagens. Queria falar de determinados alunos, mas esquecia seus nomes (apesar de ter lembrado de muitos). A professora demonstrou querer valorizar histórias, tentar conhecer as trajetórias de cada aluno para entender como ele chega até ela. Trouxe ao diálogo diversas vivências de “causos”. Muitas histórias dramáticas que envolviam mães que fugiam de casa e pais assassinados a tiros no portão da residência. Violência sexual e tráfico de drogas eram assuntos comuns também.

E esse contexto socialmente vulnerável muitas vezes parecia ser o motivador de seu trabalho. Ficou expresso em sua fala o desejo de poder fazer a diferença nessas vidas. “Eu queria alguma coisa que eu visse frutos”. A professora quer, se aproximar, mostrar aos alunos que somos pessoas que convivem com problemas e soluções.

Eu acho que vale muito a pena essa troca que a gente tem, né? O dia a dia, eles enxergarem a gente como pessoas iguais a eles, que temos os mesmos problemas, atravessamos as mesmas dificuldades, que não somos nem heróis e nem bandidos, mas que somos iguais. Então, quando eles têm dificuldades tanto no aprendizado como na vida deles, eles conseguem enxergar na gente talvez por um pouco mais de experiência de vida que a gente tenha, de ter essa confiança, de a gente conseguir direcionar alguns...

Contou um caso em que uma aluna de 6º ano deu-lhe uma lição. Ao realizar uma atividade que envolvia a execução de maquetes de vulcões para a simulação de erupções, uma aluna recusou-se a participar de um grupo dizendo que faria sozinha a atividade. Na data da apresentação dos trabalhos, ao subir no ônibus, a menina derrubou o trabalho e ficou sem nada para apresentar, destruindo sua

maquete no chão. O grupo que inicialmente a convidara para o trabalho ofereceu-se para acolhê-la novamente. A professora proibiu a entrada da menina, ao que foi criticada por uma das integrantes do grupo que lhe disse que “*a vida não é assim, a gente não pode ser igual a ela*”. Numa crise de riso, Fátima falou sobre o quanto aprendemos com nossos alunos. “*A gente às vezes acha que ah!, ela não sabe nada... eu vou ensinar. Eu vou ensinar porcaria nenhuma! Eles sabem muito*”.

Contando outro caso, desta vez, sobre um aluno que estava descobrindo sua sexualidade homoafetiva, disse que ele reclamava de ter de fazer na vida aquilo que não gostava de fazer. Reproduziu sua fala para ele da seguinte maneira:

Mas ninguém é obrigado a fazer o que não quer. Eu dou aula porque eu quero, porque eu gosto, porque se eu quisesse ganhar dinheiro, eu montava um carrinho de cachorro quente, fazia uns cachorros quentes maravilhosos para vocês e ia ficar aqui na porta da escola e eu ia ganhar muito mais do que eu ganho dando aula. Mas eu quero dar aula.

Essa fala sinaliza algumas coisas relevantes sobre Maria de Fátima, primeiro, que sua disponibilidade para o diálogo possibilita que alunos falem de situações bastante íntimas e que não são discutidas com muitas pessoas. Existe uma questão forte de identificação e de proximidade sinalizada na conversa que tiveram. Esse aluno não havia discutido com outros seus anseios e suas frustrações. Abriu-se com a professora porque sentiu que poderia.

Segundo, que Maria de Fátima realiza seu papel dentro da escola por escolha, por convicção pessoal. Não está na escola por falta de opção. Está ali justamente pelo contrário.

Terceiro, que a questão salarial aparece na comparação com a venda de cachorro quente e a opção por estar ali. A professora reconhece a dificuldade salarial com que se depara e apresenta esse viés ao aluno. No encontro com o outro traz para o diálogo suas aflições e suas experiências. Ao esbarrar nas histórias que lhe são contadas, percorre suas veredas pessoais e traz para o cotidiano o que ensina e o que aprende. Não chega vazia e tampouco sai da escola sem nada. Ciente da pequena valorização do ofício, entende que esse encontro humano não tem preço. E sabe que pode fazer a diferença em algumas vidas. Fátima busca tirar o embrutecimento da condição humana, sabendo da dificuldade da tarefa, coabitando o mesmo espaço de compreensão de onde fala Bauman (2009, p. 84) “para o dilema complexo, cheio de contradições, conhecido pelo nome de condição

humana, não parece haver soluções simples, diretas, monotemáticas”. As saídas são múltiplas, não lineares, por vezes paradoxais.

Nesse aspecto, também é realista. Sabe que ao conviver com 700, 800 alunos por ano, não terá força de penetração em todas as vidas. Por isso mesmo, lembra com clareza de tantas histórias vividas: porque não são todas. E nessa convivência com suas limitações. É consciente de seus limites e reconhece sua humanidade.

Eu não me acho, aí, a professora. Não. Não sou a melhor. Podia ser muito melhor, mas eu sei que sou uma pessoa que trabalha com muita responsabilidade, posso não acertar sempre, posso deixar de fazer alguma coisa que poderia fazer, mas o que eu faço, eu faço com muita consciência e responsabilidade.

Afirma que às vezes sente que seu papel é mais importante em salas apáticas com dificuldades de aprendizagem que com salas com rendimentos considerados bons pela equipe escolar.

... às vezes aquela perguntinha ridícula dentro daquilo que eu estou trabalhando, me dá muito mais satisfação, prazer em estar falando, respondendo, e tal, porque eles não esperam nada, eles não contam com nada, a família não cobra nada mas ele quer aprender.

E complementa a ideia dizendo que “a Educação é essa relação mesmo de ser humano, de você estar crescendo junto, aprendendo junto”. A visão apresentada por Maria de Fátima em sua entrevista esbarra em Freire (1980, p.89), que comentando sobre a educação, diz que ela deveria possibilitar ao educando

... a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu” submetido às prescrições alheias.

Essa é uma preocupação evidenciada logo nos primeiros instantes da entrevista, quando a professora comenta que queria algo que pudesse fazer a diferença. A educação para ela teria esse poder libertador e Maria de Fátima sinaliza que a comunidade humilde em que trabalha precisa livrar-se das “prescrições alheias” assinaladas por Freire. Seu trabalho orienta-se nesse sentido ao promover uma visão dialógica da problemática da geografia social e ao convidar as crianças à reflexão sobre suas realidades. Vivencia assim a ecologia dos reconhecimentos de Santos (2006) que busca a qualificação dos agentes, diminuindo as diferenças e

abrindo oportunidades para a aproximação entre aqueles que vivem a “experiência social” (SANTOS, 2006, p. 110).

Fátima também mostrou a indignação com a fala de um professor que trabalha com ela que disse que *“aluno na rua, para mim, é poste. Eu não quero nem cumprimentar porque aluno é dentro do quadradinho, ó, sala de aula. Saiu dali, nem no corredor eu quero que olhe na minha cara”*. E termina o relato sobre a fala com a voz alterada e um riso de indignação. *“Como que pode, meu Deus do céu”?*

“Você não tem como desvincular isso. Eu não consigo entender a minha vida, eu, Fátima, minha família, minha casa, minha vida e lá, a escola, os meus outros amigos, meus alunos e tudo mais”.

Essa integração entre vida particular e vida profissional traz à tona prazeres e angústias, traz reverberações que se refletem em casa e no trabalho. As coisas são uma só. Escola ou casa, círculo de amigos. Tudo se refere à mesma coisa: à existência enquanto pessoa. Durante o diálogo que estabelecemos, Fátima revelou uma infinidade de casos vividos e percebidos, casos que falavam de crimes contra pais de crianças a casos de namoro e convivência na periferia. Seguramente, o aspecto mais marcante da entrevista foi a infinidade de casos a serem contados. Histórias que se entrecruzaram, que deixaram marcas umas nas outras. E o encanto pela possibilidade de ser assim. Seus alunos, com suas dificuldades sociais, trazem suas histórias para a sala de aula todos os dias.

Ao final da entrevista, a professora indicou duas professoras e um professor para serem entrevistados: a Professora Maria Cecília, a Professora Isabel e o Professor Higor. Para encerrar nossa conversa, sentamo-nos à mesa para um café da tarde com clima de família, com 7 pessoas conversando animadamente sobre os mais diversos assuntos. A vida pulsou o tempo todo na casa durante o diálogo. E muito possivelmente permaneceu assim após minha saída. As histórias se entrecruzam... e não param.

Rota de fuga 3 - Professora Sandra Maria de Camargo.

Não subestimar ninguém: cada um tem sua importância no todo.

Eu não tomo nenhuma decisão que diz respeito a eles sem conversar com eles, mesmo sendo (crianças) de 3 anos. Eu não tomo.



Professora Sandra Maria de Camargo, pedagoga.
20 anos de magistério.

Encontramo-nos na loja de sua filha, onde ela trabalha no período de férias e final de ano. Aguardei seu horário de saída enquanto conversávamos questões pessoais de amigos que há tempos não se encontravam.

Fomos a seu apartamento já no final do dia, início da noite. Fizemos um lanche rápido juntos, conheci sua nova morada e sentamo-nos à mesa para a entrevista. Éramos só nós no ambiente e mais uma vez eu portava todos os materiais: computador, cabo de força, extensão, caderno, livro, estojo, celular, carregador, gravador, cabo de dados, microfone, fones de ouvido “pequenos” e

tablet. Carregava tudo isso para não deixar objetos de valor no carro, mas sabia qual seria o material necessário: gravador. Só gravador e gente.

Começamos nossa conversa por volta de sete e meia da noite e embora eu, como aprendiz de cartógrafo, carregasse um roteiro que orientaria o diálogo, fui percebendo que Sandra gradualmente trazia à tona pistas de que eu identificava como potentes e que deveriam ser cartografadas aquelas experiências. Com meneios de cabeça e alguns comentários sobre o que era dito, a conversa fluiu e ela foi revelando a potência da vida na sua prática educativa quando afirmava seu desejo de reinvenção do seu modo de estar na educação a necessidade de ser singular, de não ficar na mesmice. *“Eu quero dar coisa nova, não quero ficar na mesmice. Eu não quero ficar”*.

Sandra reconhece a Educação Infantil como lugar de experimentação do mundo, como local onde o aprendizado se dá de forma lúdica, na brincadeira, criando sentidos a partir das vivências.

Isso eu também aprendi quando eu fiz o PEC²³ o meu professor orientador, fantástico que foi, eu fiz o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, que na época a gente tinha de 0 a 6 anos. A gente, conversando, ele me disse “vem cá, onde você acha que o seu aluno da Educação Infantil aprende mais: num papel na mesa ou num tanque de areia?” Eu olhei para ele... “No tanque de areia, óbvio!” Ele falou assim “não precisa dizer mais nada”. Claro que ele aprende num papel, mas é muito supérfluo, e muito concreto, que para a criança de maternal é difícil. Mas ele precisa do concreto. O abstrato pra ele tá muito longe, né? Ele tá ali, no tanque de areia, no “tête à tête”, interage, conversa, “ah, eu vou pegar a farinha, tá?” Aí eles brincam de casinha... é muito melhor que eu falar “pinta a letra A do teu nome”. Pintou, mas... e... ?

Sandra teve 20 alunos em 2014. Trabalhando na Educação Infantil, trouxe diversas vezes para nosso diálogo a importância do papel do gestor e dos pais no trabalho que se realiza em uma escola. Entregou-se ao comentário sobre aquilo que é sua vida. Trouxe à tona preocupações e tristezas, mas teve por mais vezes os olhos marejados por trazer experiências marcantes vividas com as crianças na escola, como por exemplo, pelo resultado de uma atividade desenvolvida junto aos pequenos em que todos juntos confeccionaram violas de coxo com argila enquanto discutiam a cultura de Mato Grosso, experiências de respeito e de dialogicidade com crianças de três anos.

Falou sobre a importância do professor enquanto mediador de saberes, deixando claro o protagonismo possível na Educação mesmo quando diante de

²³ Programa de Educação Continuada

crianças tão pequenas. Confortável, Sandra contou detalhes do cotidiano de descobertas da Educação Infantil.

Todos são importantes. Para que a escola funcione e o trabalho flua em harmonia, professores, pais, gestores e crianças (por menores que sejam) precisam desempenhar seus papéis no cotidiano de trabalho. É preciso ouvir, respeitar e compreender os pequenos, oferecer alternativas e possibilidades culturais que naveguem contra o vento sem, com isso, desrespeitar o lugar e a história de cada um. *“Se eu posso oferecer coisas melhores, por que eu não faço isso”?*

Perdi as contas de quantas vezes transcrevi “minhas crianças”. O pronome possessivo de primeira pessoa foi empregado abundantemente. Em alguns momentos, a professora remete a relações maternas junto às crianças *“Tem hora que briga? Tem. É impossível não brigar. Depois bate o arrependimento, parece coisa de mãe, né?”*. E nessa relação de afeto e responsabilidade, a professora defende seus alunos.

Defendo mesmo. São meus alunos. Eu não admito que o outro... claro, corrija-lo em algum momento, perfeito, mas eu não admito que fale mal do meu aluno. Não admito que seja pejorativo com relação ao meu aluno, não admito.

A professora assume sua responsabilidade entendendo seu papel de educadora. Acolhe a criança como ela é e atua para tentar ajudá-la a se desenvolver, vivendo na prática a experiência da ecologia dos reconhecimentos: “ao alargar o círculo da reciprocidade – o círculo das diferenças iguais – a ecologia dos reconhecimentos cria novas exigências de inteligibilidade recíproca” (SANTOS, 2006, p. 111), mobilizando os sujeitos do processo educativo em busca de novas perspectivas de ser e estar.

Sandra contou o cotidiano da escola. Como aprendiz de cartógrafo, não posso deixar de assinalar sua emoção ao falar de seu ofício. Seus olhos brilhavam enquanto as mãos agitadas desenhavam no ar a cada assunto abordado. Envoltas pelo seu próprio fluxo de raciocínio, gesticulando e por vezes batendo à mesa, ela trouxe paixões.

A compreensão da importância dos diversos atores no processo do aprendizado das crianças pequenas surge, por exemplo, na necessidade da parceria entre pais e professora. E de como essa relação se inicia.

Como eu faço na minha primeira reunião: eu dou uma folha mimeografada para o pai. Aí eu pinto a flor lá, pétalas vermelhas, miolinho verde e faço eles fazerem igualzinha a minha. Aí, na parte de baixo eu falo para eles “criem as suas flores”. Aí eles ficam desesperados, “mas eu não sei desenhar!” “Crie a sua”. E aí eles vão lá e fazem. Capricham naquela flor para me agradar. Enfim, aí eu digo a eles, no final, “e aí, como foi?” “Olha, pintar a sua foi tão fácil, estava pronta! Agora a gente desenhar gera uma insegurança, mas num outro momento é bacana porque é a minha flor”. “É exatamente isso que eu quero mostrar: o meu trabalho é assim com o seu filho. Eu não dou nada pronto, a gente constrói junto”.

Essa inserção dos pais na forma de trabalho da professora, logo na primeira reunião, abre a possibilidade da criação do vínculo entre eles que poderão se refletir no cotidiano do trabalho. Afinal, a relação de confiança e parceria se constrói “Os pais eu acho que são os maiores parceiros. Também não é a sua diretora. É o pai. O pai tem que entender o seu propósito”.

E o propósito de Sandra é construir junto com as crianças. Ela, nas palavras de Rancière (2004, p. 23), “inverte a lógica do sistema explicador” porque compreende que, ainda segundo Rancière (2004, p.23) “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”.

A minha sala é limpa, a gente vai criar a partir de então. Agora eu tô conhecendo a minha turma nova. Como é que vai ser essa turma, então como é que nós vamos montar nossas coisas? A partir da gente, do grupo. Não é a minha vontade. É a vontade do grupo. Claro que eu vou oferecer. “Eu vou oferecer formas geométricas para colocar no prendedor com a foto de vocês, o que vocês acham? Podemos?”. “Sim, podemos, tia”. “Então você vai escolher a sua forma e a cor que você vai pintar a sua forma”. Se eu puser um ursinho, além de estar fora do contexto, eu não participei desse momento, como é que eu vou gostar daquele ursinho se ele não tem nada a ver comigo? Minha professora escolheu e pôs lá. Então eu acho que a gente tem que criar junto, tudo muito junto. Eu não tomo nenhuma decisão que diz respeito a eles sem conversar com eles, mesmo sendo de 3 anos. Eu não tomo.

Ao inverter essa lógica do explicador junto a crianças de três anos, Sandra potencializa a capacidade inventiva que as crianças carregam. Atua de modo que a potência do novo que cada criança carrega ao vir ao mundo não seja impedida de se desenvolver, conforme afirma Arendt sobre a potência da natividade. “A Educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos” (ARENDR, 2009).

Sandra ressaltou a importância das relações humanas na escola. A equipe precisa desenvolver seu trabalho enquanto fluxo de parcerias, sem que haja vaidades ou mágoas. Os professores precisam dialogar. A coordenação precisa participar da escola, a direção precisa tomar partido em favor da coletividade.

Além desse aspecto importante das parcerias entre todas as esferas dos envolvidos com o processo de ensino, a professora também fala sobre crianças que chegam rotuladas às salas de aula:

Não pode ter estereótipos. Ai, me falaram que esse menino que tá vindo da creche é péssimo. Nossa, como vai ser... Não vai. Ele é outro para você. Na sua relação com ele, ele vai ser outra criança e você outra professora. Não é a mesma. E professor tem esses resquícios de falar do passado, de rotular...

Essa disponibilidade para os afetos que nos atravessam aliada ao respeito e à aceitação do outro constrói sentidos para o estar na escola.

Este ano foi um ano que eu fui feliz para a escola todos os dias. Não tinha um dia que eu, sabe... eu já agradecia e falava "Deus, obrigado por esse dia, vou chegar lá bem, não vou brigar com as crianças, quero que a gente tenha um dia em harmonia". Não tem um dia que eu fui triste, Marco, não teve.

Ao assumir seu papel sem posicionar-se como explicadora, mas colocar-se no lugar de quem também aprende, Sandra reinventa-se valorizando a singularidade de cada criança e vai gestando uma Educação de igual para igual...

