

GT15 – Narrativas da experiência: profissionalidade e reconhecimento identitário

Coordenador(a): Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi (UFRN); Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior (UFRN); Prof. Dr. Adair Mendes Nacarato (UFRN); Profa. Dra. Adriana Azevedo; Prof. Dr. Herve Breton (Université de Tours)

Assistente: Ms: Lusia Mary Rolemberg Menacho (IFPB).

Ementa: A noção de profissionalidade representa uma inflexão importante no mundo do trabalho, nos dias atuais, por implicar necessariamente um retorno sobre a subjetividade. Nesse sentido, as experiências de aprendizagens (laboral, social, existencial) constituem uma base de reflexão pertinente, suscetível de favorecer um melhor conhecimento dos processos de formação e dos modos como o humano se apropria de suas experiências, ao longo da vida, e delas tira lições que podem redimensionar sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo da vida, possibilitando favorecer mais satisfação pessoal e profissional, eticamente responsável. O GT se propõe a reunir pesquisadores cujos estudos ancoram-se em narrativas da experiência (escritas, orais, digitais, audiovisuais), utilizadas com múltiplas finalidades: a) como método de pesquisa qualitativa; b) prática de formação e de reinvenção de si; c) instrumento de avaliação pelos pares para fins de ingresso e promoção na carreira profissional (memoriais, dossiês para reconhecimento de saberes e competências-RSC, portfólios, cartas de intenção ...), relacionando essas narrativas autobiográficas com as diferentes abordagens que têm se multiplicado nas Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. O foco do debate recai, portanto, sobre aspectos epistemológicos, teórico-metodológicos e questões relativas à memória, à subjetividade, à identidade (profissional, de gênero) que emergem das narrativas da experiência como entradas para a pesquisa, a formação, a inserção na cultura e na vida profissional. O GT pretende fortalecer o movimento biográfico e suas redes de pesquisas existentes em âmbito nacional.

Apresentação Oral

Adair Mendes Nacarato

Narrativas de experiências profissionais de uma professora dos anos iniciais

Allan Herison Ferreira; Álvaro Augusto Comin

Experiência da transição de jovens artistas da cidade de São Paulo e Rio de Janeiro do trabalho formal para o informal

Bernadeth Maria Pereira

A voz de um ex-aluno em imagem videográfica: formação escolar, apropriação da experiência vivida, profissionalidade e identidade

Cláudia Starling Bosco; Bárbara de Oliveira; Paulo César da Silva Cruz

Percepções de recém-doutores sobre a docência universitária

César Augusto Prado Moraes; Fabiana Anhas Barbosa Lima; Adriana Barroso de Azevedo
A resignificação de práticas escolares por meio de narrativas com uso de dispositivos móveis

Gabriela Barbosa Souza; Lílían Miranda Bastos Pacheco
As narrativas como uma possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem em contexto multicultural

Lusia Mary Rolemberg Menacho; Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi
Reconhecimento de saberes e competências (RSC): reconhecimento identitário de professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/EBTT

Sílvia Adriana Rodrigues; Alberto Albuquerque Gomes
Sobre formação, identidade, profissionalização e histórias de vida de professores

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes; Maria Fernandes Nunes; Karla Cunha Pádua
As condições de trabalho e a valorização docente nas narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Apresentação em Pôster

Marcela Cristina da Rocha; Máximo Daniel Lamela Adó
Quando a socióloga quer ser professora: autoficção das experiências em educação

Monica Andrade Souza
A oralidade como lugar de narrativização do vaqueiro

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS

NACARATO, Adair Mendes – adamn@terra.com.br

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Universidade São Francisco

Rua Zerillo Pereira Lopes, 651 – casa 15 – Alto Taquaral

CEP 13087-757– Campinas – São Paulo – Brasil

Resumo: *Este trabalho traz o recorte de uma pesquisa mais ampla sobre as condições de trabalho de professoras do ensino fundamental. Neste texto analisa-se a constituição profissional de uma professora do ciclo de alfabetização, participante ao Programa Observatório da Educação (Obeduc). Os dados foram produzidos por meio de: narrativas orais e escritas e memorial de formação. Mara, uma professora ainda em início de carreira, narra as tensões e angústias no cotidiano escolar; culpabiliza-se por não dar conta de seu papel de alfabetizadora; revela sua busca por encontrar sentido na profissão docente; no entanto, raramente relaciona sua condição docente com as mudanças estruturais nas condições de trabalho.*

Palavras-chave: *Trabalho docente. Profissionalidade. Narrativas.*

1. INTRODUÇÃO

O presente texto insere-se numa pesquisa mais ampla, denominada “A condição docente do professor que ensina matemática”, financiada pelo CNPq (Processo 307376/2012-5, na modalidade PQ), com o objetivo de conhecer e analisar as condições de trabalho docente e identificar as transformações que essa atividade sofreu ao longo dos últimos anos.

O recorte apresentado traz narrativas de uma professora – a professora Mara – que atua nos anos iniciais do ensino fundamental – ciclo de alfabetização – e participante do Programa Observatório da Educação (Obeduc), cujo projeto teve como foco o letramento matemático escolar e a formação docente. As discussões teóricas deste texto centram-se no trabalho docente e a profissionalidade, com o uso de narrativas como perspectiva metodológica.

A maioria das pesquisas no campo educacional, no que se refere ao trabalho docente centra-se nos estudos de Tardif e Lessard (2005). Esses autores, numa abordagem sociológica, descartam a ideia de que o ensino é visto como uma ocupação secundária e defendem que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17). Para a defesa dessa tese, eles analisam as transformações ocorridas com o trabalho e destacam que as profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho” vêm ganhando *status*. Isso porque o trabalho docente é visto como “trabalho interativo” e “o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 20). O trabalho do professor se apoia nas interações que este estabelece com os alunos e os demais atores escolares. No entanto, “o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23), e as pesquisas sobre esse tipo de atividade, na maioria das vezes, são realizadas a partir de abstrações. O que realmente faz um professor? Em quais condições essa atividade é realizada (número de alunos por classe, condições materiais, relação com os colegas, controle sobre o seu trabalho, burocracias, prescrições que chegam até à escola...)?

Compreender as condições concretas nas quais ocorre a atividade do professor implica compreender a nova organização da escola e do trabalho escolar. Para Oliveira (2007, p. 356-357), tal organização é decorrente das reformas implantadas nos últimos anos, que, por meio de um “modelo regulatório tem levado à intensificação e auto-intensificação do trabalho [...] por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores”. Os professores são responsabilizados pelo sucesso e fracasso de seus alunos e pela sua própria formação. Essa autorresponsabilização do professor tem se evidenciando nos grupos dos quais eles participam. É notório, por exemplo, nas narrativas da professora Mara aqui analisada, o quanto ela se sente culpada pelo desinteresse e pela não aprendizagem matemática dos alunos.

Como analisa Oliveira (2007), a autonomia atribuída aos professores vem implicando a assunção de tarefas que extrapolam as atividades em sala de aula: participação em reuniões pedagógicas e da gestão escolar, planejamento pedagógico, atendimento a alunos de inclusão, aulas de reforço, preparação dos alunos para as avaliações externas, dentre outras. Portanto, trata-se de uma autonomia prescrita, e não a almejada pelos professores, aquela que foi objeto de lutas históricas. Assim, a aparente autonomia para decidir sobre o seu trabalho do dia a dia tem custado muito aos professores. “É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar

o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (OLIVEIRA, 2007, p. 369). Os professores pagam a conquista da autonomia com a intensificação do trabalho docente, o qual é controlado e regulado pelos diferentes sistemas públicos, principalmente pela cultura avaliativa que atualmente predomina no sistema educacional.