Ao final da entrevista, Sandra indicou-me sem pestanejar três professoras para serem convidadas para o trabalho, todas da Educação Infantil: Professora Elícia, Professora Andréa e Professora Célia.

Rota de fuga 4 - Professora Isabel Cristina Cavichioli Bianchi
Consciência do nosso inacabamento: desafios para reexistir.

O mundo, a escola pedem transformação, pedem transformação e a transformação é muito devagar.



Professora Isabel Cristina Cavichioli Bianchi, licenciada em Matemática.
Especialização em Gestão Escolar e Tecnologia na Educação.
14 anos de magistério.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p. 69).

Liguei para a professora Isabel e combinamos nosso encontro, ela foi indicada pela professora Maria de Fátima como pessoa a ser entrevistada. Trabalhamos juntos, eu e Isabel, por mais de seis anos, inclusive, dividindo a mesma sala ambiente. Tornamo-nos amigos nesse período e foi uma grata surpresa receber

seu nome como indicação para compor este trabalho de cartografar experiências singulares que atuam de modo contra hegemônico ao modelo instituído.

Cheguei à sua casa para a entrevista por volta de 15 horas. Neste dia já me propuz a outra relação com o tempo. Conversamos sobre diversos assuntos antes de efetivamente adentrarmos no que havia me levado até lá.

Iniciamos a entrevista com uma sensação de estranhamento. Habitados ao diálogo constante, a aparente solenidade da tarefa quebrou o ritmo de nossa conversa e assim que o gravador foi ligado (e nos primeiros cinco minutos de entrevista, talvez), falávamos de maneira mecânica, aborrecida, como se tivéssemos calçado os sapatos trocados. No entanto, bastaram alguns minutos e a conversa fluía como se nem tivéssemos o aparelho diante de nós.

Isabel tem quatorze anos de magistério. Falou do amor à profissão e da realidade de sala de aula, dos desafios que os alunos nos colocam e da reinvenção de si dentro da Educação:

Claro que tem que se reinventar, né? Eles não querem nada que seja muito parecido com o que eles têm lá fora, então você tem que tentar fazer alguma coisa diferente para chamar a atenção deles e aí fica o mais difícil porque hoje, com a internet, com tudo que eles têm... eles têm uma liberdade maior, né?

E a partir desta fala, a professora, como quem costura à mão utilizando a técnica do “ponto atrás” – reúne duas ideias aparentemente contrárias mas que mostram-se próximas de maneira aflitiva: a professora ama a sala de aula, mas não gosta da escola no modelo em que a mesma está posta. O sistema educacional a oprime porque ele não enxerga os sujeitos envolvidos em seus processos. Não moderniza-se e não atende à demanda social.

Isabel fala sobre o desconforto por colocar alunos para fora de sua aula por indisciplina. Cita o exemplo de um aluno específico.

É muito raro eu pôr um aluno para fora, muito raro, mas ele me incomodava por dois motivos: me incomodava porque ele eu tinha que pôr pra fora. E eu não gostava dessa situação de “poxa, eu to jogando o meu problema para fora e não to conseguindo resolver”.

Ao revelar o desconforto causado por colocar aluno para fora da sala, Isabel traz à tona a nossa humanidade e questões do nosso tempo. Como lidar com este modelo escolar distante do mundo real. No entanto, conforme segue sua fala abaixo,

podemos apontar que sua subjetividade não está conformada, não se entrega ao fatalismo.

Mas fora isso, eu ainda acordo de manhã com vontade de ir para a escola, de ir dar aula. Sabe, eu fico imaginando, eu fico planejando como, olha, o que eu te mostrei (anotações de planejamento). Eu fico... já terminou o ano e eu já to planejando o que eu vou fazer para entrar. Aquele hábito, né?

Isabel revela a necessidade de criação de novos modos de estar na escola, novos modos de encontrar com o outro, outras possibilidades de construção de relação.

Quero organizar a sala, quero fazer uma faixa de bem-vindos para colocar dentro da minha sala. Eu ainda quero, eu tenho ainda aquela vontade, aquela coisa que a gente sempre teve de encantar, de "Ohhhhhh!", ainda tenho. Eu quero fazer para eles isso, mas eu sinto dificuldade, muita dificuldade.

“Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la” Freire (2000, p.23). Isabel abre gradualmente seu leque de afetos e vai criando uma constelação de possibilidades que remetem diretamente aos seus processos de subjetivação.

Suas colocações abrangem, também, falhas pontuais do sistema escolar que em sua lenta mobilidade, não tem acompanhado as demandas sociais vigentes. Os jovens que hoje frequentam a escola pertencem a uma outra formatação de mundo: “o próprio aluno, ele vem de fora com um mundo que é transformado a cada dia, ele se depara com uma escola que é transformada a cada ano. Então nós estamos sempre em defasagem”. Ao assumir-se como ser em defasagem, dialoga com o que Freire fala sobre nosso inacabamento no mundo. O quanto nós professores precisamos reconhecerno-nos como seres também em processo de constituição. Não estamos prontos, nem nunca estaremos.

Eu acho que o maior erro está sendo esse, você insistir que essa criança mude quando ela nasceu num mundo que é totalmente avesso. Eu brinco com eles: “Vocês nasceram de mouse na mão”. Hoje não é nem mouse, né, Marco? Nasceram com celular, nasceram com chip, então não dá para você negar isso, não tem como.

Essa mudança constante do mundo em que estamos inseridos, essa sociedade que Bauman (2009, p.7) chama de “líquido-moderna” em que “as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” produz nas crianças o que Isabel chama de “desmotivo”: “ele vai chegar lá, ele sabe que vai ter que sentar atrás daquela carteira, naquela fileira, vai ter que olhar para

aquele quadro". E ao entender esse formato anguloso da escola, ele, o aluno, sente que vem de outro momento. Segundo Isabel, *"eles também cresceram com essa ideia de que lá na escola é totalmente diferente do meu mundo. Eu não posso entrar nem com celular e o celular é a extensão dos meus dedinhos"*.

A escola, argumenta-se, é essencialmente conservadora: consiste no professor como um representante da geração mais velha, no currículo como as expectativas cristalizadas da sociedade, e no próprio ensino como a atividade preferida do corpo docente. A escola é, assim, o porta-estandarte da estagnação. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.17)

Martín-Barbero (2014, p.126) traz pensamento semelhante sobre a escola, acrescentando o aspecto digital sobre o contexto dos jovens que ela frequentam.

A cada dia se faz mais visível a disparidade das culturas que se chocam dentro da escola: de um lado, se mantém – em que se pesem as muitas reformas e tentativas de mudança – um modelo de saber instrucional, baseado na divisão professor/aluno que identifica o primeiro com o saber e o segundo com a ignorância, fazendo disso a chave da autoridade escolar; de outro lado, emerge nos alunos um potencial de saberes diversos mas entrelaçados que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural e vital imersa de corpo inteiro na terceira dimensão do digital.

Incomodada com o modo de funcionar da escola, Isabel procura saídas, rotas de fuga. Desafia-se.

Eu preciso trazer o que está fora, o mundo tem que vir para dentro da escola. Porque senão, esse meu aluno fica quatro, cinco horas dentro da escola, né? E aí eu estou perdendo ele. Porque para ele está sendo horrível ficar cinco horas dentro da escola porque o mundo é muito mais atrativo, então, eu tenho que trazer.

A professora procura romper com o processo de homogeneização da vida e com o embotamento da capacidade inventiva ao ouvir e acolher às demandas dos estudantes por trazer o mundo externo para dentro da escola. Isabel dá vigor para um equilíbrio capaz de reestabelecer a ordem dentro de sala de aula. Nas palavras de Freire (2000, p. 18), "como aprender democracia na licenciatura em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce"? Isabel vai atuando em busca da recuperação da autoridade do professor. Diversos são os desafios que encontra pela frente.

Isabel experimenta no cotidiano a ecologia das temporalidades de Santos (2006), conhecedora de que há outras formas de entender o tempo em que está inserida, a professora busca dentre as diversas "constelações de tempos" (SANTOS, 2006, p.109) reinventar o espaço em que trabalha, adequando-o às demandas das

gerações tidas como “nativas digitais”, perdendo o caráter tantas vezes obsoleto que a escola pública assume em nossa atualidade.

Sua realização e seu prazer estabelecem-se dentro de sala de aula. Conhecedora dos contratempos e das limitações presentes na escola, a professora cria seus mecanismos de reinvenção de si no espaço de seu trabalho. Assume-se e reconhece a Educação, a escola e a sociedade com seus problemas. Na sala de aula busca outras formas de existência.

As relações nem sempre são fáceis. Há momentos de exaustão, mas a realização ocorre em sala de aula, na relação entre os sujeitos principais do processo educativo. Trazer o mundo exterior para o trabalho com os adolescentes é essencial. Não apenas porque a professora seja efetiva como professora de informática de uma escola pública do município, mas porque – independentemente da disciplina lecionada – esses jovens que adentram as salas de aula têm consigo demandas superiores às que se fazem presentes no currículo do Ensino Fundamental 2.

Os jovens exigem novos posicionamentos por parte da escola e do professor. Para Isabel, a função do professor vai mudar. *“Tem que mudar. Ele não é mais o que tem o conhecimento. Então, ele é o monitor, ele é o que coordena. Ele é o coordenador de sala, de assuntos. Ele é o facilitador”*.

Essa reinvenção do papel do professor dentro da escola revela que o professor precisa se abrir para essas novas fronteiras da relação escolar. Não mais como detentor do poder e do saber, mas em relações dialógicas, o professor *“vai tirando dúvidas, vai sanando, vai falando, vai procurando”* com a criança e com o jovem.

A escola é, repetidamente, acusada de ser muito distante do mundo. De que ela não consegue lidar com o que é importante na sociedade; que ela se ocupa com conhecimentos e habilidades desatualizados ou estereis; que os professores estão muito preocupados com detalhes e com o jargão acadêmico. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.45)

Isabel tem os pés no chão e lida com a diversidade de pessoas que se fazem presentes nas escolas: *“Toda mudança é difícil de se adaptar. Gera mil problemas. Outros.”* E segue: *“Alguns vão ser melhores e outros, piores. Porque você não pode... você tem que entender que mau profissional tem em qualquer lugar. Qualquer lugar! Então, não existe isso. Tem mau profissional em qualquer área”*. Aponta que o professor, mesmo querendo fazer a diferença, nem sempre consegue

apoio e não tem reconhecimento o que se reflete sobre suas esperanças com relação ao magistério.

... joga-se muito para o professor, né? Então, né, “aí o professor não tá nem aí, o professor não busca novidades e tal”. Ele tá aí, sim! Ele busca, sim! Só que chega uma hora e ele tá cansado de fazer a diferença. De ser colocado como uma pessoa que tem que fazer a diferença e de fato em muitos momentos ele faz, mas ele não tem nenhuma glória com isso. Nenhuma glória porque o restante não foi feita nenhuma mudança. Acaba nele de novo. Acabou e acaba nele. No negativo. Porque ele é o culpado, ele é o culpado, ele é o culpado. É sempre assim, ele é o funil e ele diz – em alguns momentos, ele fala “sou eu o culpado mesmo” e não tá mais nem aí. Então a gente vê o professor... então. Você vê o professor que sim, ele não tá com vontade de fazer a diferença. Não tá com vontade.

Isabel nos revela de forma explícita o quanto o modo de funcionar da escola e a forma como a sociedade lida com os professores produzem o que Freire chamou de cansaço existencial. Suely Rolnik (1993) utiliza o termo “corpo vibrátil em coma” para designar essa condição e Santos (2006) fala sobre produção do sentimento de impotência, inexistência.

Então é complicado, mas... mas ainda assim eu tenho vontade, eu gosto. Eu gosto de sala de aula, eu gosto. Me cansa, tem alunos que eu tenho vontade de pendurar no lustre, grito, continuo gritando, minha voz vai para o chapéu, tem dia em que não consigo nem falar, mas eu falo alto, muito alto para poder atingir a sala inteira. Eu tento... mas eu ainda tenho esperanças. Mas aí as esperanças, houve um tempo em que eu tinha esperanças na mudança do professor. Hoje eu tenho esperança na mudança do governo, da equipe, do mundo com a escola, mudança da escola. Acho que isso vai favorecer muito o professor.

Isabel reconhece o empobrecimento da vida na escola e a produção do sentimento de impotência. Resiste, reinventa-se cotidianamente.

Apesar de diversas dificuldades, apresenta sua singularidade, potência de sua vida, sua rota de fuga para vencer as dificuldades elencadas por mais de uma hora de uma fala agitada e carregada de energia e ternura:

Diante de tudo isso, eu não posso te dizer que eu não gosto de dar aula, Marco. Não posso dizer isso. Não posso dizer que eu, ai... não! Eu amo dar aula. Eu gosto, eu sou... eu me realizo! Eu estou nervosa, irritada, estou brigando em casa, eu entro em sala de aula, acabou. Acabou!

A disponibilidade do encontro com os alunos potencializa sua vida, reitera essa ideia trazendo a imagem de que suas salas “são a sua cara”.

Eu gosto da sala de aula, eu gosto do furdunço. Eu gosto de ouvir a sala de aula. Eu gosto de sala que quando eu tô na lousa, se tá muito quieta, é complô contra mim. Eu viro “que vocês estão aprontando?”. Que eu não

sou quieta. Então, é muito difícil eu pegar uma sala onde fica todo mundo quieto. É muito difícil. Que aí às vezes eu me arrependo. Às vezes eu me arrependo. Porque às vezes eu vou inflar essa sala e eu falo “meu Deus, o que que eu fiz?” e aí eu não consigo, né? E todo mundo quer falar, todo mundo quer falar. Eu falo “meu Deus”, e aí eu percebo que a sala é a minha cara e eu noto isso na mudança de aula. Quando tem um professor lá que quando eu passo pelo corredor, todo mundo lá, copiando, eu falo “meu Deus, tem algum problema!” porque eu entro naquela sala e vem todo mundo “viu, professora, o que nós vamos fazer?”, “oh, professora, viu, a gente vai para o laboratório?”

Nas palavras de Freire (2000, p. 20), “mudar o mundo é tão difícil quanto possível”. Isabel em sua entrevista acaba por, em outras palavras, corroborar com Arendt (1961), quando a autora diz que “a educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação”. Consciência de inacabamento e necessidade de reinvenção de si. Combustíveis importantes em seu processo de singularização. Estas são suas rotas de fuga.

Ao final da entrevista, solicitei que me oferecesse três outros nomes de professores que poderiam também ser entrevistados. Recebi as indicações dos professores Fábio, Sérgio e Helga. Todos professores do Fundamental 2. Apesar de eu saber que não poderei cartografar estas experiências, o que deixei claro para a professora, começo a desenhar o terceiro braço do grupo de professores que estão em processos de singularização nas escolas públicas.

Como afirmam Maschelein e Simons (2013, p.11), “a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual”.

Rota de fuga 5 - Professora Elícia Cerrone de Oliveira

Disponibilidade para o encontro com os educandos. “Estar-se preso por vontade”²⁴.

Você está ali, lidando com eles, você quer fazer o melhor para eles. Tem que ter um comprometimento, um compromisso ali, acho que é tudo.



Professora Elícia Cerrone de Oliveira, pedagoga.

Especialização em Psicopedagogia.

27 anos de magistério.

Cheguei à casa da professora pontualmente às nove horas da manhã de uma sexta-feira. Fui atendido à porta e entramos na sala para iniciar nosso diálogo. A casa estava silenciosa e sentamo-nos no sofá. Era despedida do Natal, a professora guardava os elementos de decoração abundantes em suas caixas. Num primeiro momento, conversamos sobre diversos aspectos relacionados à vida do professor: o

²⁴ Luís de Camões (*in* Sérgio Faraco, 2002, p. 16)

acúmulo de materiais, os textos, livros e apostilas frequentemente guardados por nós para uma “consulta posterior”. Esse costume que muitos de nós, professores, temos de perceber o mundo como possibilidade didática, ficar procurando no cotidiano materiais que possam servir para o trabalho na escola.

A conversa informal fluiu com tranquilidade, então decidimos iniciar a entrevista. Recoloquei a proposta do trabalho, pois esta já havia sido apresentada quando agendamos nosso encontro, quais eram os objetivos da pesquisa e ligamos o gravador. Elicia num primeiro momento demonstrou características comuns às demais professoras entrevistadas até aqui e em especial, semelhanças significativas com a fala da professora que indicou seu nome para participar da pesquisa, a professora Sandra. Falou sobre o gosto que tem pelo trabalho, da organização de sua rotina, de suas motivações e sobre o que lhe aflige.

Elicia tem 27 anos de magistério, tendo cumprido a grande maioria deles na Educação Infantil. Mora a um quarteirão da escola onde trabalha e de seu portão vê-se o prédio que já foi em tempos remotos uma estação ferroviária e onde hoje funciona a EMEI Prof^a. Antonieta de Araújo Cunha Laurenciano, escola onde trabalha também a professora Sandra, sujeito que a indicou.

Uma das marcas de sua fala rápida e pontuada por histórias que se entrecruzam a todo instante é a questão do compromisso com o que faz. Esse aspecto permeia diversas de suas narrativas. A entrega é evidente nos pequenos gestos, na maneira como movimenta suas mãos longilíneas no ar enquanto conta casos de escola. Durante o diálogo, bate repetidas vezes na mesa, como quem afirma as coisas categoricamente. Elícia demonstra segurança de sua tarefa. Sua vida dentro do magistério trouxe-lhe recordações significativas. Uma constelação de vivências que lhe dão subsídios para trabalhar à beira da aposentadoria com o empenho semelhante ao do início da carreira. Ganha consistência, escopo e amplitude com a experiência. Não é uma professora rasa. Transparece uma profundidade em suas opções didáticas.

Elicia experimenta a ecologia das produtividades, criando no cotidiano novas perspectivas de trabalho, entendendo os próprios resultados de outra forma, estabelecendo um “sistema alternativo de produção” (SANTOS, 2006, p.113) em que cria-se o novo, gesta-se uma nova possibilidade de escola com sujeitos mais conscientes de seus papéis no processo educativo.

Começou na Educação Infantil como tantas outras, mimeografando folhas e mais folhas para distribuir para as crianças. Teve a bastante conhecida “pasta do magistério”²⁵ cheia de desenhos das datas comemorativas e abriu mão desses materiais em nome das experiências que adquiriu na escola, na sala de aula e entre os pequenos. *“Você não vai dar uma folha para eles mimeografada que nem muita gente faz, que nem eu já fiz quando comecei a trabalhar. A gente dava tudo mimeografado, né? A gente não cansava de rodar, rodar”*. Com esta fala traz a dinâmica de seu trabalho, o movimento de deslocamento que percorreu desde o tempo em que entregava as folhas mimeografadas até o momento em que desenvolve a autonomia das crianças e lida com os pequenos de maneira menos compartimentada e mais interdisciplinar.

A gente fazia pastas com datas comemorativas, entendeu? Uma coisa que agora não tem necessidade. Por que eu vou falar com eles do dia da conservação do solo? Eu lembro que tinha um desenho que era “dia da conservação do solo”. Eu vou falar da conservação do solo, mas a gente vai fazer horta, a gente vai pesquisar, a gente vai fazer experiência, sabe?

Contou que fez diversos cursos em São Paulo, no Centro de Formação “Escola da Vila”. Dos “oito ou nove” que fez, apenas um foi pago pelo poder público, tendo ela mesma arcado com as despesas de deslocamento e de inscrição por conta própria em todos os demais, pelo interesse no aprimoramento de suas práticas diárias.

Certa vez, acompanhada por uma professora conhecida, ouviu num desses cursos de três dias que *“imagina! Tem um monte de coisas que a gente vê aqui que a gente já sabe fazer”*. Respondeu à colega dizendo que pelo menos o curso validava que estava no caminho certo. *“De repente você acha que já sabe tudo, muita coisa você consegue aprender, muita coisa nova. Então eu acho que a gente tem que estar sempre procurando, sempre lendo”*. Depois de ouvir isso, pergunto se mesmo na Educação Infantil essa renovação é necessária e sua resposta é rápida e segura. Categórica: *“Mesmo”*.

Com este movimento em busca de formação permanente, Elícia revela o quanto estes processos contribuíram para que ela encontrasse sentido no seu fazer

²⁵ “Pasta do magistério” era uma prática comum nos cursos de formação de professores em nível médio que se constituía numa coleção de desenhos (em sua grande maioria, mimeografados) referenciando as datas comemorativas, a serem trabalhados com as crianças no cotidiano da sala de aula.

pedagógico. O quanto potencializou sua ação em sala de aula de modo a não cair nas práticas homogeneizadoras.

Não que não se canse. Ao explicar sua rotina, esbarra em situações de indignação e de frustração, assim como de fortalecimento de sua capacidade inventiva:

Às vezes eu tô preparando a atividade e falo “não aguento mais, não quero mais” e eu falo “não, vamos fazer porque vai ser legal”, entendeu? Eu acho que é tudo eles, é essa coisa de você ver, olhar para a carinha e falar “meu Deus, deu certo. Gostou”. Eu acho que é por aí. Não que a gente não fique estressada porque tem dia que várias vezes de levar a atividade e falar “nossa, vai ser assim, the Best” (conta sobre atividades que não funcionaram e sobre a reformulação das mesmas para dar certo). Tinha uma professora na escola, você passava, era um silêncio, você falava “como que minha sala pode ser bagunceira assim, eles são falantes demais!”. Daí você ia ver, a porta estava aberta, eles estavam pintando um desenho. Lógico, até eu pintando um desenho vou ficar concentrada. Mas não é que estavam pintando um desenho, é aquilo todo dia, aquela coisa mimeografada, tal. E os meus lá... eu gosto de trabalhar em grupo, então eles têm que... às vezes eu chamava a coordenadora e falava “Maria Inês, venha aqui”. Eu encostava na porta e falava “ouça, me fala o que que está acontecendo nessa sala”. Ela falava “ah, eles devem estar em pé!”. Na hora em que você abre a porta, eles estão sentados, estão fazendo uma atividade, discutindo o que eles têm que fazer. É uma falação, uma coisa, eu acho que é isso que...

- É a diferença entre adestrar e ensinar, né?

Ah, eu acho. Ali que eles conseguem. Aí você vê uma criança no final do ano não consegue dividir, era super intolerante, você vê que agora consegue dividir um brinquedo, consegue conversar com um amigo, consegue sentar e brincar, eu acho que isso é tudo.

- É aprender para a vida.

Pra vida. Essa história de eles conseguirem dividir conseguir conversar, escutar, aceitar a ideia do outro, né? Por isso que eu gosto de trabalhar com eles em grupo.

Sua fala é marcada por seu envolvimento com as crianças. Ela comenta diversas passagens em que, por não haver um desejo efetivo de realização dos projetos dentro da escola, arregaçou as mangas, tomou frente e tornou as coisas possíveis. Para ela, estar na escola não é obrigação ou sacrifício. Várias foram as vezes em que cedeu horas em que estaria com a família, por exemplo, em nome de projetos e propostas na escola. Faz parte da dinâmica do seu dia a dia chegar meia hora mais cedo na EMEI. Uma preocupação com o cuidar do ambiente e de si mesma para receber bem as crianças é o que a mobiliza conforme podemos ver em sua fala: *“eu não gosto de chegar em cima. Às vezes eu tenho um material que eu quero deixar preparado. Eu gosto de chegar com calma”*.

Essa calma ao chegar e a calma ao sair fazem com que Elícia se permita mergulhar no vivido, no que lhe passa, lhe acontece. A escola é parte de sua vida,

de sua história, de seu lar. Um envolvimento que vai muito além da carreira, é parte constitutiva de seu ser. Este modo singular de viver possibilita a existência de trocas mais saudáveis entre educadora e educandos: *“eu acho que é assim, a gente quer ver eles bem, a gente quer ajudar, quer fazer o melhor por eles”*.

Masschelein e Simons (2013, p.77) falam sobre o professor “amador”, provido de amor, dizendo que “como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo”. Mais adiante, os autores fortalecem essa ideia dizendo que esse “é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de uma preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele”.

Elicia tem esse compromisso. Como professora “amadora”, disponibiliza-se e isso transparece em falas como *“essa coisa da gente estar disponível, falar ‘vamos fazer’, não importa se é sábado, se é domingo, se é de noite...”, “você quer que o negócio funcione, então, eu acabo levando muita coisa para casa. Então eu acabo fazendo mais. Mas não é que eu estou fazendo mais porque eu quero ser melhor”*. São traços de compromisso que não envolvem aspectos financeiros. Ao falar sobre o amor pelas crianças, Elícia que “é o que me leva. Dinheiro não é”. *“Essa ingenuidade da criança me atrai. Não é só ‘ai, que bonitinho’, porque criança é bonitinha. As colocações que eles fazem, essa coisa de você falar ‘nossa, é uma criança, mas pensou nisso’ e é isso aí mesmo”*.

Trabalhou o compositor Braguinha²⁶ com as crianças em 2014. As crianças cantaram marchinha de carnaval reconhecendo o seu autor. Viram-no na TV. Organizaram a decoração de carnaval da sala de aula cuidando para não juntar fitas de crepom da mesma cor lado a lado. Tudo é repleto de significados, tudo tem uma motivação embutida. Colecionam tampinhas e ao colá-las no papel manilha, recebem a tarefa de organizar o material de forma a não ladear objetos iguais. Com isso, desenvolvem sequências numéricas, trabalham cores, formas e tamanhos. Os processos são criativos e dialógicos mesmo com os pequenos. Escreveram juntos a carta para o coelho da páscoa e todas as crianças assinaram o documento antes de escolher em grupo o local da escola em que o deixariam para que o coelho o recebesse. E as crianças viram o coelho. Elícia levou um coelho de verdade para as crianças pegarem, abraçarem, conhecerem.

²⁶ Compositor carioca nascido em 1907

Os traços de cansaço por conta de problemas com o sistema educacional, ainda que presentes em nosso diálogo, são secundários frente a sua vontade de fazer seu trabalho com zelo, organização e muito envolvimento. Ela conhece e reconhece as dificuldades do dia a dia na Educação. Utiliza o adjetivo “*penoso*” para falar do cotidiano da profissão e atribui esse adjetivo à complexidade de se trabalhar em equipe.

Apesar deste contexto, Elícia cria rotas de fuga para continuar o seu encontro mantendo a possibilidade de afetar e ser afetada. Ao se lançar nesta forma de estar na escola, Elícia se distancia do modelo homogeneizado de professor e vai gestando sua singularidade.

Às vezes, quando você está brava. Tem dias em que você está de saco cheio, eu falo assim ‘ai, eu sou tonta, o que que eu estou fazendo?’, mas isso é um em um milhão. A gente acaba... eu trago muita coisa para casa. Eu quero pensar naquilo. Eu quero ver: será que não tem um jeito melhor?

Elícia se reinventa e cria outros modos de estar na escola, revertendo o estado das coisas e se fazendo na diferença. Reafirma seu compromisso com o mundo, com os pais, com a escola e, principalmente, compromisso com as crianças.

Embora Bauman (2009, p.69), ao descrever o momento em que vivemos, como vida líquida, em que as relações e o compromisso com o outro estejam desaparecendo, como destacamos, “a ideia de compromisso (com outra pessoa, um grupo de pessoas, uma causa) e particularmente compromisso incondicional e indeterminado, perdeu espaço no gosto popular”, pudemos aqui revelar que existem experiências humanas que percorrem na contramão. São modos de viver como o de Elícia que nos ajudam a crer que são vários os desvios em gestação.

Terminamos nossa entrevista com a professora mostrando de maneira apaixonada seu portfólio de trabalho. Um material de uma riqueza sem tamanho, com uma abundância de fotos e de registros espantosa. Vinte e cinco crianças sorridentes mostrando orgulhosas os frutos de seus trabalhos. Elas também se apresentam de modo singular.

Rota de fuga 6 - Professora Vera de Moraes Copani.
A simplicidade como rota de fuga.



Professora Vera de Moraes Copani, pedagoga.
20 anos de magistério.

A vida boa, a vida feliz – a vida que merece ser preservada, nutrida, comunicada, reproduzida e festejada – é o desfrute compartilhado do afeto, da companhia, do trabalho, do alimento, do descanso, da arte, do jogo, da dança... enfim, da festa! (MADURO, 1994, p.31).

Marcamos um horário para conversarmos e realizarmos a entrevista. Vera foi extremamente acolhedora e combinamos nosso encontro para a sexta-feira, às 14 horas.

Chegar ao bairro do Saboó é, para mim, um prazer que se repete. A estrada, apesar de cheia de seus altos e baixos, tortuosa e sem acostamento, tem como companhia constante o dragão adormecido da lenda local: o Morro do Saboó, um morro com mais de 1000 metros de altitude que fica à esquerda de quem se dirige

ao bairro. Um gigante que tem uma vegetação rasteira em suas encostas combinada com uma exuberante mata atlântica em sua base.

Cheguei à casa da Vera às quatorze horas, conforme combinado. Havia movimentação no ambiente por conta da presença do marceneiro que instalava alguns batentes na construção, fomos à área lateral da casa que seria o ambiente mais silencioso naquele momento para realizarmos a entrevista. Quando cheguei ao alpendre, a vista do local era estonteante. O morro cresce magnânimo a uma pequena distância do terreno enquanto dezenas de pássaros realizam suas atividades no quintal da professora saltitando entre pés de mandioca e flores abundantes. Convivem naquele lugar, aparentemente em harmonia, cães, gatos e aves. O silêncio é cortado, vez ou outra, por algum veículo que passa pela estrada. Fora isso, um sentimento de paz toma o ambiente.

Senti que Vera estava um pouco tensa. Com as mãos frias. Parecia que a iminência da entrevista deixava-a incomodada. Expliquei a proposta do encontro e os objetivos da pesquisa, os motivos que me conduziam até ela.

Dentro da casa, o marceneiro utilizava furadeira e serra Makita; e no jardim, os pássaros divertiam-se entre as flores. Iniciamos a entrevista e uma aproximação entre nós foi se tecendo.

Vera concedeu-me uma entrevista diferente das outras. Sua fala também se constitui a partir do que ela não diz. Seus silêncios são tão significativos quanto suas palavras. Tímida, vai deixando claro que não se sente à vontade na condição de entrevistada e ao mesmo tempo sinaliza querer participar daquele momento, demonstrou querer dizer como se sente. Um sorriso tenso emoldura nossa conversa.

Vera não parece se indispor com o sistema. Não reclama, não demonstra incômodo com o contexto em que se encontra o professor. A fala, entrecortada por hiatos, e respostas curtas – por vezes, monossilábicas – deixa clara a afeição da professora pelo que vive: a escola que fica distante cerca de 5 minutos a pé de sua casa e pode ser vista de onde estamos realizando a entrevista. Após a entrevista, posso afirmar que este lugar apresenta-se como um refúgio de afetos para Vera.

Primeiro, porque o nome da escola, EMEIF “Leônidas Antonio de Moraes”, é homenagem ao seu avô. Segundo, porque ali, sente-se ambientada entre sua gente. Terceiro, porque a professora tímida diante de mim demonstra segurança e desenvoltura no trabalho que desenvolve na sala de aula. Realiza-se. Vera demonstra que a sala de aula é seu habitat. Ali se constrói enquanto pessoa.

Essas marcas de convivência são significativas em sua fala. É na sala de aula que Vera pode externar sua personalidade. Acaba a timidez e, de peruca, a professora conta histórias para seus pequenos interlocutores. Diverte-se contando situações de conversa com seus alunos da EMEI e do Ensino Fundamental 1. Lecionou em 2014 em duas salas, uma no período da manhã e outra no período da tarde. Entrava às sete e meia da manhã na escola e saía depois das cinco, era professora em uma segunda fase e um primeiro ano.

Logo nos primeiros cinco minutos da entrevista, Vera apresenta uma afirmativa bastante significativa: *“eu sempre gostei, já comecei gostando. É aluno, criança, o trabalho em si. É sala de aula”*, disse a professora ao referir-se à escola. E segue falando sobre a questão do envolvimento com as crianças, com o aprendizado e com o retorno que as crianças dão daquilo que a professora faz.

Nesse percurso dialógico, Vera conta que já trabalhou no bairro do Carmo, na EMEF Rabindranath Tagore dos Santos Pires, uma outra escola rural do município, distante mais de 30 km da sua casa. Também trabalhou na APAE, onde começou a fazer o “dia do salão de beleza”, prática que mantém nos dias atuais: em determinado dia do ano letivo, leva gel de cabelo, esmalte, presilhas, itens de beleza e diverte-se junto das crianças. Realiza-se nesta brincadeira e afirma o quanto o encontro com as crianças lhe afeta *“as crianças não são carentes. Eu acho que eu é que sou carente das crianças”*.

Quando pergunto o que faz seus olhos brilharem dentro da escola a resposta vem segura:

Ah! O retorno... primeiro ano, que eu acho demais quando eles começam a ler, a escrever, nossa, você pega cruzinho... lendo frase, fazendo textinhos, cartinhas...

- Isso é o que alimenta o brilho no olhar?

- É. Esse retorno. Mesmo as salas que eu tive de terceiro ano, aceleração – que é a correção de conteúdo – mesmo assim, quando eles davam um passo, é gratificante.

Sobre a convivência com os pais, procura estabelecer uma aproximação logo de início, tratando-os pelos nomes, *“a primeira coisa é saber o nome deles. Então eu não falo ‘a mãe’; eu falo ‘a Joana’, ‘a Maria’.* Então cria um vínculo com a família que fica mais fácil o aprendizado das crianças”. Essa relação estende-se e estabelece-se. Firma possibilidades de convivência. Embutida naquele contexto, fazendo parte das relações da comunidade, Vera compreende a dinâmica da comunidade. A partir da identidade com o local, prática já desenvolvida por seu bisavô ao brincar com as

crianças da escola durante o período da guerra naquele mesmo bairro, a professora mantém suas marcas e cria novas maneiras de ser e estar junto aos seus.

O conhecimento é possível graças ao trabalho preliminar de milhares e milhares de semelhantes nossos. Com eles travamos uma conversa constante, que pode ser pública, consciente e solicitada, mas que também pode ser feita sob a forma de um monólogo interior *inconsciente*, observando “regras do jogo”, fruto de gerações, que ultrapassam a pura individualidade. Conhecer, portanto, é co-nhecer: procurar num esforço comum entender aquilo que de nossa realidade nos interessa. (MADURO, 1994, p. 169)

Vera demonstra compreender o contexto em que está inserida com respostas curtas e em sua posteridade um conjunto de silêncios. Esses silêncios também falavam sobre Vera. A professora não procura louros, fica contente ao realizar-se dentro de sala de aula. Encontra forças para resistir dentro da Educação nas próprias crianças com as quais trabalha. “Segundo suas razões, o ‘coração’ constrói o mundo como um mundo de valores”, diz Bauman (2009, p. 66): os valores de Vera são valores simples, construídos a partir de relações humanas verdadeiras.

A simplicidade durante nossa entrevista, com seu riso tímido, com a mão tantas vezes levada ao rosto, suas mãos frias e suas respostas breves parecia esconder bastante do que ela queria dizer. Vera, acanhada em função do contexto da entrevista e diante do gravador, trouxe em sua fala a entrega no ambiente escolar, quando em sala de aula com as crianças. Seu amor pela profissão ultrapassa a sua necessidade de reconhecimento. “O reconhecimento é como o falso coelho numa caçada: sempre perseguido pelos cães, jamais preso em suas mandíbulas”, já disse Bauman (2009, p.73).

Se, por um lado, a sociedade moderna por tantas vezes oculta e reduz experiências de produção diferentes das apregoadas pelo mercado, Vera vem na contramão do que está posto trazendo para sua sala de aula uma possibilidade da ecologia das produtividades (SANTOS, 2006) em que experimentam-se outras formas de produção que viabilizam aos seus sujeitos perspectivas outras que não as do insucesso, oferecendo oportunidades para novas construções de si dentro da escola.