Nesse contexto, como discutir a questão da profissionalidade? Como os professores vêm constituindo sua identidade profissional?

Lüdke e Boing (2004, 2007) e Tenti Fanfani (2007), dentre outros, ao analisarem as condições da profissionalização docente, consideram que essa discussão não pode ser dissociada da análise das transformações na sociedade e no próprio sistema educativo, que colocam em crise as identidades coletivas dos professores. Para Tenti Fanfani (2007), os professores estão em constante luta pela renovação de sua identidade docente. As transformações no mundo do trabalho vêm afetando diretamente a constituição da identidade profissional dos professores e de outros grupos ocupacionais. Mas a docência vem sofrendo mais com essas transformações. Como analisam Lüdke e Boing, isso é decorrente do fato de que

dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1168)

O trabalho docente é mediado pelo gênero da atividade profissional, ou seja, por um conjunto de normas e prescrições que constroem a realidade da atividade docente. Clot (2006, p. 97) analisa a tríade segundo a qual a atividade docente está dirigida: “atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero”. Cada um dos polos dessa tríade traz em si conflitos, contradições. Os desafios postos pela tríade apontada por Clot (2006) são determinantes para a permanência ou não na docência. Poderão significar momentos de desenvolvimento profissional ou momentos de desistência da profissão. É nesse movimento entre o entusiasmo e a sobrevivência, entre o trabalho prescrito e o trabalho possível em sala de aula que o professor vai constituindo sua identidade profissional, vai construindo formas de resistência e buscando sentidos para a sua atividade profissional.

Tal identidade vai sendo assumida quando o professor pode falar de si, de suas condições de trabalho, ou seja, quando narra e compartilha suas experiências. Ao narrar suas experiências, ele compõe sua história, atribuindo sentidos ao vivido. Tal como postula Ricouer (2009,

p.68), a narrativa possibilita se situar num passado – de memória –, num presente – de reflexão – e projetar-se para um futuro – “como horizonte de expectativa e espaço de experiência”. Passado esse, inacabado e, portanto, sujeito a constantes interpretações e que, ao serem narrados, trazem marcas de um tempo que é interpretado de forma particular, singular. E o presente visto não apenas como um espaço temporal entre passado e futuro, mas como momento de reflexão, de tomada de consciência de quem somos, como nos constituímos e como nos projetamos para um futuro como espaço de experiência. Assim, como diz Ricouer (2009, p. 68), o “presente nutre o hálito da esperança e a coragem da reinterpretação do passado transmitido”. Incentivar o professor a narrar suas experiências vividas é possibilitar a desconstrução de representações do que seja matemática escolar e projetar outras formas de aprendizagem para os alunos. Os grupos de discussão/reflexão, quando seus participantes incentivam os professores a narrarem suas experiências, contribuem para a tomada de consciência de si, de sua história e possibilitam a criação de formas de manutenção na profissão e de resistência, bem como superação dos conflitos e tensões que eles vivenciam no início da carreira.

Num diálogo com Ricouer (2009), pode-se dizer que o ato de narrar, nesses diferentes contextos, possibilita aos professores não apenas a busca de vestígios do passado, mas também reflexões sobre o presente e projeções para o futuro. Nesse processo de construção e reconstrução, pode-se dizer que os professores estão em constante constituição de suas identidades profissionais. A forma como cada professor tem lidado com essa adversidade está relacionada à história de vida de cada um, com os contextos nos quais atuam e com os pares com quem podem compartilhar as experiências.

Esses foram alguns dos pressupostos que nortearam a presente pesquisa.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA

A professora Mara, colaboradora desta pesquisa, participou de dois projetos Obeduc: num deles como mestranda e, em outro, como professora de 1º ano. No primeiro projeto, o grupo contou com quatro professores de uma mesma escola, quatro mestrandas e quatro docentes da universidade. Nele, Mara atuou como mestranda, realizando sua pesquisa em parceria com uma professora de 2º ano, participante do projeto. No segundo projeto, no qual ela participou

como professora de 1º ano, o grupo contou com sete professoras do ciclo de alfabetização da escola pública, cinco pós-graduandas e quatro professoras da universidade. A professora Mara era iniciante no magistério. Embora já contasse com sete anos de experiência, desde quando começou a atuar como auxiliar de classe na educação infantil, os primeiros anos foram marcados por períodos de substituição; como efetiva, numa sala de aula regular, ela contava com apenas três anos de docência no ensino fundamental.

Como dados para a pesquisa foram considerados: dois textos de escritas de si: seu memorial de formação que consta de sua dissertação de mestrado (nesse caso não coloquei as referências, para manter o anonimato da professora) e um texto produzido especificamente para esta pesquisa; além das narrativas orais nos encontros do grupo Obeduc. Além disso, era prática das professoras produzirem narrativas de aula, as quais eram lidas, discutidas e compartilhadas nos encontros do grupo. As narrativas de Mara também são consideradas na análise.

A produção de narrativas foi e continua sendo, por mim considerada, dispositivo de formação e de pesquisa. Com os dados que dispunha, organizei uma narrativa, bastante extensa, sobre Mara, a qual foi a ela devolvida e com o consentimento para utilização dos dados. É importante destacar que os dois projetos Obeduc tiveram aprovação do Comitê de Ética e Mara é um pseudônimo para a professora.

Na sequência, apresento, de forma narrativa, a trajetória profissional de Mara (dada a extensão da narrativa, foram extraídos alguns excertos). Em seguida, analiso alguns aspectos dessa trajetória.

3. A PROFESSORA MARA: TENSÕES ENTRE O IDEALIZADO E O REALIZADO

Mara nasceu em 1983, em uma tradicional família de professores de uma cidade no interior de São Paulo. Entrou cedo para a escola e estudou, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em escola pública. Ela não tinha intenção de ser professora, e iniciou o curso de Direito, o qual acabou abandonando. Cedeu à pressão da família para se tornar professora e fez Pedagogia, até porque não tinha outra opção em sua cidade ou próximo a ela. Durante o primeiro ano de faculdade conseguiu um emprego como assistente de sala em uma escola

particular da sua cidade. As coisas passaram a fazer mais sentido e, a essa altura, tinha plena certeza de sua escolha: ser professora. No segundo ano do curso participou de Iniciação Científica com crianças da educação infantil pesquisando na perspectiva da resolução de problemas. Essa pesquisa possibilitou a ela não só uma aproximação com o mundo da pesquisa do qual nunca havia imaginado fazer parte, mas também a apropriação de um referencial teórico bastante interessante sobre resolução de problemas. Ao final da graduação e também da iniciação científica, incentivada pela sua orientadora, decidiu fazer o mestrado em Educação e foi convidada para participar do Projeto Observatório da Educação. Realizou uma pesquisa em parceria com uma professora de 2º ano, tendo como foco a resolução de problemas e as práticas de letramento. Estar no mestrado, ainda mais logo após a graduação, não foi uma experiência tão simples. Os conflitos foram muitos, as dúvidas também, as disciplinas e leituras foram trabalhosas, mas estas não foram obstáculos de fato, foram na verdade momentos de muita aprendizagem. Ao mesmo tempo em que sua formação acadêmica acontecia, a profissional também caminhava, ou melhor, corria. Durante o mestrado pôde experimentar ser formadora em parceria com a sua orientadora, pôde experimentar ser professora da Educação de Jovens e Adultos, pôde ser parceira de uma professora dos anos iniciais de uma escola pública e, finalmente, tornou-se efetiva na rede municipal de uma cidade de grande porte do estado de São Paulo. Sua constituição profissional e acadêmica não se deu em períodos isolados de sua vida. Elas foram sendo tecidas juntas, entrelaçadas, amarradas. Ela se fez professora enquanto se fez pesquisadora.