Terminamos nossa entrevista com um café em família. Os pais e a irmã da professora conversando animadamente à mesa enquanto partiam o pão. Uma sensação de acolhimento tomou o pesquisador naquele momento. E despi meu

olhar acadêmico para ouvir os causos contados por aqueles que conhecem a comunidade, o movimento da natureza e a natureza do humano.

Do alpendre, o morro do Saboó, imenso, parecia abençoar aqueles que conseguem silenciar suas vaidades para ouvir a voz do coração. Reexistir pode ser, às vezes, simplesmente deixar existir. Em silêncio, gestando rotas de fuga, Vera cria seu processo de singularização.

Aqui cabe o poema “A PAZ”, da poetisa sorocabana Landa Lopes (2002, p. 9). Um poemeto que traz as verdades de Vera à tona.

“A paz
está
na simplicidade”.



Morro do Saboó visto da varanda da casa da professora Vera, São Roque/SP

Rota de fuga 7 - Professora Andrea Piccirillo.

Planejamento, transparência e parceria. A construção do aprendizado a partir da construção do diálogo.

Acho que todo mundo tem o seu lado ali, aquele seu toque mágico na Educação...



Professora Andrea Piccirillo, pedagoga.

Especialização em Psicopedagogia.

19 anos de magistério.

Cheguei para a entrevista com a professora Andrea no horário combinado, às 14 horas. Fomos à sua casa e nos instalamos no sofá da sala. O ambiente estava vazio, a mãe e o sobrinho da professora haviam saído. Iniciamos nossa conversa com a professora ainda apresentando marcas de esmalte na mão esquerda; traços de vermelho e branco oscilavam pelo ar enquanto Andrea gesticulava durante sua fala. Nas férias, nos horários livres, a professora trabalha como manicure no salão em frente à sua casa.

Se ao início da entrevista Andrea parecia apresentar-se temerosa diante do gravador, ao final de nosso encontro dizia “*posso contar só mais uma coisinha*”? E assim o diálogo fluiu. Andrea trouxe para o diálogo uma clareza de percurso espantosa.

Começou contando sua história na educação. Quando terminou a oitava série, queria cursar nutrição e a mãe sugeriu que fizesse magistério²⁷ para que tivesse um emprego já ao final do antigo segundo grau – hoje Ensino Médio. Se inicialmente Andrea não tinha interesse pelo magistério, a fase dos estágios lhe deu a certeza de que aquela seria sua profissão. Logo ao sair do magistério, já prestou concursos e em breve foi aprovada e ingressou em dois municípios: São Roque e Mairinque, cidades conurbadas.

Chegou a dar aula no SESI, onde “*ganhava pelas duas prefeituras*”, mas a idade das crianças com as quais trabalhava foi fator decisivo para que deixasse a escola. A professora prefere crianças menores.

Andrea gosta de planejar suas aulas e seu ano letivo: “*Eu amo fazer planejamento, você não tem noção de quanto eu gosto*”, esse elemento se faz presente em diversos outros pontos de sua fala e é reencontrado diversas vezes sob outros pontos de vista. Andrea parece sentir-se segura dentro do campo construído pelo planejamento. E explora isso junto aos pais.

A relação com eles é de parceria. Apresenta na primeira reunião sua proposta de percurso pedagógico para o ano e procura estabelecer compromisso com os responsáveis pelas crianças.

Essas coisas que são diferentes, principalmente sair da escola, eu gosto de falar com os pais na primeira reunião. Já falar: olha, neste ano eu pretendo fazer isto e isto. Então, eu vou precisar sair, eu vou precisar fazer isto para eles já irem se preparando e saberem que dentro dessa saída tem um propósito muito grande.

Andrea vê como fundamental a participação dos pais na educação dos filhos e esclarece a suma importância de suas ações no desenvolvimento das crianças.

Eu sempre falo pra eles. Eu, ali, não adianta nada só eu. Você quer uma educação de qualidade? Tem que ter a parceria de vocês. Não adianta vocês depositarem as crianças e esquecer porque aqui não é brincadeira. Aqui tem compromisso sério.

²⁷ Magistério: curso normal de nível médio que formava professores, extinto pela LDB de 1996.

Por compreender que o processo educativo acontece na relação escola/família é que Andrea valoriza a presença dos pais na escola. *“Eu amo quando o pai vem na escola porque ele só conhece o trabalho da gente quando ele participa”*.

Andrea investe no diálogo com as famílias e firma a parceria para o trabalho em conjunto. Planejamento e parceria. Tudo isso somado ao afeto. *“Cria-se um vínculo tão grande com eles, com as crianças, eu não sei. Tem hora que eu falo que acho que é alguma coisa que vem de dentro, sabe”?*

Andrea explicita o que afirma Restrepo (1998, p. 15), quando diz que

É impossível desconhecer o papel da emoção como moduladora e estabilizadora dos processos de aprendizagem, nem deixar de pensar na aventura pedagógica como uma busca efetiva de figuras de conhecimento, compromisso passional que busca com afã afundar sua pegada na grade intelectual.

A isso, ela chama de *“toque mágico”*, dizendo que acha que todos têm esse perfil na Educação.

E esse *“toque mágico”*, depois de mais de dezenove anos de magistério, Andrea quer manter e realimentar acolhendo estagiárias em sua sala com a missão de transmitir experiências. *“Eu amo quando tem estagiária. Eu adoro que fique na sala. Até falo para elas ‘fiquem aqui dentro porque vocês vão tirar proveito aqui. Se eu mandar você ir lá fora e cortar papel, você vai virar que profissional?’”*

Sua singularidade aproxima-se da prática, o gosto e a persistência ao redor do planejamento como momento de pensar e preparar a ação educativa; o diálogo franco com os pais, a aproximação com os mesmos e a liberdade de diálogo construída no entorno da relação validam seu trabalho junto às crianças. *“Eu cheguei ao ponto de deitar com um caderno do lado. Eu acho que sou meio louca, de levantar e falar: nossa, isso aqui é legal”*. E assim, de ideia em ideia, Andrea não envelhece na Educação.

Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à maestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.78)

A professora entende a importância do que faz e tem sua opção clara pela sala de aula. Trabalha na lógica da ecologia das produtividades, que *“consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção”* (SANTOS, 2006,

p. 113), trazendo para o cotidiano da escola a trindade planejamento-diálogo-participação, a professora consegue ser e estar na escola a partir de outra perspectiva.

Recusando o que está estabelecido (ou dado como estabelecido) em nossa sociedade utiliza aspectos formais da profissão para a eles acrescentar um currículo invisível estabelecido junto aos pais e ao seu entorno. Estagiárias, coordenadora, pais, crianças, todos participam do processo. Como diz o ditado africano, é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. Então, que sejam todos conclamados para essa nova construção de mundo. Andrea atua neste sentido.

Rota de fuga 8 - Professora Ines Gonçalves Dias Silva

Do pó vieste e ao pó voltarás. Revisitar a própria história como forma de reinvenção de si.



Professora Ines Gonçalves Dias Silva, pedagoga.

Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Didática e Tendências Pedagógicas.

21 anos de magistério.

Certos modos de conhecimento, certas regras e certos modelos do conhecer são favorecidos com financiamento, publicidade, reconhecimento oficial, ensino acadêmico, etc. outras maneiras de conhecer – tradicionais ou novas – são, ao contrário, ignoradas, ridicularizadas e até, em certas circunstâncias, reprimidas, proibidas e perseguidas. (MADURO, 1994, p. 19 e 20).

Ines mora em Mairinque, num bairro bastante próximo da divisa com São Roque, cidade onde nos conhecemos por ocasião do curso de LIBRAS²⁸ do qual participamos juntos entre os anos de 2004 e 2005.

Posteriormente ao curso, encontrei Ines enquanto vice diretora e diretora da EMEF “Maria Aparecida de Oliveira Ribeiro”, escola que frequentei no papel de coordenador dos professores de informática do município entre os anos de 2010 e 2012.

Foi uma grata surpresa receber seu nome como indicada pela professora Salma para a entrevista. Apesar de nosso pequeno contato em tempos atuais, tivemos uma relação bastante agradável no decorrer de nossas carreiras. Por esta aproximação, nosso diálogo foi conduzido de maneira bastante à vontade e sua mãe acabou participando de boa parte da conversa, trazendo contribuições importantes a respeito do cotidiano da professora.

Ines dá aulas na escola do Bairro Sorocamirim, zona rural de São Roque. Escola próxima ao circuito do vinho do município, inserida numa paisagem agradável, repleta de verde e com uma vista privilegiada, a EMEIF rural “Bruno Francisco Chiaratto” comporta duas salas de Ensino Fundamental 1 e uma de EMEI.

Ines já atuou em escolas rurais antes. Foi professora na EMEF Santo Antonio de Baixo no mesmo município, tendo lecionado em seu Ensino Fundamental 1 até o seu fechamento. Antes disso, havia trabalhado numa escola rural em Mairinque (cidade vizinha), no bairro de Moreiras. Rimos juntos enquanto a professora contava o cotidiano desse período em que lecionava na escola de Santo Antonio de Baixo num período e no bairro de Moreiras no outro. Duas escolas rurais bastante distantes entre si. Ao final do dia, antes de ir para a faculdade (em Sorocaba), precisava optar entre tomar banho “*quando você volta, tá que nem um velho: cílios brancos de pó, cabelos brancos de pó*” ou comer. Normalmente optava pelo banho.

Depois que a escola de Santo Antonio de Baixo fechou, Ines teve sua remoção para uma escola bem mais próxima de sua casa e muito maior, local em que acabou atuando por 3 anos como professora, outros 3 como vice-diretora e outros 2 como diretora. Uma escola com... Ines faz um minuto de silêncio procurando mentalmente contar o número de salas de aula... 32 classes divididas em 4 prédios e com período integral atendendo a 7 salas.

²⁸ Língua Brasileira de Sinais, forma de comunicação com surdos.

A diferença das proporções e dos contextos, apesar de ter sido uma experiência importante na sua carreira, fez com que Ines optasse pelo retorno à escola rural quando se afastou da gestão. Em 2015 Ines atuará com uma sala multisseriada de 4 e 5 anos no período da manhã e como professora adjunta no período da tarde. A professora já tem experiência com salas multisseriadas e chegou a atuar com 4 séries juntas no mesmo espaço.

Nossa conversa sobre seus rumos dentro da carreira sempre voltava, de alguma forma, ao contexto da escola rural e durante a entrevista, penso ser a palavra “rural” uma das mais transcritas. Esse percurso de retorno ao ponto foi importante em nosso diálogo e mais tarde, aos 40 minutos de entrevista, a professora revelou as origens de sua relação com as escolas distantes do centro.

Sabe o que eu acho que é? Eu acho, não, é. Eu estudei em escola rural. Né, mãe? Eu estudei 1ª, 2ª e 3ª série em escola rural. Cara, sofri. Eu tinha trauma. Agora eu superei, eu já to velha, mas eu tinha trauma. Quando eu vim para a escola central estudar o meu 4º. ano de primário, eu morria de medo, de vergonha, de ficar sozinha. Sabe o que é trauma de ficar sozinha? Então, na hora do intervalo, eu ficava sozinha. Eu era isolada. Lá em Ibiúna. Estudei três anos na escolinha onde eu era ridicularizada por todos os professores, porque era assim, ó: “ditado”. Lembra aquele ditado? Então, era ditado e eu eeeeeeeeeee (barulho de choro). Chorava. Eu tive professor que falava assim para mim: “essa daí não tem futuro”, “essa menina não tem jeito”...

E segue em seu relato emocionado dizendo que “*eu tinha comigo, Marco, ‘eu não vou ser ninguém que nem ela tá falando’, mas eu traumatizei*”. Esse desabafo foi importante para entender o processo de singularização da professora. Voltar às escolas rurais é, de certa forma, passar sua história a limpo, oferecer liberdade com as mãos abertas, com sutileza, sem agressividade, compreendendo as palavras de Bauman (2008, p.85) quando diz que “*como as evidências históricas têm mostrado abundantemente, a coerção a ser livre raramente leva à liberdade*”.

Eu acho que eu gosto da rural porque eu não quero que nenhum professor pegue e faça o que eu sofri. E eu faço, eu tento fazer o meu melhor e sempre quando eu vou chamar a atenção de aluno, eu lembro do que me aconteceu e eu sempre chamo a atenção de um jeito que não vá magoar e nem traumatizar, sabe? Eu acho que é por isso que eu fico na rural. Eu sempre corro, corro, e volto para a rural porque eu quero fazer a diferença para os alunos que eu não tive. Eu acho que é o que eu não tive com professor. Sabe aquele professor que vai para a escola rural porque não tem outro lugar para ele ir? “Eu vou trabalhar com raiva”? Era esse tipo que ia lá para a escolinha dar aula para a gente.

Ao escolher atuar em ambientes tantas vezes rejeitados por professores “*melhores pontuados*”, Ines traz consigo para a sala de aula suas marcas. Como possibilidade, oferece aos jovens outras perspectivas que não as da rejeição social e do mutismo assinalado por Freire (1980, p. 69).

As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem ‘comunicados’, resultantes de compulsão ou ‘doação’, se fazem preponderantemente ‘mudas’. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico.

Inês participa da escola com a compreensão das possibilidades que vivem as crianças em seu entorno. E nessa maneira de sentir o mundo, reinventa-se no cotidiano, estabelecendo relações outras baseadas no respeito pela realidade e pela história de seus alunos, sentindo a afinidade necessária com o grupo para tornar-se elemento – ela própria – de criação de novas realidades.

A formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 47 e 48)

O fato de ter sentido na pele a rejeição e o sentimento de inferioridade produzido pela forma como o professor atuava na escola rural no tempo em que era criança.

Agora, como professora, não quer repetir este modelo de educação que desvaloriza os saberes e o modo de viver no campo.

Ines não quer perpetuar injustiças.

Infelizmente, em sociedades injustas, muitas normas sociais escondem e perpetuam as injustiças. Assim, sem o saberem nem desejarem, quando os mais velhos aceitam ou ensinam certas normas, estão também contribuindo para que o injusto se torne normal. (MADURO, 1994, p.37)

E trabalha na construção de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006) em que outras práticas e saberes podem ser trazidos ao cotidiano da escola e serem elementos importantes de construção do saber calcado na experiência ancestral dos sujeitos envolvidos com o processo educativo.

A ecologia de saberes parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância. Do ponto de vista epistemológico, a sociedade capitalista moderna caracteriza-se por favorecer as práticas nas quais predominam as formas de conhecimento científico. (SANTOS, 2006, p.106)

Enfrentando a realidade complexa da sala multisseriada, Ines aproxima a comunidade da escola, participando ativamente da vida da EMEIF. Contou com um misto de admiração e orgulho sobre a reunião de pais de sua escola, *“eu tive uma reunião de pais nesse ano passado que veio todo mundo! Cem por cento dos pais. Falei: nossa, que belezinha! Claro que eu tinha pouco aluno, mas é difícil vir todo mundo”*.

Inês realiza a sua prática pedagógica considerando suas origens, obedece ao coração, que segundo Bauman (2009, p.65), *“vive apenas por suas próprias regras, as regras que estabelece no curso de sua vida, e é surdo ou corajosamente desobediente a todas as outras”*.

Inês ensina que a história é campo de possibilidades e que o respeito ao outro e à sua história pode ser o caminho para um modo de viver mais leve e menos atribulado na escola.

Rota de fuga 9 - Professora Maria Cecília Alves de Mello Silva

A importância da equipe para constituir novas perspectivas educacionais.

Dentro da sala de aula, eu também consigo também me reinventar. Eu acho que eu preciso um pouco do pessoal pra me ajudar, eu acho que fica mais fácil.



Professora Maria Cecília Alves de Mello Silva, licenciada em Letras Português/Espanhol.
Especialização em Estrutura Textual e Literatura.
23 anos de magistério.

Maria Cecília não está em sala de aula atualmente. Tanto por conta do nascimento de sua filha quanto pelo fato de hoje ser diretora de uma creche no bairro do Goianã, periferia do município. Seu entrelaçamento com a história da professora Maria de Fátima deu-se no período em que, juntas, trabalharam com a EJA (Educação de Jovens e Adultos) na EMEF “Prof. Bernardino de Campos”, escola que foi a segunda escola Estadual do Estado de São Paulo.

Viveram ali tempos em que a procura pela modalidade de ensino dava-se, em especial, por homens e mulheres adultos que não tiveram oportunidade de estudar por suas mais diversas razões. O perfil da EJA no município mudou muito e hoje se veem preenchendo as salas de aula, em especial, jovens que repetiram de ano e que foram impelidos por razões de trabalho para o período noturno.

Maria Cecília tem 25 anos de trabalho em Educação, faltando-lhe dois anos para a aposentadoria, porém, ficará mais tempo nas escolas por falta de idade para o encerramento da carreira. Tem experiência em EMEI, Fundamental 1, Fundamental 2, Médio e EJA. Atuou por onze anos na rede particular, lecionando Espanhol e Língua Portuguesa. Maria Cecília atuou em diversas modalidades e segmentos de ensino.

Ingressou na prefeitura como professora efetiva da EJA, *“daria aulas hoje de novo, sem problema algum, minha vida seria na EJA”*, todos trabalhavam na mesma motivação. Os educandos eram o elemento motivador para que a professora optasse pelos mais velhos, visto que eram adultos em busca do conhecimento. *“Na EJA você não precisa pedir ‘por favor’ para ensinar”, “na EJA você atinge o público com mais facilidade”*.

Sobre os motivos que a fazem acreditar e permanecer na Educação, ela afirma que: *“tem muito professor bom por aí querendo ensinar”. “Tem que acreditar. Se não for na Educação, onde vai ser”?*

É enfática ao afirmar que o local em que ela encontra satisfação é a sala de aula. A gestão, sua atuação neste momento, segundo ela é limitadora por vontades políticas e desencontros de intencionalidades.

Um aspecto bastante fortalecido em sua fala é a questão da composição de uma equipe consistente de professores para o trabalho. *“Se você não tem uma equipe legal, você faz o trabalho sozinho”*. A questão dos professores como facilitadores do conhecimento é importante na medida em que, coesos, atuam de forma conjunta em prol de um aprendizado mais global por parte dos alunos. *“As relações de trabalho são uma dimensão fundamental nos processos de subjetivação”*, já afirma Barros (2004, p. 93) e essas relações constroem-se ao redor da professora e de cada um de nós constituindo-nos enquanto profissionais e, mais importante que isso, enquanto pessoas.

Em anos anteriores atuou como gestora de 5 EMEIs, 3 escolas de fundamental 1 “isoladas” e uma creche em um único período. Esta experiência

contribuiu para que Maria Cecília compreendesse a importância da equipe no trabalho da educação.

Sua principal referência, a equipe que trabalhava com EJA na EMEF “Bernardino de Campos”, desdobra-se na sua visão sobre a equipe, reforçando a ideia de coesão. Importante observar que o encantamento com que o professor de Ensino Fundamental 1 lida com a Educação é bastante diferente do olhar do professor do Ensino Fundamental 2. Maria Cecília carrega em si a experiência do Fundamental 2 para o contexto do Fundamental 1.

Em sua atuação atual, enquanto diretora de creche, fala sobre as relações das famílias com a educação de seus filhos, destacando a dificuldade de aproximação do núcleo parental das crianças com a escola, em especial nas unidades de periferia. Chamar os pais para a escola continua sendo um desafio importante para a melhoria da qualidade do trabalho oferecido pela equipe.

A professora acredita na Educação, realiza-se na escola, acredita no potencial da carreira e, apesar de saudosa com relação à EJA, continua desenvolvendo seu trabalho como único ofício. Vem de encontro com a ecologia dos reconhecimentos (SANTOS, 2006) ao perceber a importância de cada ator no processo educativo, atribuindo a cada um dos elementos da escola papel de destaque na construção de uma educação mais acolhedora.

E a equipe é elemento essencial para o fortalecimento dessa perspectiva. Tudo isso no sentido de preservar a vida partindo do princípio da cooperação. A escola, por sua vez e com todas as forças, precisa negar as práticas que têm conduzido a sociedade “à morte”. Nas palavras de Abdalla (2004, p. 139), “a vida do ser humano precisa ser preservada. A troca competitiva e todas as relações nela fundamentadas têm nos conduzido à morte. O princípio da cooperação pode manter-nos vivos. Esse é o argumento basilar”.

A singularidade de Maria Cecília é a pluralidade da equipe. Atuando juntos, os professores criam uma rede de afetos e suporte que ultrapassa o isolamento de nossos tempos líquidos.

Rota de fuga 10 - Professora Juliana Santos da Silva
Disponibilidade para aprender com os mais experientes.

Eu vejo umas professoras daqui, aí você vai pegando um pouquinho de cada uma, o que você gosta, o que você acha legal, e vai só acrescentando.



Professora Juliana Santos da Silva, pedagoga.
Especialização em Psicopedagogia Institucional.
3 anos de magistério.

Indicada pela professora Salma, Juliana é a mais jovem das entrevistadas e também a que há menos tempo leciona: aos 24 anos de vida, tem 3 anos de experiência em sala de aula.

Cheguei para a entrevista e fui recebido no portão pela professora Juliana acompanhada de sua mãe, também professora da rede municipal de São Roque. Conversamos longamente falando sobre escola e sobre questões relacionadas ao respeito que recebe o professor quando no exercício da profissão; falamos dos

tantos vazios que sentem os profissionais da Educação quando mal recebidos pela comunidade e do amor e do reconhecimento oferecidos pelas crianças com as quais trabalhamos.

Juliana é efetiva na mesma escola em que Salma e Vera lecionam e, se antes havia ingressado na unidade por conta das questões de pontuação, hoje começa a desenhar uma nova perspectiva de permanência na unidade que perpassa a convivência com a equipe escolar. A professora não tinha como primeira opção profissional o magistério e, durante o ensino médio, pensou em cursar “*alguma coisa relacionada à arte*” ou psicologia. Quando começou a estagiar numa creche, começou a interessar-se verdadeiramente pela área. Curioso que logo de saída, Juliana já sentia a necessidade de envolver-se com as histórias e motivações das crianças, compreendendo que as pessoas dentro da escola têm suas vidas, seus afetos e desafetos também fora dela.

Iniciou como professora efetiva em outubro com uma sala de primeiro ano que havia passado por cinco professores naquele ano e que tinha seu processo de alfabetização comprometido por conta da rotatividade de profissionais.

No ano seguinte, em outra escola, sentiu que diversos problemas apresentados por seus alunos advinham da própria casa. Sua sala era composta por diversos alunos de terceiro ano que haviam repetido. Conversou com a coordenadora e investigou junto à escola. “*A maioria dos problemas das crianças é em casa*”.

Em seu terceiro ano como efetiva na prefeitura, foi para a escola do Saboó, unidade escolar que compartilha com as professoras Salma e Vera, também sujeitos desta pesquisa. Juliana contou que apanhou três vezes no ano passado de um aluno que estava pela terceira vez no segundo ano, passou mal, “*fui parar no cardiologista por causa dele*”, pensou em desistir. Contou com o apoio de outras professoras para superar as dificuldades, deixando clara a importância da experiência dos profissionais ao seu redor para aprender com situações do cotidiano e permanecer acreditando na Educação: “*... a ajuda de outros colegas, a Salma me ajudou, a coordenação, isso me dá motivação para querer ficar mais e mais lá, de querer não só ensinar, mas também fazer parte da vida daquela criança*”.

Juliana vive o cotidiano a partir do apoio de outros colegas mais experientes; António Nóvoa, em entrevista a Pereira e Vieira (2006, p. 17), assinala a importância dessa troca e – falando sobre as escolas portuguesas – diz que há poucas

lideranças profissionais no ambiente escolar: “os professores têm poucas lideranças profissionais. Têm lideranças sindicais, lideranças diversas, mas há pouca liderança profissional”. Ressalta a importância desses líderes dizendo que os mais jovens precisam “da sua experiência, do bom senso, do seu saber”. A troca com professores com mais experiência pode ensinar percursos mais simples. As marcas se entrelaçam e ensinam novas formas de existência. Juliana também teve professores como referência do que não se deve fazer em sala de aula, buscando superar as cicatrizes deixadas por alguns deles.

Na escola, atuando como professora, em seus três anos de magistério descobriu aspectos pouco favoráveis da profissão. Chegou a chamar mãe de aluno para levar a criança ao posto de saúde para tirar berne da cabeça, juntou roupas e sapatos no armário porque tinha alunos que não tinham condições mínimas de higiene, teve alunos que levantavam às quatro e meia da manhã para ir para a aula e chegavam em casa depois das cinco da tarde. Teve alunos que de tanto cansaço por conta da jornada para chegar à escola, dormiam durante a aula ou passavam mal de fome por conta dos esforços que faziam. Um aluno de sete anos explicou em detalhes como se fuma crack porque aprendeu em casa com uma tia. Juliana pensou em desistir. Não desistiu. Seus motivos vêm logo em seguida.

Eu vi muito professor fazendo o que eu achava errado. E também na minha alfabetização eu tive uma professora que me marcou porque eu detestei. Ela me xingava, hoje em dia seria o bullying. Então eu via muito o que eu não queria que fizessem comigo e alguém fez. E hoje em dia eu busco isso, eu busco não fazer aquilo que fizeram comigo e que me marca até hoje.

Superar as batalhas do cotidiano e resignificar marcas de experiências passadas enquanto estudante. Marcas do passado que, segundo Maduro (1994, p.33) alteram nossa maneira de perceber o contexto em que estamos inseridos. “... as alegrias e os sofrimentos que marcaram nossa vida, marcam também a maneira como tendemos a perceber, ver, conhecer a realidade”. Juliana também relatou sobre uma experiência vivida na sala dos professores em uma escola onde trabalhou em que as pessoas não a cumprimentavam, falou da dificuldade de estabelecer-se numa equipe em que as pessoas a tratavam com indiferença, do clima gerado por conta da falta de receptividade dos colegas.

Aí você entrava na sala dos professores e ninguém dava um bom dia para você. Todo mundo conversava entre si, ninguém olhava na minha cara. Aí eu começava a pegar meu lanche e ir tomar na biblioteca porque ninguém conversava comigo, eu me senti muito mal, muito mal, muito mal.

Em três anos, de exercício a professora aprendeu muito do que quer e do que não quer para sua carreira. Sua singularidade baseia-se na busca de apoio nos colegas que possuem mais experiência e que a acolhem. São pessoas que toma como referência e se espelha na sua prática pedagógica. A construção de suas subjetividades esbarra no auxílio das colegas que a acolhem e aconselham.

Num diálogo com Santos (2006, p.108), Juliana vive a ecologia das temporalidades, compreendendo que há tempos diferentes, aprende com o apoio das colegas de trabalho num ritmo diferente do imposto pela modernidade ocidental. Constrói-se a cada dia, desafia-se, descobre. São diversos tempos: o tempo de ensinar e de aprender, o tempo de compartilhar e de recolher, o tempo de participar e de observar, o tempo de dialogar e de refletir sobre o que foi dito. A escola rural aliada à convivência com a equipe faz com que Juliana aprenda as dimensões dos tempos.

Iniciar uma carreira no magistério pode ser exercício complexo e frustrante. O apoio de quem já conhece a sala de aula é essencial para um trajeto mais ameno. Assim é mais fácil suportar as dificuldades e sorrir.

Compartilhar com outras pessoas uma teoria é viver, constantemente, um processo de confirmação recíproca: (“você tem razão!”; “Que bom encontrar alguém que pense como eu!”; “Agora sim, estou entendendo o que acontece”). E isto é ainda mais evidente em minorias marginalizadas ou perseguidas e que, por isso mesmo, tendem a ser muito mais “fechadas” (“fechadas” por se abrirem muito pouco a outras visões da vida diferentes da sua; e “fechadas” também por terem uma coesão interna muito forte, com pouca abertura às relações com gente diferente). (MADURO, 1994, p. 97).

Juliana revela disponibilidade para lapidar-se como profissional da Educação. Afirma que iniciar uma carreira pode ser uma tarefa complexa, mas o apoio dos mais experientes é essencial para a construção de novas perspectivas pedagógicas.

Ao final da entrevista, a professora indicou três nomes para possíveis entrevistas. Dentre eles está o nome de sua mãe. O exemplo, muitas vezes, vem de casa.

Rota de fuga 11 - Professora Célia Regina Gonçalves da Silva

Formação permanente, interesse e vivacidade.

Ah, na escola eu gosto de movimento. Do movimento, o pessoal. E até eu reclamo quando a gente volta de recesso, que nós vamos na escola e não tem criança, não tem aquela agitação, aquele movimento, ah, pra mim, parece que tá parada a escola. Eu gosto do movimento, a rotina, do dia a dia.



Professora Célia Regina Gonçalves da Silva, pedagoga.

Especialização em Psicopedagogia.

40 anos de magistério.

A professora Célia Regina, é dentre as entrevistadas aquela que há mais tempo permanece em sala de aula. Há 40 anos a professora exerce a função do magistério, tendo atuado em experiências como a do Mobral²⁹, sua história é marcada pelas mudanças de tempos, espaços e condições da Educação.

²⁹ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado e mantido pelo Regime Militar.

Numa tarde antes do início do ano letivo de 2015, conversamos longamente sobre nossos trabalhos e nossas possibilidades. Seus relatos são entrecortados pela sobriedade da maturidade na profissão e o encantamento do magistério ainda hoje, mesmo estando à beira de sua segunda aposentadoria. Já deu aulas para netos de alunos seus. Trabalha em EMEI, seu universo de trabalho inclui crianças pequenas, brinquedos e brincadeiras.

“Eu não consigo ficar parada é uma coisa que eu não... não consigo ficar em casa, nem pensar!”, *“Eu tenho que estar em contato, criando”*. Segundo Masschelein e Simons (2013, p. 16), *“O tédio é mortal”*. Célia mantém-se viva no magistério reinventando-se e permitindo-se aprender mesmo estando à beira da segunda aposentadoria.

Em seus testemunhos, podemos identificar muitas coisas gratificantes. O reconhecimento do trabalho pelos pais é essencial. Mesmo sabendo que há pais que reclamam, eles não podem generalizar o todo da presença da família na escola. *“Tem uma mãe que reclama tanto de você que você fica até com raiva, mas às vezes vêm dois, três pais que elevam sua moral, seu prestígio, isso é o que brilha mesmo nos olhos, é o que vale a pena”*. *“Às vezes a gente tenta generalizar, ‘ah, os pais reclamam’, às vezes é uma mãe que reclama, que tá fazendo bagunça no portão”*. *“Essa valorização que eles dão, que ainda tem pai que mesmo na correria dá pra gente, é muito importante. Essa valorização é muito importante”*.

Essa questão do reconhecimento vem ao encontro com as afirmações de Bauman (2009, p.11), quando diz que *“observadores indicam que cerca de metade dos bens cruciais para a felicidade humana não têm preço de mercado nem pode ser adquirida em lojas”*.

Célia mantém-se em processo de formação constante: *“capacitação, eu adoro fazer”*. *“Tem que fazer porque as crianças mudaram da água para o vinho, os pais mudaram”*, *“e a turma fala ‘ah, é a mesma coisa’, eu não acho que é a mesma coisa, porque sempre alguma coisa você vê que tá diferente”*. Gosta de participar de formações. Sua vivacidade agitada, de fala rápida e clara, deixa evidente a inquietude da professora.

Segundo seus relatos, a valorização do profissional de Educação é essencial. Tem relação com questões financeiras, mas também e principalmente, com relação ao reconhecimento social do professor. *“Às vezes o professor não precisa de um valor em dinheiro. Valorizar não é aumentar o salário, às vezes”*. Relaciona a

valorização a possibilidades de cursos, de viagens culturais, de congressos, de reconhecimento. “*O dinheiro é fundamental*”, mas é importante reconhecer o professor.

Dentre suas ideias de reconhecimento, por exemplo, surge a possibilidade da organização de uma publicação anual por parte do departamento de Educação em que sejam destacadas experiências e projetos que funcionaram na rede, o que serviria como material de apoio e, ao mesmo tempo, de reconhecimento do trabalho da equipe. Essa publicação serviria, ainda, como material de suporte para os professores ingressantes, para que aprendam com a experiência dos demais professores da Rede Municipal.

Questiona o portfólio³⁰ enquanto documento que valida o ano letivo do professor, que muitas das vezes, realiza sua montagem no final do ano, às pressas, para atender às demandas de coordenadores, diretores e supervisores. Portfólio não é reflexo de trabalho bem desenvolvido. Pode ser, mas nem sempre é.

Segundo a professora, trabalhar na sala de aula ainda é bom porque “*você sente a diferença*” ao ver o desenvolvimento das crianças no decorrer do ano letivo. Ela também afirma que “*os que gostam do que fazem ainda são muito mais numerosos que os que não gostam do que fazem*”.

Contou sua experiência no MOBREAL, sobre “*segurar na mão para ensinar o nome*”, havia gente de mais idade, pessoas simples. Conta que anos depois de trabalhar com esse grupo, foi fiscal de prova de um concurso da prefeitura e que em sua sala havia um aluno seu desse tempo. Pouco depois de ser divulgado o resultado da prova, encontrou com esse ex-aluno na rua e ele lhe disse que “*tinha passado porque eu tinha sido a professora dele*”.

Sua visão do cotidiano e da profissão é profunda, com base em experiências vividas em décadas de exercício do magistério. Seus olhares permitem desdobramentos em diversos sentidos. Sobre os valores atribuídos à Educação Infantil, a professora comenta: “*daí uma turma ainda questiona ‘ah, porque desvalorizou a Educação Infantil, eu acho que não desvaloriza’*”. “*Eu acho que tudo vai amadurecendo e vai modernizando*”. “*Eu acho que cada um tem o seu valor específico: Educação Infantil, o Básico, o Médio*”.

³⁰ Documento produzido pelos professores do Fundamental 1 e da Educação Infantil em que são apresentadas para a equipe gestora da escola, para os pais e para os gestores da Rede Municipal as atividades realizadas durante o ano letivo.

Daí a turma fala: 'ah, os bons estão saindo'. Não saem. Os bons nunca saem. Sabe por quê? Tem sempre um que segue de exemplo aquele lá. E quer fazer melhor. Eu sempre vejo o professor que tá começando 'ah, eu gosto daquele professor' e segue o jeito daquele professor. Então nunca vai cair. Nunca vai acabar, vai até melhorando porque aquele lá, novo, vai fazer de outro jeito, tirar as falhas, vai sempre trabalhando melhor. Então nunca vai acabar.

A professora segue seu raciocínio contando do tempo em que desdobrava-se na função de professora e merendeira, quando tinha que preparar a comida enquanto dava aula para turmas multisseriadas, chegando à escola em carona de charrete, de peixeiro (“*chegava até fedida*”), de viatura da polícia porque não tinha ônibus. Olhando para trás, Célia tem a certeza de que não quer voltar nas estruturas de antigamente.

A professora compreende que ainda há muito a ser feito para facilitar e valorizar o trabalho do professor da Educação Infantil, mas ao olhar para o passado, sente que os tempos de hoje abrem-se em oportunidades maiores diante dos professores.

E reitera seu interesse nas formações dizendo que “*mudou uma vírgula, já não é mais o que você sabia*”. “*A formação pra mim, é fundamental. Eu gosto para descobrir o novo, para ver pessoas diferentes, o que elas pensam...*”

Sua ecologia das temporalidades (SANTOS, 2006) entende que mesmo tendo muito tempo de carreira, o tempo de aprender é constante, que mesmo gozando de sua primeira aposentadoria, a vivência da escola requer outros fôlegos e a renovação de seus conhecimentos. A aposentadoria constitui-se como um princípio e não como um fim. O ciclo permanece.