Ao concluir sua dissertação, analisou seu processo de se constituir pesquisadora. Segundo ela:

Enquanto pesquisadora, olhar para trás e retomar o percurso dos dois anos do mestrado em educação me possibilita perceber os diferentes papéis que ocupei na construção desse trabalho. Partindo de um olhar geral para a ideia de pesquisa poderia me considerar “a pesquisadora”, mas um olhar mais cuidadoso para as particularidades deste trabalho possibilita-me enxergar que assumi diferentes papéis e, conseqüentemente, reconhecer um crescimento não apenas acadêmico, mas como professora em constituição, como sujeito, como parceira. Durante a passagem pelas disciplinas do programa de pós-graduação e participação do grupo Obeduc, houve muitos momentos de desconstrução e desencontro comigo mesma. Sentir-me parte do meio acadêmico não foi um processo tranquilo, havia momentos que me sentia segura com as minhas convicções e compreensões sobre. (Excerto de sua dissertação de mestrado, 2013, p. 115, grifos da autora).

Ao longo da sua graduação, Mara teve algumas experiências profissionais, mas assumir-se como professora, numa turma sua, isso só ocorreu ao término do seu mestrado, daí ser considerada professora iniciante. Assim, ela narra seu início na profissão:

Meu ingresso na profissão aconteceu e ainda acontece junto com a minha formação acadêmica. Acho que isso foi muito importante pra mim. É como se fosse um eterno estágio. Já no segundo semestre da graduação consegui emprego como auxiliar de Educação Infantil em uma escola particular [...]. No final desse semestre a professora da sala que eu auxiliava (mini maternal), engravidou e saiu da escola. A gestão da escola me ofereceu a sala. Fiquei apavorada e na época, o meu professor de filosofia me aconselhou a aceitar. Eu aceitei, assumi a sala e lá fiquei por 4 anos. Foi lá também que desenvolvi minhas pesquisas de TCC e IC. Ganhava menos que as outras professoras, porque não era formada, mas estar lá fez uma diferença enorme na minha formação. Saí da escola por conta do Mestrado. Não consegui conciliar as viagens, as leituras e o trabalho. Durante o mestrado passei por alguns segmentos da educação: ministrei formação para professores da Educação Infantil; dei aulas particulares; substituí professores do Ensino Fundamental, fui fiscal do SARESP e lecionei na EJA (anos iniciais). No último semestre do Mestrado, fui chamada no concurso da Prefeitura [...] e finalmente assumi uma sala de aula regular do Ensino Fundamental. (Escrita de si, 2015).

Na finalização do mestrado, já casada, dois novos fatos modificaram suas atividades: a gravidez da primeira filha e a aprovação num concurso público numa cidade metropolitana. Assim, ela deixou os pequenos espaços de convivência e passa a residir em uma cidade de grande porte. Nesse tipo de cidade, o professor ingressante sempre assume escolas de periferia, algumas de difícil acesso. A vida se tornou mais complexa para Mara: um bebê a cuidar e início de carreira, numa sala de 1º ano, com a função de alfabetizar as crianças de periferia. Ao refletir sobre suas condições de trabalho e analisar, comparativamente, sua pouca experiência, ela assim se manifestou:

As tensões foram e ainda são muitas...na verdade, eu acredito que elas nunca acabarão. Acho que são elas que nos mobilizam a buscar melhores condições de trabalho, a melhorar nossa prática e a pensar em estratégias.

Passei e ainda passo por algumas tensões como:

- A pressão da escola particular, que é diferente da pública. A constante necessidade de mostrar aos pais “GRANDES” trabalhos, mesmo que isso não tenha muito significado para o aluno. Isso foi um grande incômodo pra mim. Apesar da escola particular nos dar uma infinidade de recursos materiais para trabalhar, ter um número reduzido de alunos em relação à pública, ter um número maior de pais que participam da vida escolar do filho, a liberdade de trabalho do professor é diferente.
- Outra questão que esbarrei na Educação Infantil Particular foi a desconfiança dos pais em deixar seus filhos pequenos comigo. Muitos me questionaram por ser nova, por não ter filhos e ainda estar estudando. Hoje, sendo mãe de uma criança pequena, entendo melhor esses questionamentos. Precisei conquistar os pais ao longo do tempo.
- O medo de não dar conta também foi uma tensão e ainda é. Passei por isso quando comecei na Educação Infantil; passei de novo quando estive na formação de professores, e de novo quando fui pra EJA, e de novo quando assumi o ensino fundamental, ao mudar de escola, ao pegar um ano que nunca peguei...passo por isso todos os anos. Acho essa tensão boa! Me faz trabalhar com mais cuidado.
- As relações na escola também provocam tensões. São muitas relações, nos relacionamos com os alunos, com outros professores, com a gestão, com funcionários, com as famílias...são relações muito delicadas e interferem diretamente na nossa prática. Sobre a relação com os alunos, acredito que além do nosso “jeito” de ser, vamos construindo as estratégias de lidar com os conflitos com a prática mesmo. Aprendemos na faculdade algumas coisas como a importância do afeto na aprendizagem, o cuidado com o que falamos, o perigo de tocar no aluno, que não

devemos gritar, que somos o “adulto da relação”; ouvimos muita crítica às formas de lidar com conflitos e aí você se vê sozinho em uma sala de aula, com uma infinidade de conflitos e percebe que você, às vezes faz coisas que, na teoria, julga errada e que funcionou na prática. Com o tempo vamos juntando aquilo que sabemos e que temos e construindo a nossa forma de lidar. Esse ano [2015], estar com um grupo de alunos de uma realidade muito diferente das que já conhecia me trouxe muitas tensão nesse sentido. Buscar uma forma de lidar com os conflitos em sala de aula para que pudesse de fato trabalhar foi muito trabalhoso e tenso. As relações com os nossos pares, nem sempre é tranquila. Desenvolver uma prática que não interfere no espaço do outro professor, conseguir fazer parcerias positivas e produtivas, conseguir dividir seu trabalho com o outro acho que é quase uma arte. A relação com a gestão da escola, para mim, é um dos pontos mais delicados e talvez o mais presente nesse momento para mim. Ter um relacionamento de respeito mútuo com a gestão da escola é um processo muito delicado. Por um lado acho que devemos ponderar a posição do gestor que, nem sempre pode fazer tudo o que o professor quer, por razões burocráticas e legais que sabemos que não são poucas. Mas, por outro lado, temos o apoio e as situações que fogem da sala de aula e que a gestão da escola tem competência para, junto com o professor, resolver e muitas vezes isso não acontece. Ter uma gestão que não te dá apoio em situações extremas e que desconhece e desqualifica seu trabalho é uma tensão muito grande. De tudo isso, considero que o mais difícil é trabalhar em uma escola em que as relações entre professores-professores, professores-gestores são ruins. Por mais que tenhamos problemas com alunos, quando o grupo trabalha afinado e o ambiente é bom, as tensões são menores. (Escrita de si, 2015).

Nesse último tópico, ela se refere à nova turma que assumiu em 2015: uma turma de 1º ano, numa escola situada dentro de uma favela, com uma clientela difícil e, unidade escolar que nesse ano, tornou-se piloto dentro do projeto de escola de ensino integral da rede municipal. O ano de 2015 foi bastante tenso para Mara. O novo perfil de aluno que ela assumiu a deixou assustada no início; o novo projeto de escola estava muito distante daquilo que ela imaginava que seria uma escola de período integral. Suas aulas eram fragmentadas, os alunos tinham muitos especialistas ao longo da semana e, com isso, nem sempre criavam vínculos com o professor polivalente; eles ficavam sem referência e os combinados que o professor precisava fazer em sala de aula eram constantes, pois não havia referencial para os alunos.