Essas vivências, essa disponibilidade e essa vontade de resistir em sala de aula esbarram na importância da abertura para o novo, para o que se abre diante das escolas e das salas de aula. Viver o magistério é viver a descoberta mágica do dia a dia das crianças, organismos vivos que se alteram todos os dias. Para Célia, a Educação é muito viva, é parte dela. E aspecto importantíssimo que a constitui enquanto pessoa. Aos quarenta anos de carreira, Célia tem olhos brilhantes, sorriso nos lábios, palavras firmes e a certeza de que nunca estaremos completos.

Rota de fuga 12 - Professor Marco Antonio Martins Escobar
Acreditar que a Educação pode contribuir para a criação de um outro mundo.

O que fazemos na escola se reflete no entorno da escola, no bairro, na cidade. Os círculos se ampliam. Se a escola é boa e acolhedora, transformamos a realidade a partir de nossa sala de aula. Os resultados serão vistos a longo prazo, mas a tarefa é nobre.



Professor Marco Antonio Martins Escobar, licenciado em Letras Português/Inglês.
Especialização em Metodologia do Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa e Mídias na Educação.
14 anos de magistério.

“... exige-se um certo esforço criador, “remar contra a corrente”, para reconhecer e apreciar o autenticamente novo, sobretudo se o novo – como acontece em certas ocasiões – oferece possibilidades de superar aflições ou injustiças, antigas ou recentes.” (MADURO, 1994, p. 41).

Antes de iniciar este relato, cabe uma explicação que – mesmo evidente – faz-se necessária e pertinente: o roteiro de entrevista é essencialmente diferente quando busco o diálogo comigo mesmo. A busca, apesar de ser a mesma, pelas formas de ser e estar na escola pública, assume percursos diferentes quando penso em estabelecer uma reinterpretação dos elementos disparadores de sentido de minha permanência na escola pública. Dito isto, é importante também perceber que ao contrário das entrevistas realizadas com as onze educadoras, o relato que aqui se apresenta diz respeito a minha singularidade na escola pública.

Como foi dito anteriormente, ao voltar das entrevistas com Elícia e Vera, senti uma necessidade imensa de registrar as minhas impressões sobre o que acabara de vivenciar como pesquisador/professor. Liguei o gravador enquanto dirigia e comecei a gravar o que me afetava. O que aparentemente seria uma maneira de recordar o que havia visto e ouvido nas entrevistas acabou por tornar-se uma viagem para dentro de mim. Comecei a perceber convergências entre os motivos das educadoras e os meus motivos para também acreditar na escola apesar das coisas que vejo e ouço sobre ela. Bauman (2009, p.28) veio em meu socorro nesse momento dizendo que “obviamente precisamos que alguém nos ajude a entender o que ouvimos, mesmo que apenas para garantir que nossas percepções estão corretas”.

Entendi que tecer este texto que se apresenta também seria importante tanto para a análise dos percursos, opções e singularidades das professoras entrevistadas como para compreender melhor os motivos que me fazem acreditar e permanecer na escola pública. Assim, passei a gravar minhas ideias a cada retorno de São Roque para Sorocaba. Cerca de quarenta quilômetros de diálogos comigo, com as educadoras e os autores que me ajudavam a compreender o ser professor hoje.

O encontro com as professoras sujeitos da pesquisa trouxe-me à tona. Cada fala de cada uma das participantes revelava algum aspecto de mim.

Afinal, o que me move? Compreendo que carrego em mim elementos das professoras entrevistadas. Identifico-me com cada uma em seus aspectos mais significativos. Afinal, qual seria minha singularidade?

Comecei a escovar minhas impressões, a lapidar ideias e a perceber que a cada entrevista diversas características se acumulam entre seus sujeitos. Nenhuma das professoras era só isto ou só aquilo. Só pertencente ou só compromissada. O que é mais relevante em cada uma é também característica da outra. As marcas que

há em nós se constituem a partir de prismas diferentes, mas constroem subjetividades semelhantes em suas intenções.

E fui ficando mais confuso à medida em que os minutos passavam e a paisagem mudava. Esse processo de descoberta pareceu-me tão intenso quanto o que vivi e ouvi com as professoras entrevistadas.

Lembro de ter ido ao cemitério no dia em que realizei o concurso para professor da prefeitura de São Roque. Queria conhecer o túmulo do patrono da escola onde eu havia lecionado por quase uma década e local onde sonhava ser efetivado. O jazigo de Antonio Joaquim da Rosa, o Barão de Piratininga, é uma estrutura pequena com uma cerca de ferro desgastado pelo tempo em torno de uma placa de mármore branco com entalhes em baixo relevo. Como se fosse o local para onde se retorna, o túmulo parece um berço. Sua inscrição é surpreendente. Ao invés do nome do homem que ali jaz aparece um pronome em letras grandes: NINGUÉM.

Lembro de ter rezado naquele dia. E de ter em minhas intenções a vontade de compor a equipe daquela escola à qual o Barão emprestava o nome. Passei em primeiro lugar no concurso e, desde então, sou efetivo da EMEF “Barão de Piratininga” como professor de Informática. A sensação de pertencimento esbarra na da professora Salma que, ao falar sobre um trabalho desenvolvido sobre a história do patrono da escola em que leciona, disse sentir-se mais à vontade para trabalhar ali. *“Eu falo para a Vera, que é bisneta do seu Leônidas (patrono da escola) que de estudar, de conversar muito sobre ele, parece que agora ele deixa eu estar lá. Engraçado”*.

A escola em que trabalho é central. Próxima da rodoviária, próxima dos eixos principais que conduzem ao município, geograficamente possível para alguém que não mora em São Roque. Uma escola com mais de cinquenta anos de história e uma equipe conhecida no município como “os barões e as baronesas”.

Minha construção enquanto professor fortalece-se com a identidade com “o Barão”. Faço parte daquele lugar ao ponto de ter acolhidas sugestões de mudança dos espaços durante a reforma do prédio. A troca de lugar de uma porta, a derrubada de uma parede, sugestões de alteração da sala ambiente onde trabalho foram analisadas e realizadas quando o prédio passou por mudanças.

Minha relação com as crianças e jovens na escola é calcada no diálogo. Sinto que sou sujeito do processo de ensino-aprendizagem tanto quanto eles e ocupo meus espaços como criança – evidentemente sem perder a minha identidade de

professor enquanto facilitador dos processos e corresponsável pelo ambiente – de forma tal que por diversas vezes fui confundido com os jovens ao caminhar pelos corredores. Uso o uniforme com o orgulho de quem faz parte daquela história.

Gosto do que faço. Realizo-me em meu trabalho. Tenho amigos com os quais posso contar na escola e tenho por meus alunos um afeto quase paternal; uso o pronome possessivo numa sensação recíproca de posse, de pertencimento, de afeto retribuído. Não consigo acreditar numa pedagogia que não envolva afeto por parte dos atores envolvidos. Afeto e diálogo. Diálogo este que, segundo Freire (1980, p.107)

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Embasado nessa perspectiva do diálogo calcado no afeto, faço planos para meu trabalho com bastante antecedência. Penso e repenso possibilidades didáticas como se dar aulas fosse uma ideia fixa. Percebo o mundo como quem procura materiais para lecionar. Acumulo livros, apostilas, objetos, arquivos de computador que imagino terem alguma funcionalidade futura para um possível projeto. Vivo em sala de aula mesmo quando não estou lecionando e frequento shows, exposições e toda sorte de ambientes em procura de inspiração para projetos e trabalhos com as crianças. É automático. Faz parte de mim.

Em meus planejamentos são abordados os mais diversos conteúdos. Até pela mobilidade da própria informática, posso levar para minhas aulas todas as disciplinas, propor todos os conteúdos. Trabalho geografia, história, matemática, português, ciências, arte, inglês e educação física a partir do computador. Em 2014 falamos de ditadura militar, Ayrton Senna e Aleijadinho, por exemplo. Nos divertimos tirando fotos de miniaturas dos doze profetas distribuídas pelos espaços da escola utilizando nossos celulares. Vivemos de desafios. De motivações. Para mim, escola é vida. É movimento.

Tenho uma boa relação com os gestores da escola. Uma relação que ultrapassa as relações profissionais e nos torna mais humanos no processo de compreensão das diversas ocorrências dentro da escola. Dialogamos sobre projetos e possibilidades, sobre problemas dos alunos e eventuais soluções.

E na estrada, minhas falas ganhavam forma e desenhavam essa história e essa motivação. Fui me encontrando com as razões de todas as entrevistadas não por ser um ser especial catalizador de todas as coisas boas do mundo, mas por encontrar aspectos em comum com cada uma delas: Salma, Fátima, Sandra, Isabel, Elicia, Vera, Andrea, Ines, Maria Cecilia, Juliana e Célia, muitas delas, professoras que direta ou indiretamente participaram da minha formação enquanto profissional do magistério.

Fiquei, então, amorfo. Buscando a característica do Marco, do professor Marco. Quem era eu nessa história? Qual a minha singularidade? Qual a minha rota de fuga? Por onde estabeleço meus processos de subjetivação? Lembrei de minhas aulas no curso de Pedagogia, dizendo que quando educamos melhor, podemos viver com mais tranquilidade. Sempre entendi a Educação como uma possibilidade de salvar o mundo. Não salvar o planeta, mas salvar o mundo. O mundo ao meu redor. Entendo que a Educação é a arma do professor para tornar sua própria vida mais fácil. O exercício altruísta de doar-se pelo próximo traz consequências diretas sobre nossas próprias vidas e esse ciclo se eterniza em sala de aula. Ser professor é um compromisso planetário, mesmo quando percebido localmente.

“Em outras palavras, nós fazemos uma diferença, embora não possamos ter certeza sobre qual é a diferença que fazemos. Tudo que fazemos ou deixamos de fazer fará diferença – não podemos evitá-lo”, (BAUMAN, 2009, p. 68). Esse desafio acerca de que a diferença pode ser feita me impulsiona a seguir e trabalhar construindo afetos, vivenciando a ecologia dos reconhecimentos (SANTOS, 2006) em que os diversos sujeitos do processo educativo recebem seus papéis de destaque, em que a construção do conhecimento é responsabilidade de todos e o resultado desse processo, mérito de todos que dele participaram ou não.

Meu processo de singularização é esse: tento fazer de minhas aulas a frente de batalha contra as injustiças sociais, contra as diferenças, contra os medos. Procuro ser multiplicador do conhecimento para que as pessoas se libertem e sejam felizes e, sendo felizes, transformem o mundo. O conteúdo, trabalhado no contexto do compromisso com a mudança dos paradigmas, ganha outras dimensões. Nas palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 39), de profanação: “momentos bastante raros, mas mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria”.

Posso identificar uma interligação entre mim e cada uma das educadoras envolvidas na pesquisa: cada um de nós, à sua forma, procura reverter o status do que está instituído e criar rotas de fuga para um outro mundo possível, mais acolhedor, mais gentil para todos os humanos.

Muitos nos dizem que a carreira é ingrata, muitos afirmam que sofremos demais, que comemos depressa demais, que nunca temos finais de semana, feriados ou férias porque sempre pensamos no que faremos mais adiante em sala de aula. Nos chamarão de iludidos e de tontos. E mesmo assim, é esse nosso percurso, é essa nossa escolha. Buscaremos um mundo novo melhor e essa será a nossa vingança contra o sistema funesto que tantas vezes se impõe sobre nós.

A estrada, ao voltar de São Roque e Mairinque, revelou muito sobre mim. E compreendi que, na verdade, compartilho com as professoras entrevistadas as mesmas esperanças num mundo diferente, melhor e mais habitável. Compartilhamos a esperança de Bauman (2009, p. 23): “Tornar o mundo humano um pouco mais hospitaleiro para a humanidade”.

Capítulo 3 - Anúncios

Para onde apontam as bússolas

Que tragédia não acreditar na perfectibilidade humana!...
 - E que tragédia acreditar nela!
 Fernando Pessoa (Livro do Desassossego, 2006, p. 282)

As rotas de fuga apresentadas pelas 11 professoras apontam para caminhos que se esbarram, como se fossem estradas interligadas. Assim, os percursos desta cartografia assumem uma ideia de singularidade coletiva. Se cada um dos entrevistados tem maneiras diferentes de enfrentar o cotidiano, por outro lado, os pontos em comum são numerosos. Não há uma única rota, mas todas convergem em diversos pontos. E mesmo convergindo, não são verdades absolutas e incontestáveis. Nas palavras de Morin (2009, p.59), "... quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas".

Nesse "oceano de incertezas", precisamos agir. "Agir, em seu sentido mais geral, significa em primeiro lugar tomar iniciativa, isto é, começar. A ação está, portanto, intimamente ligada com a condição humana da natalidade" (BIESTA, 2013, p. 73). Nossas ações vêm ao encontro do universo que se desenha diante de nós em que as explorações e os silenciamentos fazem-se constantes, evidentes e fortalecidos. O desafio proposto por Santos (2007, p. 57) de "desenvolver subjetividades rebeldes e não apenas subjetividades conformistas" conclama os professores a dar à luz o novo. E nesse sentido, podemos afirmar após esta pesquisa que há batalhas que são travadas todos os dias por agentes silenciosos.

Somos vários os que estamos buscando outra via, na qual a questão não é tomar ou não o poder mas transformá-lo, sobretudo a partir de um princípio que é fundamental: em todas as lutas os conflitos são determinados pelas classes ou grupos dominantes. (SANTOS, 2007, p.101)

Estabelecer outras realidades em que dominados possam ter valorizadas suas potencialidades, suas histórias e suas culturas, dar luz à "sociologia das emergências", "escavar o lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas" (SANTOS, 2002, p. 18) são possibilidades e tarefas da escola pública contemporânea e as professoras entrevistadas neste trabalho constituem um pequeno grupo num universo de resistências. Se "vivemos em sociedades muito injustas em relação às quais não podemos ser neutros" (SANTOS, 2007, p. 23), os

professores em seus espaços de trabalho têm condições de propor um novo pensar que valoriza o humano em detrimento do capital que nas palavras de Rolnik (2007, p.20) “substitui Deus” em nossos tempos.

Para tanto, os desafios são numerosos para a escola e para aqueles que optaram por ser professores. Os educadores precisam se reconhecer no seu papel político e social. Foi ponto comum nas entrevistas realizadas a questão do reconhecimento financeiro, assunto que em diversas entrevistas teve tom de chacota ao se dizer que o que mantém professores motivados na escola não é o salário. Não ao menos atualmente, já que o reconhecimento financeiro é parco.

As singularidades aqui apresentadas apontam um aspecto comum e muito superior à questão financeira, o aspecto da atenção ao outro. Ser professor é lidar com o humano no humano.

Os demais nomes sugeridos para as entrevistas na segunda rede de relações não puderam, lamentavelmente, ser contatados pela questão do tempo. Porém, a construção da rede de reconhecimentos e afetos enviaria o entrevistador de volta a alguns entrevistados. A rede se constitui com pontos em comum. O triângulo Sandra – Andrea – Elicia se remete mutuamente; cada uma das três professoras aponta as outras duas como possíveis entrevistadas. O reconhecimento existe. No “oceano de incertezas”, navegamos numa “corrente quente”:

Há uma dimensão emocional no conhecimento que costumamos trabalhar muito mal, e então devemos ver o que distingue as duas correntes da nossa vida, tanto nas sociedades como nos indivíduos: a corrente fria e a corrente quente, todos temos as duas: a corrente fria é a consciência dos obstáculos; a corrente quente é a vontade de ultrapassá-los. (SANTOS, 2007, p. 58)

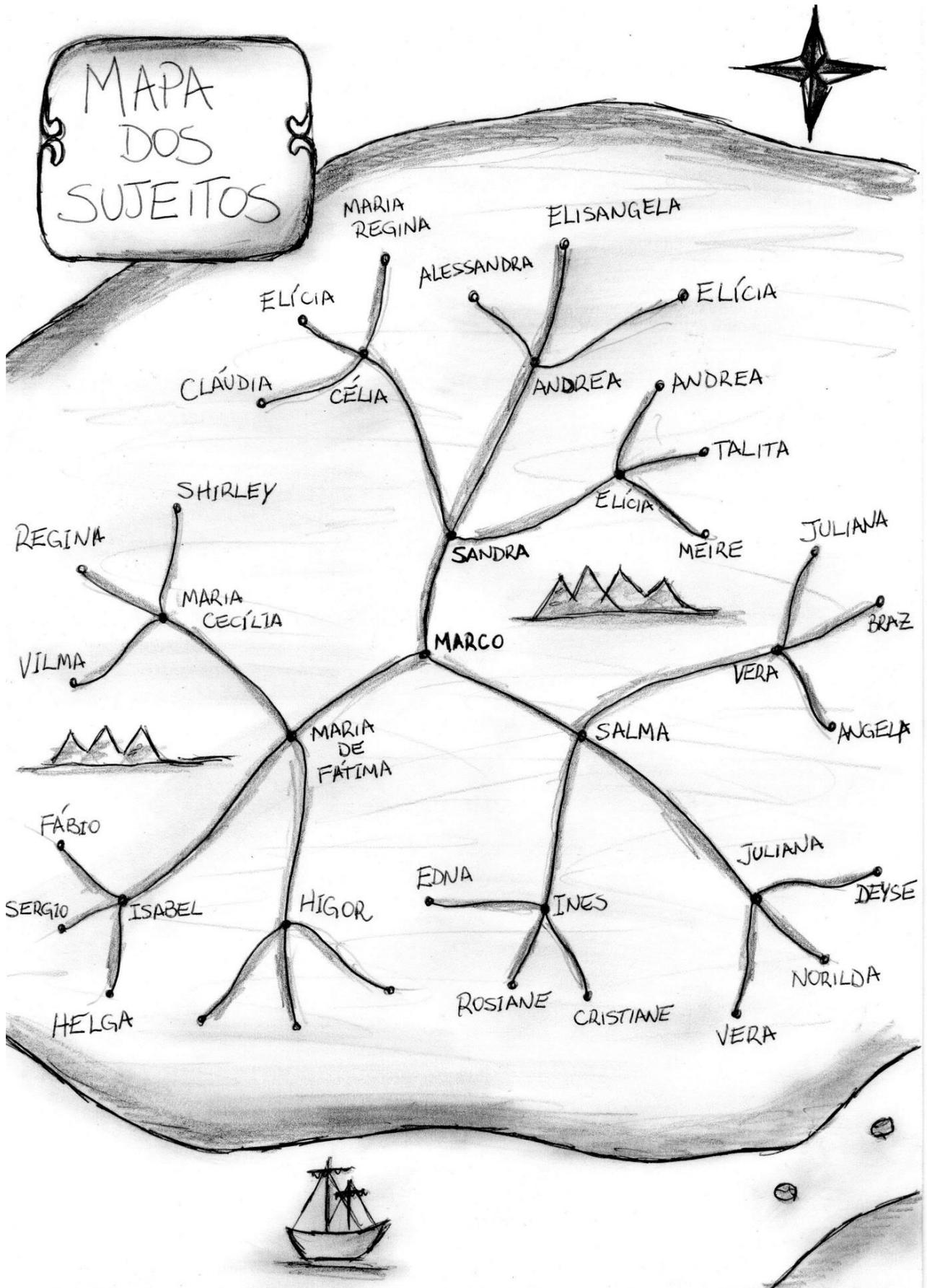
Reconhecer os obstáculos e buscar ultrapassá-los parece ponto pacífico em todas as entrevistas. Sabedoras de suas realidades, as professoras criam suas rotas de fuga e suas formas de resistência a partir da sua singularidade. Sonham e lutam. Freire (2000, p. 26) associa as duas ações de maneira bastante sóbria: “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”. Afinal, somos “sujeitos históricos também, lutando por outra vontade diferente: a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam gerações” (FREIRE, 2000, p. 28).

Fortalecidos pelos laços do reconhecimento dos outros atores envolvidos, os professores contribuem para a gestação de uma nova cultura política na escola e

contribuem para um estabelecimento de relações mais humanizadas, dando força ao que Gentili chama de “pedagogia da esperança”.

É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado, ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo. (GENTILI, 2001, p. 43)

Na luta pela pedagogia da esperança, não estamos sós. Somos milhares e nos percebemos mutuamente, nos atraímos com naturalidade e esse agrupamento a partir dos afetos estabelece novas formas de resistência e reexistência. Os professores não estão sozinhos mesmo quando parecem estar. O mapa a seguir, desenhado a partir das sugestões das professoras entrevistadas, deixa clara essa interconexão.



Observações a partir dos anúncios dos sujeitos da pesquisa

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada

Cecília Meireles (Vaga música, 1942. P. 56)



Da esquerda para a direita: Maria de Fátima, Maria Cecília, Marco, Isabel, Ines, Salma, Juliana, Vera, Célia, Sandra, Elícia e Andrea. Local: Centro Educacional e Cultural Brasital - São Roque/SP

O percurso das entrevistas acabou por seguir o ritmo das vidas das professoras envolvidas na pesquisa. Pensei em organizar o trabalho a partir das esferas de trabalho visto que as três professoras sementes eram de quatro níveis diferentes de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio (a professora Maria de Fátima acumula Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio), porém, a organização simulada por diversos caminhos diferentes sempre deixava algum tipo de lacuna a ser preenchida e esses vazios me incomodavam.

Se partisse dos três sujeitos iniciais organizando-os de forma “crescente” tomando por base a idade das crianças com as quais trabalham, de início precisaria inverter a ordem das entrevistas porque havia começado com a professora Salma (Fundamental 1), em seguida havia entrevistado a professora Maria de Fátima (Fundamental 2 e Ensino Médio) e por último havia dialogado com a professora Sandra (Educação Infantil). Se organizasse as entrevistas das três seguindo esse critério “crescente”, perderia o percurso que se assinalava em minha maturidade ao executar os diálogos. Assim, desisti de organizá-las utilizando essa possibilidade.

Também pensei em agrupar os níveis. Como Sandra indicou professoras de Educação Infantil, Salma indicou professoras de Fundamental 1 e Maria de Fátima indicou professores de Ensino Fundamental 2, uma possibilidade bastante tentadora era a de separar o trabalho em três grandes blocos, o que depois mostrou-se também não muito funcional por quebrar a fluidez dos encontros pelos quais passei. Cartesiano demais para uma pesquisa cartográfica. Senti que seria como percorrer linhas retas que se quebram para chegar ao objetivo procurado. Optei pela sinuosidade das rotas que se apresentaram.

Assim, o que se vê como resultado das entrevistas é uma sequência que segue exclusivamente a ordem das entrevistas realizadas. Tentei agendar os encontros para que acontecessem seguindo a ordem das três primeiras entrevistas: a primeira indicada de Salma, a primeira indicada de Maria de Fátima e a primeira indicada de Sandra. E assim, sucessivamente.

De partida, isso se mostrou falho. Tive problemas para conseguir falar com a primeira indicada de Maria de Fátima. No dia da entrevista com a primeira indicada de Salma, a professora teve problemas pessoais e não pôde me receber. Assim, comecei as entrevistas da segunda fase do trabalho a partir da segunda indicada da professora Fátima.

Realizar três entrevistas num mesmo dia foi um desafio de cartógrafo iniciante. Saí da casa da professora Salma, fui à casa da professora Maria de Fátima e na sequência entrevistei a professora Sandra. Ao final do dia eu estava exausto. As entrevistas precisavam de oxigênio, de reflexão e silenciamento para que os germens pudessem frutificar.

Importante assinalar aqui a disponibilidade das entrevistadas. Perdi as contas de quantos cafés tomei. A acolhida foi gentil e imediata em todos os casos. As professoras abriram suas casas para minha visita com um sorriso nos lábios mesmo no caso daquelas com as quais eu pouco ou nenhum contato tinha.

Quando o telefone não dava conta da comunicação, adicionávamo-nos nas redes sociais e por ali acertávamos horários e locais dos encontros. À medida em que as entrevistas aconteciam, inseria as professoras num grupo criado num aplicativo de comunicação para celular. O grupo ia se constituindo assim, acolhendo novos sujeitos a cada entrevista realizada.

Também optamos, durante o percurso, por discutir uma décima segunda rota de fuga: a minha. Isso se deu por conta dos momentos de “microfone aberto” em que eu, ao viajar de volta para Sorocaba, discutia comigo mesmo as impressões das entrevistas.

A cada entrevista, o trabalho parecia fluir com maior tranquilidade e o resultado dessa dinâmica foi extremamente agradável para mim.

Curioso que a cada encontro, ao procurar as rotas de fuga das professoras, me deparava com novos ângulos a partir dos quais se observa a profissão. Resumir os anúncios das professoras parece tarefa complexa por conta de suas diversas maneiras de encarar o que está posto. Se eu buscasse pontos em comum entre todas elas, entre todos nós, seguramente encontraria palavras como altruísmo, generosidade, amor, seriedade e compromisso. Buscando justamente as formas diferentes de cada um de nós ao encarar a rotina do trabalho, aqui revelamos doze modos singulares de estar na escola pública.

Podemos afirmar que somos um acumulado de emoções e práticas distintas. O que há em comum no grupo é muito significativo. São pequenas revoluções silenciosas realizadas no cotidiano, revoluções que buscam fortalecer os sujeitos delas protagonistas.

As revoluções do crível não são necessariamente reivindicadoras; frequentemente elas são mais discretas em sua forma e mais terríveis,

como movimentos profundos; produzem deslocamentos na adesão; uma constelação de referências, privilegiam algumas e eliminam outras. Trabalho secreto ao qual as representações públicas não podem ficar alheias sem se transformar em uma fachada sem significado. (CERTEAU, 2010. p. 35)

Também precisa ser observada a constituição da rede. As professoras identificam com facilidade os novos pares a serem indicados para a entrevista e, apesar do tempo curto para realizar os encontros com os vinte e quatro professores apontados pelo grupo final de entrevistadas, as histórias se esbarram e os sujeitos se reconhecem mutuamente com sorrisos nos lábios. Sujeitos conscientes.

Identidade e grupo são essenciais. As professoras entrevistadas, em sua grande maioria, fortaleceram a ideia de que precisamos de equipes coesas e redes de afetos para dialogar sobre a profissão e suas vivências. Não somos isolados, não somos sozinhos, estamos juntos nas escolas e estamos juntos entre os pares.

Santos (2006) apresentou-nos cinco modos de produção de não-existência que passavam por lógicas de monoculturas. A cada uma delas, contrapõe uma ecologia que visa dar possibilidade aos sujeitos ignorados pela modernidade ocidental. Essas lógicas apresentam-se constantemente em nossos universos escolares e os sujeitos deste trabalho visitam a seus modos as ecologias propostas para contrapor-se a essas lógicas, dando novos conjuntos de significados às suas práticas diárias, enfrentando as monoculturas instauradas em tantas escolas. À monocultura do saber, a primeira das lógicas, contrapõe-se a ecologia de saberes, em que são reconhecidas as experiências e vivências da comunidade e não apenas os saberes reconhecidos pela academia.

Diante da lógica do tempo linear, a segunda delas, posiciona-se a ecologia das temporalidades que reconhece que diversas são as formas de se administrar o tempo e diversas são as formas de percebê-lo. A terceira lógica, a da classificação social, naturaliza as diferenças enquanto que a ecologia dos reconhecimentos vislumbra o respeito ao papel de cada um na construção da sociedade em que nos inserimos, tornando-nos iguais em nossas diferenças e peculiaridades.

A quarta lógica, da escala dominante, contrapõe-se à ecologia das trans-escalas em que experiências locais têm suas importâncias reconhecidas e valorizadas. E a quinta lógica, a produtivista, vem de encontro com a ecologia das produtividades em que são valorizados os sistemas alternativos de produção.

Os doze professores descritos neste trabalho realizam seus trabalhos calcados em ecologias. Vivem experiências locais em que os saberes, os tempos, os

sujeitos, os locais e os modos de existir e produzir são respeitados e valorizados na constituição do processo Educativo.

Como dissemos, são doze possibilidades de ser e estar na escola, mas isso não é uma receita e nem verdade absoluta. São apenas caminhos, não certezas. A rota de fuga é uma possibilidade, estamos olhando para algumas histórias num universo imenso de reexistências. Revisitar cada uma delas neste momento se faz necessário pois podemos a partir de suas singularidades afirmar que a história não chegou ao final.

A professora Salma trouxe fortemente a importância do pertencimento. Na medida em que nos aproximamos da equipe, da história, das crianças, das famílias, nos aproximamos de uma outra possibilidade de convivência no ambiente escolar. Somos tocados pelos semelhantes, por suas vivências. E isso se reflete na satisfação com que trabalhamos.

Maria de Fátima trabalha as histórias de cada um. Fátima tem interesse pela história dos alunos. Acolhe histórias e vivências sabendo que as mesmas, de maneira gritante muitas vezes, refletem-se no ambiente da sala de aula. Reconhecer os sujeitos diante de si como seres humanos com profundidade de tempos e histórias é um caminho de ressignificação da sala de aula. Sua singularidade passa pelo reconhecimento do outro enquanto membro de uma comunidade.

A escola de Sandra é um prédio histórico que foi estação de trem. Um espaço bonito com um formato diferente por onde circulam pequenas crianças construindo o aprendizado. Sandra atua com crianças de três anos e mesmo diante de sujeitos tão pequenos, faz questão do diálogo. Cada um é importante nas escolhas que serão feitas coletivamente. É uma mediadora do saber levando propostas a serem acolhidas ou não pelas crianças, o processo dialógico desenvolve autonomia e segurança nos pequenos. Reinventam-se todos a partir da construção da responsabilidade coletiva; as crianças são sujeitos de seus processos de aprendizado e isso reflete-se diretamente no desempenho delas no decorrer dos anos letivos. A estação de trem onde a escola funciona é um ponto de partida simbólico para uma nova construção de si.

Para Isabel, estar no meio da tecnologia não é novidade. Professora concursada, efetiva da rede municipal como professora de informática, Isabel compreende a dinâmica do mundo em que está inserida. Seus dois filhos jovens lembram-na constantemente da velocidade com que o mundo se transforma e a

professora leva essa consciência para a sala de aula. Renovar-se é o segredo, a chave e a possibilidade. A escola tem envelhecido a olhos vistos em determinadas circunstâncias e a renovação de técnicas e perspectivas é essencial para uma convivência mais harmoniosa na escola. A singularidade de Isabel é a renovação de práticas, hábitos e, por que não, de si mesma.

Elícia assinala diversos aspectos importantes apresentados pelas outras entrevistadas em suas falas e transparece um compromisso com o que faz. Com o trabalho na sala de aula. Daquelas professoras que chegam mais cedo e saem mais tarde da escola pelo prazer de ver suas tarefas cumpridas com zelo e competência. Sua singularidade é justamente o compromisso com o que faz. Envolve-se, mergulha, permite acontecer e faz do cotidiano a reinvenção da escola.

O morro do Saboó é um ponto importante na história da professora Vera. Viver ao lado do patrimônio ambiental do município já é, por si só, um privilégio. Vera é neta do patrono de sua escola, vive no bairro, conhece a grande maioria dos moradores, é parte do Saboó. Vera é uma professora que vive em sala de aula sua realização. Sua entrevista, entrecortada por silêncios e monossílabos, trouxe uma dimensão outra do magistério: o que aparece é o resultado do seu trabalho, o que se faz presente em sua entrevista é a realização quando diante das crianças. Sua singularidade é a entrega ao ofício e a felicidade dentro dele, a simplicidade do encontro e o carinho pelo local onde vive.

Andrea reinventa-se e ressignifica seu trabalho a partir de três eixos bastante distintos e simultaneamente próximos: planejamento, transparência e parceria. Tendo por base esses pilares, constrói suas experiências com os pequenos da EMEI trazendo para o ambiente escolar a responsabilidade de pais e responsáveis, chamando-os para que participem da formação de suas crianças. O compromisso com a preparação e o diálogo com os pais firmam uma parceria entre escola e comunidade. A rota de fuga de Andrea é um mergulho no próprio ofício.

Ines revisitou sua própria história: vindo da escola rural, tendo sua formação inicial quando criança em escola rural, optou por retomar seu local de origem e oferecer outras perspectivas que não a que lhe disponibilizaram em tempo de criança. Ines reinventou-se em salas multisseriadas e paisagens deslumbrantes. Hoje leciona numa escola distante de sua casa e próxima de sua vida. Sua rota de fuga esbarra na reconstrução do passado.

Maria Cecília acredita na equipe e em seu potencial. Em contato com a comunidade carente, realiza seu trabalho compreendendo que os laços criados entre os colegas são essenciais para que o trabalho seja realizado da melhor maneira possível. Educar é, assim, tarefa do grupo e não de indivíduos isolados conflitando egos.

Juliana, a mais jovem do grupo, busca apoio nos mais experientes. Seu testemunho traz à tona a importância da influência de professores/referência dentro da escola. Construir-se enquanto profissional requer o apoio e o exemplo de quem já há anos trilha o mesmo caminho. Ser professor é ensinar, mas também aprender. Busca exemplos.

A professora Célia Regina é a mais experiente do grupo. Com quarenta anos de magistério, traz como rota de fuga a importância da formação continuada. Assim, não rejeita cursos e atualizações, compreendendo que a dinâmica do mundo ultrapassa a velocidade de cada um de nós. Mesmo que trabalhando com crianças pequenas, Célia recicla seus conhecimentos e isso a mantém em movimento. Movimento interno e externo. Sua inquietude pedagógica a mantém saudável dentro da escola.

Marco acredita que uma outra educação é possível. Que o compromisso com a Educação ultrapassa gerações e altera o rumo da história. Desenvolvendo suas atividades na escola pública, procura considerar os educandos como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, buscando a autonomia dos estudantes frente aos desafios impostos a eles pela sociedade em que estão inseridos.

Cada uma das rotas de fuga apresentadas conduz a uma possibilidade diferente de reinvenção de si.

Se a escola apresentada no início deste trabalho parece sofrer de mazelas sociais que se refletem entre seus muros, os professores, dentro de suas dependências, resistem ao movimento invisível de produção do sentimento de impotência, inexistência e ineficiência, conforme apresentado por Santos (2007). Ainda há dramas a serem resolvidos, mas é possível ser feliz e ser professor ao mesmo tempo. Mais que possível, é comum e necessário.

Oxalá estas reflexões contribuam para criar (ou para recompor) “mapas” realmente “nossos” que sirvam para nos orientar comunitariamente de um modo menos agressivo, violento e destruidor que os modos dominantes de conhecer a realidade: mapas mais aptos para produzir e apoiar o trabalho solidário, justiça e ternura entre pessoas e comunidades humanas e, assim, então, poderemos nos encontrar, cada vez mais gente, mais amiúde, em

festas alegres para celebrar, alimentar e alegrar vidas que valham, profundamente, a pena... Oxalá! (MADURO, 1994, p. 24)

Para existir na escola pública, as pessoas estão reinventando-se. Elas necessitam disso. São novos mapas se descortinando na realidade, novos agrupamentos e novas formas de resistência que vão de encontro com o modo tantas vezes injusto de ser de nossa sociedade contemporânea.

Nessas resistências, o afeto parece ser a palavra de ordem. Restrepo (1998, p. 36), chama o pedagogo que compreende essa dimensão de “esteta social”:

Entender o ensino como uma formação da sensibilidade dá ao pedagogo o perfil de um esteta social, alguém que tem como matéria-prima o corpo, a fim de modelá-lo a partir de uma certa idealidade, provocando o gesto a partir da linguagem com o propósito de favorecer a emergência de sensibilidades e afeições que têm como paradigma a aproximação delicada à realidade do outro. Convocadora de mediações culturais que estão sempre sujeitas ao escrutínio público, a estética pedagógica exige uma atitude de precisão e cuidado que só pode ser alcançada se aceitarmos o importante papel que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo.

Os estetas sociais reconhecem-se mutuamente.

Conclusões

Fiat lux!

O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE. 1980, p. 41)

A expressão latina presente no capítulo 1 do livro do Gênesis, referindo-se à criação da luz pelas mãos de Deus, traduzida como “faça-se luz”, traz à tona a reflexão do final deste trabalho.

Se iniciamos nossos diálogos com aspectos pouco positivos da Educação, neste momento, falamos de luz, de esperança e de força.