Em vários momentos ao longo de 2015, no grupo Obeduc, Mara explicitava suas angústias, suas dificuldades em lidar com essa diversidade. Assim, ela nos contou em sua primeira narrativa do ano:

O comportamento dos alunos me assustou bastante no início. As brincadeiras são bastante violentas. Geralmente brincam de polícia e ladrão, mas não a polícia e ladrão que conhecemos da nossa infância, não aquela que é praticamente um pega-pega. É uma polícia e ladrão mais parecida com a realidade deles. Os policiais ficam armados com revólveres (pedaços de galhos) e bombas (pedras) e os ladrões com metralhadoras (pedaços grandes de galhos). Os policiais não “pegam” e “prendem”, eles atiram e matam. Os ladrões também atiram e matam.

Além das brincadeiras, os alunos têm uma relação com o outro e com os professores também violenta, não conseguem resolver qualquer conflito conversando, geralmente batem, chutam, mordem e xingam. Há ainda, muito naturalizado, o hábito de pegar coisas dos outros. Pegam os materiais dos colegas, materiais da

minha mesa e, quando questionados, respondem com naturalidade que estava no chão, ou não sabiam de quem era, portanto pegaram.

Confesso que, no início do ano, me senti muito incomodada com esse comportamento deles, na verdade inconformada é a palavra certa. Ficava extremamente brava e dava broncas homéricas, que na verdade nada resolviam. Chegava em casa esgotada e frustrada por passar tanto tempo “brigando” por coisas que para mim eram básicas: respeito com o outro, cuidado com o material, conversar e não brigar...(Narrativa, 2015).

Mas, aos poucos, ela foi conseguindo encontrar modos de trabalhar com esses alunos. O grupo considerou que um fato que foi fundamental para que ela passasse a ter outros olhos para seus alunos, foi a visita que fez à comunidade. As professoras organizaram, juntamente com os alunos, um passeio pela favela para que eles pudessem mostrar onde e como vivem. E assim ela terminou o ano. Sua escrita ao final desse ano era de esperança, de alguém que revelava estar satisfeita com sua prática:

De tudo que leio e ouço sobre as condições de trabalho do professor, considero que fui e sou privilegiada. Não que isso seja o ideal. Não é! Mas, olhando para a educação hoje, acho que tenho boas condições de trabalho. Temos material e estrutura razoável, incentivo e remuneração para formação continuada, um bom plano de carreira, uma estagiária que me acompanha no trabalho com a alfabetização (na língua e na matemática). Uma questão específica que hoje facilita muito o meu trabalho é o apoio e acesso à gestão da escola. Sei que é uma especificidade da escola em que estou, porém não é regra. Em outros momentos, com outras gestões, em outras escolas as coisas já foram diferentes e isso pode influenciar diretamente nas condições de trabalho.

Como disse, ainda há muita coisa a ser melhorada nas nossas condições de trabalho: número excessivo de alunos nas salas de aula; excesso de demandas de fora da escola, como projetos, avaliações externas e comemorações que não fazem parte do planejamento do professor e uma série de outras coisas.

A Escola Integral tem um diferencial que, pra mim, é um grande avanço que é o Tempo Docente de encontro entre pares. Esse tempo, previsto dentro da jornada do professor, é destinado ao planejamento e avaliação do trabalho entre os pares. (Escrita de si, 2015)

Quanto às condições de trabalho docente, ela assim se expressou:

Ainda estou engatinhando na construção da minha prática docente. Mas, percebo muitas mudanças sim. Olhando para o primeiro ano de docência e hoje, depois de 7 anos...me vejo mais segura, tanto na condução das aulas, quanto no meu planejamento; criei estratégias minhas de lidar com os conflitos em sala de aula; tenho mais segurança em me recusar a fazer coisas que julgo não necessárias ou não compatíveis com as minhas concepções; me posiciono melhor nas situações de discussões em grupo; planejo melhor meu tempo com os alunos. Acho que essas são algumas transformações positivas que eu acredito que vão sendo construída ao longo do tempo. (Escrita de si, 2015)

Início de 2016 e novas tensões para a jovem professora. Novamente ela assumiu uma turma de 1º ano, só que com 32 alunos. Se 2015, ela teve dificuldades para encontrar um parâmetro de trabalho, em 2016, o processo foi mais longo. Até o mês de abril, ela ainda não tinha

conseguido desenvolver um trabalho pedagógico com essa turma. Em sua primeira narrativa do ano, também focada em suas condições de trabalho, ela relata:

Durante esses dois meses de aula, tenho me identificado cada vez mais com uma leitura que costumo fazer aos meus alunos. O livro se chama: Minha professora é um monstro! O livro conta a história de um menino e sua professora, Sra. Kirby. O garoto, Beto, enxerga a professora como um monstro. Mas, ao encontrar a professora fora da escola, Beto vai percebendo que ela não é exatamente um monstro, mas que as situações do cotidiano da sala de aula fazem com que a professora fique brava às vezes.

Adoro esse livro! Mas não gosto de me parecer tanto com a Sra. Kirby. Saio todos os dias da escola com a sensação de que meus alunos me veem exatamente assim! No início sofri muito com toda essa situação, mas agora, resolvi criar um mantra e é ele que repito todos os dias quando entro na sala e quando saio: “vou fazer o melhor que posso, dentro das minhas condições de trabalho”. É assim que tenho feito e, embora ainda me sinta um tanto “monstro”, tem ajudado.

(...)

Não adianta querer alfabetizar (seja em qualquer área), sem antes oferecer o mínimo de condições para que meus alunos possam receber aquilo que eu tenho para oferecer. Antes de entender isso eu, a professora, era sim um “monstro”, gritava e esbravejava desesperadamente para que eles me ouvissem e fizessem o que eu estava propondo. É lógico que sem sucesso algum, pois eles não estavam preparados para isso.

Não gosto da professora que eu era há um mês atrás. Ainda não gosto muito da que sou agora. Ainda grito e esbravejo, ainda me sinto um “monstro” às vezes, mas meu objetivo mudou. Tenho um novo instrumento de trabalho, pouco comum para os professores alfabetizadores e recheado de significados opressivos que não combinam com as minhas convicções pedagógicas. Sim, a professora tem um apito...daqueles estridentes e disciplinadores. Mas foi o caminho que encontrei pra organizar algumas coisas. Antes que alguém rache a cabeça do colega a metros de distância com uma pedra, vai ouvir um apito. Ele para e me olha, assim podemos conversar e resolver o problema civilizadamente.

Antes de trabalhar os conteúdos, estamos construindo combinados...muitos combinados. Estamos aprendendo que destruir os materiais e a sala de aula não é legal. Machucar o colega também não. Desrespeitar o outro não ajuda. Estamos descobrindo que dá pra resolver os problemas conversando. A ouvir histórias; a fazer registros; a usar os materiais...enfim...retomando muitas coisas que supomos que aprenderiam em casa ou na educação infantil. Mas, não construíram isso e não vou julgar os motivos...estou tentando lidar com isso da melhor forma possível.

E de que jeito estou fazendo isso? Certamente não da forma linda e poética que os estudiosos da moralidade, da ética e da construção de valores costumam escrever em seus livros. Faço uso dos recursos que me ajudam a fazer com que me escutem e não se matem...à partir daí vamos construindo vínculos afetivos, morais, éticos...

Ah! Onde fica a alfabetização nisso tudo? Fica nos espaços que sobram. Não é hora de grandes projetos, grandes jogos, grandes sequências de atividades. Vamos fazendo aos poucos, na construção da rotina, no calendário, na contagem dos alunos, na chamada...em atividades simples.

Minha prática, no que se refere ao planejamento, também está se modificando. Me organizar com o tempo da Escola Integral e com essas condições de trabalho tem sido um grande desafio. Ouço sempre de alguns colegas! Calma, você é boa professora e vai dar conta! Antes me desesperava achando que eu deveria mesmo dar conta. Hoje não me desespero, apenas respondo o que meu “mantra” me fez entender. Eu não tenho que dar conta de nada! Eu só tenho que fazer o que é possível, dentro das minhas condições de trabalho. (Narrativa, 2016)

Sem dúvida, uma narrativa de uma professora angustiada, que buscava criar estratégias de trabalho com seus alunos. Uma outra Mara se apresentava ao grupo: tensa, angustiada, impotente. No grupo Obeduc ela contava que não tinha espaços para trabalho extraclasse com os alunos, embora a escola fosse grande, mas era tudo muito aberto, sem controle e ela tinha receio de não conseguir segurar os alunos nos espaços que dispunha. Assim, ela foi trabalhando dentro do possível. Ela também narrou que as parcerias que tanto gostou em 2015, deixaram de existir; os professores de um mesmo ano não tinham horário livre simultaneamente para trabalhar; a jornada oficial ficou de 25 horas, mas todas elas comprometidas com os alunos. Mara encontrava-se novamente frente a um grande desafio: como conseguir ter um clima adequado de trabalho pedagógico. Em sua narrativa, no início de 2016 escreveu:

Não gosto da professora que eu era há um mês atrás. Ainda não gosto muito da que sou agora. Ainda grito e esbravejo, ainda me sinto um “monstro” às vezes, mas meu objetivo mudou. Tenho um novo instrumento de trabalho, pouco comum para os professores alfabetizadores e recheado de significados opressivos que não combinam com as minhas convicções pedagógicas. Sim, a professora tem um apito...daqueles estridentes e disciplinadores. Mas foi o caminho que encontrei pra organizar algumas coisas. Antes que alguém rache a cabeça do colega a metros de distância com uma pedra, vai ouvir um apito. Ele para e me olha, assim podemos conversar e resolver o problema civilizadamente. Antes de trabalhar os conteúdos, estamos construindo combinados...muitos combinados.

Havia uma esperança de que o grupo Obeduc pudesse lhe ajudar para que tivesse sucesso e voltasse a ter alegria de ser professora alfabetizadora. No entanto, por conta da sua mudança de cidade, ela precisava viajar para participar das reuniões do grupo, o que foi ficando inviável, pois saía do trabalho por volta das 18h e, muitas vezes, a filha não estava bem de saúde. Aos poucos ela foi se afastando do projeto, deixando-o totalmente. Na escola, ela também não suportou e acabou saindo de licença médica. Assim, ela encerrou o ano de 2016.

4. ALGUMAS SÍNTESES ANALÍTICAS

Um primeiro dado a ser destacado refere-se ao início de carreira. Há uma razoável literatura sobre o tema, principalmente com os trabalhos de Huberman (2005). Embora tenha algumas restrições a esse modelo de fases ou ciclos de carreira, nesta pesquisa considereirei Mara como professora iniciante. Ela também iniciou a atividade profissional durante o curso de Pedagogia, primeiro como auxiliar de Educação Infantil numa escola particular e, depois,

como professora da sala, mas por períodos curtos de tempo. Como ela afirma: “Ganhava menos que as outras professoras, porque não era formada, mas estar lá fez uma diferença enorme na minha formação” (Escrita de si, 2015). Essa condição de inserção na profissão gera um questionamento: Com que repertório de saberes esse profissional exerce sua atividade docente? Como ele constitui sua identidade, se convive simultaneamente com os papéis de aluno e de professor? Por um lado, para o professor em formação, assumir uma turma é sempre motivo de satisfação, pois representa a inserção na carreira e a possibilidade de adquirir experiência profissional; por outro, o que o jovem professor raramente questiona é que, muitas escolas privadas lançam mão desse artifício, pois podem pagar um salário menor ao professor, pois ele ainda não está formado – como afirmou Mara. No caso da escola pública, essa medida é justificada pela falta de professores; assim, um estudante pode ‘cobrir buracos’ na escola. Esse fenômeno não acontece em outras profissões, mas, no caso do magistério, é usual e não causa estranhamento aos olhos da sociedade, visto que há um entendimento de que, o fato de todos terem passado alguns anos na escola, como estudantes, já lhes deu noções da atividade profissional do professor. Aprende-se pela observação de práticas de outros professores.

O trabalho docente é mediado pelo gênero da atividade profissional, ou seja, por um conjunto de normas e prescrições que constroem a realidade da atividade docente. Clot (2006), ao analisar a tríade segundo a qual a atividade docente está dirigida considera que cada um dos polos dessa tríade traz em si conflitos, contradições. A atividade real de trabalho consiste em ultrapassar as condições existentes no interior desses três polos de determinação, bem como entre eles. É preciso partir da análise dos obstáculos da atividade dirigida e buscar compreender como os sujeitos tentam escapar a esse empecilho. (CLOT, 2006).

Os desafios do início da carreira e os desafios postos pela tríade apontada por Clot (2006) são determinantes para a permanência ou não na docência. Poderão significar momentos de desenvolvimento profissional ou momentos de desistência da profissão. É nesse movimento entre o entusiasmo e a sobrevivência, entre o trabalho prescrito e o trabalho possível em sala de aula que os professores vão constituindo suas identidades profissionais, vão buscando sentidos para suas atividades profissionais e construindo formas de resistência. Ou de desistência, caso não sejam capazes de encontrar sentido na atividade que realizam, talvez em decorrência da desvalorização da profissão docente, dos baixos salários e da falta de estabilidade por não ser efetiva na rede de ensino.

Quando Mara se efetiva como professora, seus desafios foram muito grandes: atuar numa escola de periferia, longe de sua residência, uma gestora pouco compreensiva, o nascimento da filha que lhe exigiu muitos afastamentos para cuidar de sua saúde e a própria inexperiência como professora alfabetizadora. Ao longo dos anos de 2013 e 2014, ela conseguiu ter algum reconhecimento pelo seu trabalho, estabeleceu parcerias na escola e conseguiu um equilíbrio para trabalhar com seus alunos. Em 2015, ela foi removida para outra escola – não por decisão sua, mas por escolha de sua diretora que precisava dispensar uma professora de 1º ano por conta de fechamento de sala e ela foi a escolhida. Isso, sem dúvida, já foi um fator de desprestígio para ela, pois sentiu-se preterida pela gestão da escola. Ao assumir a nova escola, também de periferia, mas agora num bairro de vulnerabilidade social, para Mara, foi um recomeçar, ter que se apropriar da cultura daquela comunidade. Aos poucos, ela ia se adaptando e encontrando seu caminho.