Neste trabalho buscamos realizar um trabalho de tradução, valorizar as experiências locais indo na contramão da monocultura do saber que produz o sentimento de impotência. Procuramos atrelar a Educação e a esperança. Como diz Freire (1984, p. 30) “uma educação sem esperança não é educação”

Os onze sujeitos entrevistados revelaram possibilidades de ser e estar na escola. Reinventam-se no cotidiano estabelecendo novas possibilidades de existir dentro da escola tantas vezes vítima de nossa sociedade ocidental capitalista. São saídas simples, pequenos convites à resistência. Resistências invisíveis que apresentam-se como germens potenciais de novos modos de atuar na escola hoje, em busca de outra realidade.

O contexto contemporâneo não favorece aos professores. Os baixos salários aliados ao desprestígio oferecido aos professores por parte de muitos governantes contribuem para a construção de uma imagem de derrota. No ano de 2015 professores foram espancados em praça pública por policiais a mando do governo do Estado do Paraná e uma greve extensa no Estado de São Paulo desgastou ambas as partes sem que fossem conquistados os direitos almejados.

As professoras entrevistadas não são mártires do sistema. Não são alheias e coniventes com o que vem sendo feito com a Educação Pública nos Estados e Municípios e apesar do recorte positivo realizado nos relatos de suas entrevistas, apresentaram vieses de descontentamento com aspectos salariais e de estrutura das escolas em que lecionam.

Algumas delas, inclusive, participam ativamente da vida política do município e discutem as questões relacionadas ao magistério em debates acalorados na câmara dos vereadores de São Roque com bastante frequência.

Sobre a reinvenção de si dentro da escola, podemos afirmar que as fórmulas mágicas apontadas pelas revistas que falam da Educação, aqueles poucos casos de sucesso amplamente divulgados em nosso país, são, na verdade, a ponta de um iceberg imenso que abarca milhares de professores.

Há uma multiplicidade de educadores realizando seu trabalho com empenho e brilho nos olhos na sala de aula. Gente comum, de carne e osso, com qualidades e defeitos, gente no aspecto mais amplo da palavra. Essa gente resiste e se impõe frente ao instituído, frente ao divulgado. Professores tantas vezes anônimos realizando seus trabalhos com dedicação. Esta pesquisa não saiu em busca de pessoas especiais, saiu em busca de pessoas comuns que com sua singularidade resistem ao processo de homogeneização das subjetividades dos professores.

O problema semântico apresentado no início deste trabalho dilui-se neste momento. Não são bons professores, professores engajados, empenhados, mobilizados ou seja lá qual for o adjetivo. São professores. Profissionais que enfrentam no dia a dia diversas dificuldades, mas que encontram sentido no ser professor durante o percurso.

Tanto faz o adjetivo a ser apresentado, o substantivo é o mais importante. Ser Professor neste país de realidades tão diversas é um desafio imenso; enfrentar a realidade da sala de aula é um compromisso e uma necessidade.

Nenhum dos entrevistados isenta o Estado de sua responsabilidade primordial de oferecer Educação de qualidade e – mais que isso – infraestrutura para que a mesma possa ser realizada; o posicionamento com os olhos voltados ao que havia de potência da vida nos relatos das entrevistas não descarta a consciência de cada um dos participantes da pesquisa no que se refere ao contexto em que a Educação vem se dando nas escolas públicas. Há dias complicados e que nos deixam exaustos. A grande maioria dos participantes trouxe esse aspecto ao diálogo, deixando claro que ninguém estabelece-se sobre um consistente e linear cotidiano, enfrentando seus altos e baixos frequentes, seus cansaços e suas empolgações.

Apresentar, assim, um conjunto de singularidades como rotas de fuga foi uma tentativa de mostrar que é possível manter a potência da vida viva na escola. É

possível resistir no cenário que se apresenta, criar o novo mesmo que o novo, como afirma Maduro (1994, p. 40), assuste: “Eu chegaria inclusive a sugerir que uma das múltiplas razões pelas quais tanto nos custa reconhecer, identificar e estimular a multiplicação do verdadeiramente novo, é precisamente porque, com frequência, o novo dá medo”.

Curioso perceber a cartografia deste trabalho que começou buscando reconhecer cenários e estabelecer panoramas e, ao final, de maneira amena, traz um conjunto de rotas de fuga que traçam um mapa com diferentes paisagens.

Ser professor é uma escolha política e determinante. Para isso, cada um desenha seu caminho, estabelece sua rota e navega em seu oceano de referências. Como teto, temos uma constelação de exemplos e nosso norte é um mundo melhor para todos nós.

Cartografamos o cotidiano e os mapas se apresentam para aqueles que querem lê-los: a escola é, permanece sendo e se depender de muitos, continuará assim, um espaço para o combate imprescindível contra o silenciamento e contra todas as formas de produção do sentimento de impotência e de inexistência.

Na escola podemos existir, resistir e reexistir. Na escola, podemos ser e estar.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício e BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (orgs.) Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004.

ABDALLA, Maurício. O princípio da cooperação: em busca de uma nova racionalidade. São Paulo: Paulus, 2004

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 142 p.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Lutador. In: Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Memória da Educação. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/destaque_anterior2.php Acesso em 20 jun. 2014.

BARROS, Laura Pozzana de e KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Lílina da. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. A arte da vida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. Globalização: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em 27 jun. 2014

CAMARGO, Paulo. Mal estar docente. Revista escola pública, on-line, São Paulo: Editora Segmento, n.35, 2014. Disponível: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/35/mal-estar-docente-300042-1asp>. acesso em 19 jun 2014.

CAMPOS, Karen Calegari Santos. “Mais nada sirvam, se quiserão a isto prestar”: representações oficiais sobre os professores capixabas no século XIX. Revista Ágora, Vitória, n.18, p. 40-51, 2013

CAMPOS, Paulo Mendes. Para Maria da Graça. In: "Elenco de cronistas modernos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008, p. 126-129.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA. Jornal dos professores. abril-maio/2014, p. 3

CERTEAU. Michel de. A cultura no plural. Campinas: Papyrus, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. O único critério de verdade é a prática: depoimento. [junho 2009]. São Paulo: Revista Fórum. Entrevista concedida a Glauco Faria e Renato Rovai.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1981. 255p.

FARACO, Sérgio (org). Livro dos sonetos 1500-1900. Porto Alegre: L&PM, 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. Para FHC, professor é 'coitado' que não conseguiu ser pesquisador. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>>. Acesso em 22 mai. 2014.

FONTOURA, Amaral. Diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Limitada, 1971.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

_____. Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, p. 123 – 132, out. 1969.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. Pedagogia da Indignação. São Paulo: editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 213 p.

FURTADO, Júlio. Autoestima do professor: combustível para ensinar e para aprender. Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Escala, n.47, s.d.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 142 p.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 142 p.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. Império. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1985.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> Acesso em 29 abr. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil 2011. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em 12 dez. 2013

LEMINSKI, Paulo. Toda poesia 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOPES, Landa. A paz. in: Móbil. Sorocaba: da autora. 2002.

MADURO, Otto. Mapas para a festa: Reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MARCHITTIELO, Mariano e HERGESEL, Salatiel. O docente nu, neoliberalismo. 1. ed. Sorocaba: Create, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A comunicação na educação. São Paulo: Contexto, 2014.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

MEIRELES, Cecília. Cecília de bolso. Porto Alegre: L&PM, 2013.

MESZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILANI, Aloísio. Por que professor não gosta de ler? Revista Educação, São Paulo: Editora Segmento, p.36, set 2003.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa 2009. Acesso em 17 jul. 2014.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em 05 out. 2014.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Metodologia da pesquisa em Educação: analítica e dialética. Revista Diálogo Educacional v.2 - n.3 - p. 161-169 - jan./jun. 2001

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. Revista Lugar comum, nº17, 2010, PP.33-43.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Apresentação. In: AZEVEDO, Jô e DIAS, Romualdo. Orgs. Educação e Diálogo: encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal: Funep, 2011, iii-ix

_____. Educação de Jovens e Adultos, uma educação para além do capital. Jornal Cruzeiro do Sul, Sorocaba, p. A2, 9 set. 2013.

PEREIRA, Henrique Manuel S. e VIEIRA, Maria Cristina. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. Saber (e) Educar, 11, 2006. Pags 111 – 126.

PESSOA, Fernando. Livro do desassossego. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

QUINTANA, Mário. Baú de espantos. São Paulo: Editora Globo, 1996.

_____. Nova antologia poética. São Paulo: Editora Globo, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REGUILLO, Rossana. Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. México: Siglo XXI, 2012

RESTREPO, Luis Carlos. O direito à ternura. Petrópolis: Vozes, 2001

RIGHETTI, Sabine. Mesmo com bons salários é difícil achar bons professores. In: <http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2014/04/03/mesmo-com-bons-salarios-e-dificil-achar-bons-professores/>> Acesso em 17 jul. 2014.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: Cadernos de Subjetividade, v.1 n2. São Paulo, set./fev. 1993. p. 241-251

ROSEMBERG. Dulcinea Sarmento; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Cartografias no percurso. Revista Educação, São Paulo: Segmento, n. 140, p. 36-38, dez 2008.

ROUSSELET, Felipe. Estresse, depressão e ansiedade: os inimigos do professor da rede pública de SP, on-line, São Paulo, 2012. Disponível: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/estresse-depressao-e-ansiedade-os-inimigos-do-professor-da-rede-publica-de-sp/>. Acesso em 19 jun 2014

SALDAÑA, Paulo. Escolas privadas não têm índices altos de demissão de professores. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-privadas-nao-tem-indices-altos-de-pedidos-de-demissao-de-professores,1070554>> Acesso em 08 jan. 2014.

SALDAÑA, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>> Acesso em 08 jan. 2014

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São. Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/91624/lei-complementar-1078-08> Acesso em 17 mai. 2014

SILVEIRA, Tasso da. Em todos os perdidos portos. In: Puro Canto. Rio de Janeiro. Organização Simões Editora, 1956. P. 35

Universo On Line. Brasil é o penúltimo país em pesquisa sobre valorização do professor. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/03/brasil-e-o-penultimo-em-pesquisa-sobre-valorizacao-de-professor.htm>> Acesso em 17 jul. 2014

ANEXO

Um mapa histórico do que me faz professor.

Há momentos em que somos tocados. Minha história com o magistério começa antes que eu tenha noção do mundo ao meu entorno. Ainda envolto por líquidos, flutuando na confortável cápsula uterina, frequentei a escola onde acabei estudando tempos depois.

Como filho de professora, fui cedo para a creche e com três anos e quatro meses iniciava minha vida escolar. Quando vinha para casa, para não ficar sozinho, era acolhido pela vizinha que, professora aposentada, divertia-se fazendo com que eu repetisse suas frases em um Português castiço que muito influenciou o texto que aqui se apresenta.

Maria José de Moura Guimarães era a saudosa professora de meu lúdico contraturno escolar. Tive o privilégio de ser seu “aluno” nos momentos em que meus pais estavam trabalhando e a ela dedico uma parte significativa do que sou hoje. A ela e a seus irmãos que mesmo não sendo professores foram capazes de ensinar coisas que o tempo não dissolveria como o respeito à terra, ao ciclo da natureza, ao fogão enquanto altar da família. Zeca, Nina, João, Maria, Geraldo, todos falecidos e todos ainda muito vivos em minhas retinas. Referências de educação não formal.

Da creche, lembro da professora Sálua que incentivava minha criatividade pueril. Já na escola, minha professora de primeira série foi Diva Nobre de Souza. Dela, lembro de duas coisas: era muito alta para uma criança com bem menos de um metro de altura e era gentil e elegante, de modos refinados, nobre em sobrenome e maneiras. Já Neide, professora da segunda série, era uma piada: carregava-me no colo e dizia que usaria o sutiã para fazer um boné para mim e para o Ricardinho. Lembro de rir muito em seus braços, uma amiga da família que deu-me de presente minha primeira coleção de livros.

Na terceira série, em outra escola e em outro contexto, fui aluno da professora Adair, que teve a generosidade de solicitar às crianças a leitura do Mágico de Oz, livro que guardo na memória e no coração de maneira muito especial. Aquele gesto mudaria minha trajetória como leitor.

Com a professora Terezinha de Jesus Gomes Vitorino aprendi a desenhar o mapa do Brasil na lousa. Meus alunos soltam as mesmas risadas gostosas que lembro de ter soltado quando via o desenho parecendo uma orelha no quadro negro.

Terezinha contava a história do Brasil como quem conta uma viagem da família, como quem explica o caminho para a padaria próxima à casa onde mora. Pequenina, sentava no canto da mesa e com suas perninhas balançando e sua voz marcante, nos conduzia a outros tempos e lugares. Encantadora. Uma contadora de histórias contando a História.

Dona Eli era a professora de matemática. Eu, versado em humanas, estimulado desde a mais tenra idade a utilizar o vocabulário correto observando todos os aspectos de concordância, sofria bastante para me enveredar nos espaços das exatas. Dona Eli percebia isso. E foi de uma gentileza bem humorada sem tamanho durante o período em que lecionou para mim. Guardo-a no coração e ainda hoje, trinta anos depois, sorrimos muito quando nos encontramos nas ruas da cidade.

No ensino médio tive uma dobradinha: Benedita e Benedito. Ela, séria, misteriosa, sóbria e elegante; ele, gentil, acessível, humilde, generoso. Cada um trazia à sua maneira referências do que eu queria ser quando crescesse.

E havia o Chico. Professor de português que mostrou-me algo importantíssimo: eu era capaz de aprender e ensinar. As provas e trabalhos apresentados em suas aulas foram cruciais para que eu tivesse confiança em meus conhecimentos e minhas habilidades e mais tarde viesse a ser professor. Ao saudoso Chico, minha admiração e minha homenagem.

No curso de Publicidade e Propaganda na FAAP, conheci Glória Maria Cordovani. Uma professora de Português de olhos profundamente azuis e firmeza nas palavras. Glória não nos subestimava, exigia nosso melhor e mesmo sobre ele trazia suas críticas bastante pontuais. Parecia que as coisas nunca eram suficientes... eu entendia o seu jogo e sabia que por detrás daquele rosto sisudo e daquelas palavras atiradas como pedras, havia uma professora querendo extrair o supra sumo de cada um de nós. Glória ensinou-me a não subestimar meus alunos e apresentar-lhes desafios maiores a cada dia.

Silvana, a professora de História da Arte, contava histórias de modo próximo ao de Dona Terezinha. Pequenina, clarinha, de voz “miúda”, a professora postava-se diante da sala e em cem minutos dava aulas que pareciam cursos de semanas. Seu conhecimento e sua clareza ao explicar levavam-me ao encontro de períodos e artistas. Meu carinho pela arte e pelo seu estudo veio de suas mãos pequeninas.

Logo após o curso de Publicidade e Propaganda, comecei a cursar Letras na Universidade de Sorocaba. De lá, trago outras memórias afetuosas.

A professora Ana Maria com seus sapatos de solado grosso e seu jeito simples trazendo a complexidade de nosso idioma para a sala de aula com uma destreza de quem faz sashimi. Suas aulas serviram-me como inspiração para seguir ainda mais no percurso que eu assumia como professor de Língua Portuguesa.

Literatura Portuguesa era lecionada pela querida Maria Flávia. De suas aulas vieram alguns dos trabalhos mais importantes que apresentei nesta vida. Maria Flávia queria a surpresa. Queria a novidade e o susto. Organizar seus seminários consumia meu tempo, minha criatividade e meu empenho: era impossível desvencilhar-me dos desafios apresentados por ela. Ainda hoje, mais de dez anos depois, ao nos encontrarmos, a professora diz o meu nome e o título do trabalho sobre Camilo Castelo Branco apresentado por meu grupo em suas aulas.

José Duarte Vanucchi. Capítulo à parte. Sua ausência é quase uma presença para mim. Saber de seu falecimento cortou-me as palavras ao meio. Vanucchi era um senhorzinho de guarda-pó e fichas amarelecidas nas mãos conduzindo-nos pelos meandros da Língua Portuguesa como quem soubesse desvencilhar-se do labirinto de Creta. Um homem simples, de poucos sorrisos e muita generosidade. Talvez por termos traços absurdamente diferentes de humor, nos aproximamos como pai e filho. Sentia que meu professor de Língua Portuguesa era muito mais que apenas isso. Ele era um guia pelos caminhos do que eu queria ser como professor. Sua ausência é quase palpável.

Ao terminar o curso de Letras, eu já estava em sala de aula e em meio a colegas fenomenais, tenho dificuldade de estabelecer a lista infinda de nomes a serem reverenciados. Temo omitir algum nome imprescindível, mas não posso deixar de citar as gestoras Magda (assinalada nos agradecimentos deste trabalho) e Elenice, uma leoa defendendo os filhotes com doçura e firmeza. Por vezes, uma mão de ferro vestindo luvas delicadas e por vezes uma mão levíssima vestindo luvas de amianto. Na EMEF “Barão de Piratininga” encontrei colegas que ainda hoje são meus professores. Desde 24 de abril de 2001 estou entre profissionais que são referência em compromisso e seriedade. Minha escola me transforma. E de dentro dela, não posso deixar de agradecer aos meus queridos alunos das sextas séries C, D, E e F, que lá em 2001 acolheram aquele que ainda sabia bem pouco da gestão da sala de aula.

Em tempo, e com destaque especial, agradeço à minha mãe, professora aposentada da Rede Estadual de São Paulo, P1 que lecionou por dezenas de anos na mesma escola, construindo sua própria existência dentro da sala de aula. Sua sisudez e austeridade no exercício cotidiano ensinaram-me lições importantes e sua relação com os colegas ensinou-me a importância do ambiente na sobrevivência dentro da profissão.

Este documento de gratidão passa por centenas de nomes e centenas de histórias. Desde o tempo em que estive no ventre materno a escola já era uma constante em meu cotidiano e assim ela se mantém até hoje, registrando no quadro negro de minha existência aquilo que sou: professor. Meu mais profundo agradecimento a todos que ajudaram nessa construção subjetiva.