No entanto, a narrativa de Mara em 2016 mudou de tom e sinalizava o quanto a atividade docente para ela estava perdendo o sentido, ou seja, “não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida, inclusive o trabalho” (CLOT, 2006, p. 72-73). Se o professor duvida do valor do seu trabalho, dos valores que vêm de suas histórias pessoais, de suas trajetórias de formação, aqueles que ele sonhou colocar em prática, isso traz comprometimentos subjetivos.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à tríade discutida por Clot (2006), pois, segundo ele, quando um dos polos da tríade se desestrutura, em decorrência dos empecilhos e constrangimentos pelos quais o professor passa, este se desestabiliza, o que gera as patologias do trabalho. Se o professor é efetivo e tem estabilidade, ele acaba se afastando de sala de aula para tratamento de saúde – como foi o caso de Mara. Na narrativa de 2016 ela afirmou: “Hoje não me desespero, apenas respondo o que meu “mantra” me fez entender. Eu não tenho que dar conta de nada! Eu só tenho que fazer o que é possível, dentro das minhas condições de trabalho”. Vê-se, assim, que são muitas as tensões pelas quais os professores passam no cotidiano escolar. O papel central do professor está nas relações com os alunos, embora muitas outras atribuições lhe sejam feitas. Essas relações, como analisam Tardif e Lessard (2005, p.159), podem tanto ser enriquecedoras, como desestimuladoras para o professor. A permanência do professor na profissão dependerá das condições de trabalho nessa fase inicial e da acolhida que ele precisa receber dos colegas mais experientes e dos gestores das escolas. Os professores ingressantes chegam à profissão com ideais e perspectivas de práticas

diferenciadas daquelas que vivenciaram como estudantes, mas, se não houver apoio, a tendência é que abandonem a profissão, entrem em alienação ou busquem por táticas de sobrevivência dentro dela. Por outro lado, os professores, ao se assumirem como profissionais, passam a ter outra relação com os pares, com os colegas mais experientes e, até mesmo, a contestar práticas usuais na escola.

É fundamental que os professores tenham uma visão crítica das condições de trabalho e não tragam para si a única responsabilidade pelo sucesso dos alunos. O papel central do professor é criar condições para que ocorram aprendizagens dos alunos, mas nem isso tem sido garantido a eles, como no caso da professora Mara. Quando ela nos diz: “Chegava em casa esgotada e frustrada por passar tanto tempo “brigando” por coisas que para mim eram básicas: respeito com o outro, cuidado com o material, conversar e não brigar” (Narrativa, 2015). Ou, ainda:

Ouçó sempre de alguns colegas! Calma, você é boa professora e vai dar conta! Antes me desesperava achando que eu deveria mesmo dar conta. Hoje não me desespero, apenas respondo o que meu “mantra” me fez entender. Eu não tenho que dar conta de nada! Eu só tenho que fazer o que é possível, dentro das minhas condições de trabalho. (Narrativa, 2016)

Fica a percepção de que cabe ao professor dar conta de tudo; há necessidade de que nos processos de formação continuada haja momentos de problematizações dessas questões, de forma que o professor não seja afetado em seus aspectos psicológicos e psicossociológicos, como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 233), ou seja, o contexto “exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores etc.) e um reconhecimento pelos outros, que vêm o professor tornar-se, pouco a pouco, um de seus colegas, alguém em quem podem confiar e que não precisam vigiar ou guiar”. Para esses autores, são os anos de profissão que vão possibilitando ao professor certa tranquilidade. Trata-se de tomar consciência de que os saberes adquiridos na formação inicial não são suficientes para superar os desafios postos pela docência. O professor iniciante, como é o caso de Mara, ainda vive nessa fase de conflitos, julgando que tenha que ser suficiente sozinha. Há que se considerar o contexto como um todo, o que, de certa forma, tem sido apontado por outros professores participantes dos nossos grupos de formação: falta de parceria nas escolas; classes numerosas; gestão nem sempre presente e participativa; falta de material; falta de espaço físico para trabalhos diferenciados; falta de apoio da família; reformas promovidas pelos sistemas de ensino sem que os professores participem das decisões; as prescrições que chegam até à escola, dentre outros.

Um dado instigante em todas as narrativas produzidas por Mara foi o quanto ela se angustiava e se culpabilizava por não dar conta de suas responsabilidades como professora, desconsiderando que há toda uma estrutura que favorece esse trabalho regulado, controlado e sem sentido que o professor muitas vezes realiza. Clot (2010, p. 125), ao discutir o gênero profissional, destaca que é por meio dele “que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um avalia sua própria ação”, por isso, ele exerce “uma função psicológica na atividade de cada um”. Quando Mara diz, “Confesso que, no início do ano, me senti muito incomodada com esse comportamento deles, na verdade incomodada é a palavra certa. Ficava extremamente brava e dava broncas homéricas, que na verdade nada resolvia” (narrativa, 2015), ela está se avaliando com base em critérios estabelecidos para o gênero ‘professora dos anos iniciais’: aquela que é carinhosa, que exerce sua atividade com vocação e trata seus alunos como se fossem seus próprios filhos – representação que a sociedade criou da professora polivalente, a qual muitas vezes é chamada de “tia”, retirando-lhe o papel de profissional da educação.

O gênero pressupõe o estilo profissional, ou seja, são os gêneros em situação e é de caráter subjetivo, mas sempre apoiado no gênero. Para Clot (2010, p. 126), “o estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias”. E complementa: “Cada sujeito interpõe, entre si e o gênero coletivo que ele mobiliza, seus próprios retoques do gênero. O estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero em curso de ação” (p.127). Pode-se afirmar que Mara ainda não encontrou seu estilo. A cada início de ano, sofre por não conseguir compreender seus alunos; é necessário um longo período de tempo para que as coisas se equilibrem na sua rotina. A maioria das tensões que vive decorre das condições adversas que ela encontra para o exercício da profissão. Extremamente exigente consigo mesma, sofre com os fracassos diante daquilo que planeja e o que, de fato, consegue realizar. Por exemplo, a professora de 2015 não foi a mesma de 2016:

Ainda estou engatinhando na construção da minha prática docente. Mas, percebo muitas mudanças sim. Olhando para o primeiro ano de docência e hoje, depois de 7 anos...me vejo mais segura, tanto na condução das aulas, quanto no meu planejamento; criei estratégias minhas de lidar com os conflitos em sala de aula; tenho mais segurança em me recusar a fazer coisas que julgo não necessárias ou não compatíveis com as minhas concepções; me posiciono melhor nas situações de discussões em grupo; planejo melhor meu tempo com os alunos. Acho que essas são algumas transformações positivas que eu acredito que vão sendo construída ao longo do tempo. (Escrita de si, 2015)

Faço uso dos recursos que me ajudam a fazer com que me escutem e não se matem...a partir daí vamos construindo vínculos afetivos, morais, éticos... Ah! Onde fica a alfabetização nisso tudo? Fica nos espaços que sobram. Não é hora de grandes projetos, grandes jogos, grandes sequências de atividades. Vamos fazendo aos poucos, na construção da rotina, no calendário, na contagem dos alunos, na chamada....em atividades simples. Minha prática, no que se refere ao planejamento, também está se modificando. Me organizar com o tempo da Escola Integral e com essas condições de trabalho tem sido um grande desafio. (Narrativa, 2016).

Trata-se de outra professora? Evidentemente que não! Mara está em busca de construir seu próprio estilo profissional, que lhe dê seguranças para o agir, conforme ela imaginava já possuir em 2015. Isso, sem dúvida é questão de tempo e de experiência. É no processo de socialização profissional que o professor vai construindo seu estilo, mas que também é mutável e sujeito a ressignificações e transformações.

Em síntese, discutir a profissionalidade requer, necessariamente, que se tenha um olhar voltado para o contexto real de trabalho docente. Nesse caso, há de se colocar à escuta dos professores e como estes enfrentam o cotidiano escolar, se relacionam com os alunos, os pares e a gestão da escola. E, principalmente como se percebem no processo de se constituir professor e de como sua subjetividade é afetada pelas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série trabalho e sociedade).

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100. Especial, p. 1179-1201, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

RICOUER, Paul. **Educación y política**: de La historia personal a La comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00, p. 209-244.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

NARRATIVES OF PROFESSIONAL EXPERIENCES OF A PRIMARY TEACHER

Abstract: *This work brings the excerpt of a broader research on the working conditions of elementary school teachers. The text analyzes the professional constitution of a primary teacher, belonging to the Observatory Education Program (Obeduc). The data were produced through: oral and written narratives and memorial of formation. Mara, a teacher still early in her career, recounts the tensions and anguish in the everyday school; blames herself for not accounting for her literacy teacher role; reveals his quest to find meaning in the teaching profession; however, rarely relates their teaching condition to structural changes in working conditions.*

Keywords: *Teaching work. Professionalism. Narratives.*

A EXPERIÊNCIA DA TRANSIÇÃO DE JOVENS ARTISTAS DA CIDADE DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO DO TRABALHO FORMAL PARA O INFORMAL

FERREIRA, Allan Herison¹ - allan.herison.ferreira@usp.br

Universidade de São Paulo - Departamento de Sociologia (Bolsista do CNPQ)

Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Sala 112

05508-010 - São Paulo - SP - Brasil

Álvaro Augusto Comin² – alvcomin@usp.br

Universidade de São Paulo – Departamento de Sociologia – Laboratório de Pesquisa Social

Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Sala 112

05508-010 - São Paulo – SP - Brasil

Resumo: *O presente estudo apresenta respostas e relatos obtidos em trabalho de campo realizado com entrevistados das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro sobre questões relativas às transformações que optaram por (ou foram levados a) experimentar ao transitarem de modelos de trabalho formais e estáveis para modelos mais flexíveis e marcados pela informalidade, e não raro, pela precariedade. Porque (e em que grau) estas pessoas mudaram suas condições de trabalho, consumo, de vida ao “abrirem mão” de oportunidades mais “seguras” no mercado de trabalho formal em nome da maior “liberdade” de atuação em áreas tidas como instáveis e arriscadas? O presente trabalho tem como fundo a questão acima citada e buscou inspiração na obra “A Corrosão do Caráter - consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo” de Richard Sennett (1999). A proposta deste estudo se dá a partir de uma perspectiva que não omite o envolvimento do pesquisador que esteve em campo coletando as informações, ao contrário, apresentamos aqui aspectos que ajudam a compreender a posição relativa do entrevistador em relação aos entrevistados. Optamos por submeter a versão integral do estudo incluindo um resumo das demais entrevistas coletadas (Apêndice) por considerarmos ser elevado o risco de que omissão deste conteúdo poderia tirar de vista elementos considerados igualmente relevantes nesta pesquisa que apresentamos para o*

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, graduação em Ciências Sociais pela FFLCH – USP.

² Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo.

selecionado público do Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade – SITRE.

Palavras-chave: *Identidades profissionais. Jovens artistas. Redes sociais. Trabalho informal. Trabalho formal.*

1. INTRODUÇÃO

Ao realizar entrevistas e acompanhamento de atividades de jovens artistas de coletivos de teatro e cinema que atuam nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro foi possível ter contato com um grupo relativamente homogêneo por conta de suas trajetórias de vida, da faixa etária deles, oportunidades de estudo e trabalho, bem como de contexto familiar em que foram criados. Os dez jovens de classe média do qual o presente texto trata além de atenderem aos critérios de participação da pesquisa de campo realizada em um trabalho iniciado em 2015³ (dentre eles: o de ser artista membro de algum coletivo de arte nas cidades de São Paulo ou Rio de Janeiro, terem tido alguma experiência de trabalho na economia formal – ou almejar por isso - bem como estar realizando algum trabalho na economia informal). Deveriam ter em comum, portanto, para esta análise específica, a ocupação definida como: “Freelancer, Bico, Projetos curtos e eventuais”. Ter ingressado em um curso superior também foi um dos recortes utilizados para a presente pesquisa por servir de filtro para selecionar jovens que tiveram acesso ao sistema educacional fundamental e médio e que miraram a educação superior em algum momento de suas vidas seja por pressão de pais e parentes ou por “vontade própria”⁴ - metade deles concluiu algum curso superior.

O objetivo desta seleção foi o de conhecer melhor a trajetória e estilo de vida de um grupo específico de pessoas que mantinham relações de contato artístico umas com as outras, que atendiam aos requisitos de recorte da pesquisa e que poderiam ajudar a contribuir com a geração de conhecimento a respeito de um tipo de perfil que tem crescido numericamente a ponto de “preocupar” especialistas e a mídia a respeito do que gerações mais jovens, incluindo os

³ As entrevistas foram realizadas durante exercício proposto pelas disciplinas de Sociologia Econômica I (FFLCH) e Sociologia Econômica II (FEA). Os resultados deste exercício serviram de base para a elaboração deste estudo.

⁴ Aqui o termo vontade própria é utilizado de modo figurado uma vez que não se pretende dissociar o papel de influências difusas às quais - para além de pais e parentes - os jovens pesquisados, tal como qualquer pessoa, foram expostos ao longo de suas vidas ainda que não se recordem disso.

chamados “*millennials*”, fazem com suas vidas, com suas carreiras. Pessoas que se declararam interessadas em satisfazer suas ambições artísticas e que no momento da realização da pesquisa se dedicavam em maior ou menor grau a tal anseio. Estes jovens também tinham em comum certo grau de respaldo familiar, de parceiros afetivos ou mesmo de amigos e colegas de trabalhos anteriores, não tinham filhos quando as entrevistas foram realizadas e estavam numa faixa etária entre 23 e 34 anos. A maioria se classificou como sendo da classe média (embora tenha havido respostas abertas como: “do povo”, “trabalhador” e “marginal”, mas que foram analisadas em conjunto com informações de consumo e renda). Estavam conectados às redes sociais digitais⁵ e faziam amplo uso delas (ou demonstraram que tais redes tinham relevância para eles em diferentes graus). Nove se definiram como brancos – um deles se identificou como de “cor ou raça” parda⁶.

A faixa etária do grupo escolhido é a dos nascidos entre os anos 1980 e meados dos anos 1990, geração que se convencionou chamar de geração Y ou “*millennials*”. A este grupo geracional a mídia tradicional tem atribuído uma série de características baseadas em senso comum. Não se pretende, aqui, reforçar ou refutar o imaginário em torno dos “*millennials*”, mas sim, apresentar características e trajetórias de jovens que se encaixam no recorte etário ao qual está associado o termo “*millennial*”. Os estudos clássicos e as abordagens recentes orientadas por pesquisas sobre comportamento e uso de tecnologia indicam que o recorte geracional não é somente uma dimensão tão importante quanto classe social, gênero, raça educação e aspectos geográficos, mas também se tornou uma categoria popular que passou a ser agenciada pelos próprios jovens analisados a partir de perspectivas das mais distintas, muitas delas conflitantes entre si.

Conhecer o que alguns destes jovens pensam e relatam sobre suas próprias trajetórias, estilos de vida, oportunidades de estudo e trabalho, modos de se informar e ambições de consumo são um dos objetivos do presente trabalho. A questão levantada neste artigo trata das expectativas em torno destes jovens selecionados que tiveram (quase sempre) suporte dos pais durante maior parte de suas vidas, que tiveram oportunidade de ingresso em universidades, que tiveram acesso ao consumo de uma grande variedade de bens, serviços e produtos culturais e

⁵ O termo redes sociais digitais é empregado neste trabalho para designar plataformas ou sistemas computacionais que permitem o cadastramento e comunicação entre pessoas e a associação destas com outros usuários destes sistemas de modo direto ou através da participação em grupos de interesse comum.

⁶ Outros dois participantes que haviam se definido como: “pardo” e “negra” concederam entrevista, mas não haviam ingressado no ensino superior e, portanto, foram desconsiderados da presente análise – embora façam parte de pesquisa mais ampla em andamento que se baseia no conjunto expandido das entrevistas realizadas.

que estariam “prontos para disputar um lugar no mercado de trabalho” passam a atuar em atividades informais que atenderiam melhor suas vontades e ambições ligadas – no caso do recorte deste trabalho – às artes, deixando para trás possibilidades mais “concretas” de atuação no mercado de trabalho formal e suas demandas por considerar que a cadeia de valores necessária para o ajuste ao estilo de vida do mercado de trabalho formal é menos compatível com seus próprios valores ou visão de mundo.

Richard Sennett em sua obra “A Corrosão do Caráter”, de 1999, apresenta a história de dois personagens, pai e filho, retratando diferenças no modo de vida, na postura e no caráter entre eles. Enrico, o pai, “... passara vinte anos limpando banheiros e lavando chãos num prédio comercial do centro de Boston”, já Rico, o filho, “... parecia ter concretizado o sonho do velho” - o sonho americano, segundo Sennett: “trazia um computador numa maleta de couro elegante, vestia um terno que eu não podia pagar e exibia um anel de sinete com brasão” (SENNETT, 2015, p. 13). Mais adiante na obra, Sennett detalha a relação de Rico com o pai: “Soube que Rico concretizara o desejo paterno de mobilidade ascendente, mas na verdade rejeitara o estilo do pai. Despreza os ‘conformistas’ e outros protegidos pela armadura da burocracia” (SENNETT, 2015, p. 17). A rejeição ao estilo de vida do pai, estilo que poderia ser descrito como “linear e chato”, contrastava com as escolhas de Rico, o filho: “... acredita, ao contrário, em manter-se aberto à mudança e correr riscos. E prosperou; enquanto Enrico tinha uma renda no último quarto da escala salarial, a de Rico disparava para os cinco por cento do topo”. Rico corresponderia à geração dos pais dos jovens acompanhados neste exercício: a geração dos “baby boomers”.

Os jovens que participaram das entrevistas e questionários utilizados na presente pesquisa parecem ter em comum a aversão àquilo que poderia ser nomeado por uma “monotonia” típica do trabalho formal. O trabalho em escritórios ou fábricas, para eles, se assemelharia mais ao modelo de trabalho de Enrico, o faxineiro e pai que garantiu a sobrevivência da família com seu trabalho árduo e rotineiro, do que com a vida de executivo levada por Rico, o filho que ascendeu socialmente, mas que vivia infeliz por não conseguir prover aos filhos a mesma constância modeladora de caráter que via no estilo de vida do pai. A história apresentada por Sennett ajuda a ilustrar aspectos que observamos também neste estudo e sugere que o fenômeno social observado pelo autor anos atrás nos Estados Unidos pode apresentar similaridades com o que observamos nos casos que apresentamos a seguir.

2. “LIBERDADE” E “PRECARIEDADE” COMO “OPÇÃO DE VIDA”?

A rotina, termo ao qual Sennett dedica um capítulo inteiro de sua obra “A Corrosão do Caráter”, parece ser um dos fatores que, à primeira vista, os jovens artistas pesquisados também procuram evitar a exemplo do personagem Rico. Lembro-me de que durante as entrevistas e o acompanhamento de suas atividades alguns deles disseram que não suportariam uma vida marcada pela rotina “de ir para um trabalho num escritório e bater ponto”. Por exemplo, D.D.34.M⁷, apresenta seu ponto de vista sobre o modo como vive seu dia a dia:

Não tenho uma rotina. Depende muito do que estou fazendo. Mas normalmente acordo de manhã, entre 9h e 10h. Sempre que possível como algo, tomo um banho e depois começo a trabalhar. Trabalho até 11h45 e vou almoçar. Prefiro almoçar nesse horário, pois os restaurantes estão mais vazios. Depois do almoço volto a trabalhar ou vou visitar amigos, resolver coisas na rua. Trabalho bastante a partir das 16h, pauso pra jantar, trabalho um pouco mais à noite. Às vezes entro na madrugada trabalhando. Faço muitos intervalos vendo vídeos, imagens, falando com as pessoas. O meu trabalho se divide hoje em freelances e projetos pessoais. Às vezes, mesmo com trabalho, não faço nada durante o dia, apenas visito pessoas, dou uma volta. Varia de acordo com o clima. As estações do ano influenciam. Em tempos de chuva, odeio sair de casa, concentro todas minhas atividades aqui. No calor, gosto muito de ficar na rua. Acho que é isso (D.D.34.M, entrevista coletada em julho de 2015)

Conheci D.D.34.M em 2011 ao visitar uma festa organizada pelo coletivo de artistas que ele integrava. Ele abandonou o trabalho formal e passou a viver somente da atividade artística, do trabalho informal. Um dos trabalhos de D.D.34.M que pude acompanhar foi a criação de um logotipo para um bar que seria inaugurado ainda naquele ano próximo à Rua Augusta, na região central de São Paulo. Além de criar o logotipo ele também estava “fazendo a arte” do espaço, pintando desenhos nas paredes do bar. Já estava acertado também de que ele iria fazer a discotecagens no espaço durante alguns dias da semana. Em troca de seu trabalho como designer e DJ, além de receber uma pequena quantia de dinheiro por dia, D.D.34.M também poderia dormir em outro espaço que o dono do bar mantinha próximo dali e que estava praticamente abandonado. Alguns dias por semana ele realizava curtas apresentações de rua ou em outros espaços do centro de São Paulo como palhaço. Solteiro, magro, de cabelos longos, barba e bigode, D.D.34.M estava sempre usando camisas de manga curta com estampa florida e um chapéu igualmente colorido. Não era sempre que D.D.34.M tomava café da manhã, nem sempre dispunha de dinheiro para proporcionar a si mesmo o que seria para muitos a primeira

⁷ A identificação dos entrevistados ao longo deste texto apresenta o seguinte padrão: duas letras maiúsculas indicam as iniciais do nome, seguidas da idade e uma letra M ou F indicando sexo masculino ou feminino. Assim, em D.D.34.M, depreende-se que o entrevistado é um homem de 34 anos, cujas iniciais do nome são D.D.

refeição do dia. Quando perguntado sobre sua classe social D.D.34.M respondeu “marginal” a resposta pareceu ser uma “bravata”. Era ao mesmo tempo conflitante com o estilo de vida que levava (devido ao consumo de certos tipos de serviços e produtos que não são exatamente baratos e o respaldo familiar que parecia estar sempre disponível), mas perfeitamente crível ao se considerar as dificuldades que enfrentava no dia a dia.

Durante o período em que acompanhei a rotina de D.D.34.M pude observar que uma de suas principais preocupações diárias era obter dinheiro suficiente para comprar maconha ou poder compartilhar da reserva de amigos. Com aproximadamente dez reais ele podia comprar a quantidade a ser utilizada no dia. A preocupação se dava muito mais por conta da escassez de dinheiro do que por uma questão de avidez por consumir maconha. Para ele o consumo da erva não parecia ser nem mais nem menos importante do que o consumo de alimento ao longo do dia. Simplesmente fazia parte do seu dia a dia, de sua rotina.

Durante a entrevista D.D.34.M apresentou seus planos para aquele mesmo dia: “Hoje vou responder à entrevista, tomar um café com uma amiga pra falar da capa de um disco, ir ao meu fornecedor de telas de serigrafia e talvez ir pra Cotia”. Sobre o que não gostava de fazer, de modo geral, D.D.34.M respondeu o seguinte: “burocracia, papelada, pegar trânsito, ir muito longe de casa, comer na rua em lugar ruim, andar pela cidade suja, cuidar de papelada, pagar aluguel, ficar parado muito tempo num só lugar, pegar fila, pagar caro em cerveja”. Embora D.D.34.M manifestasse profunda insatisfação com o que poderia ser chamado de uma “rotina burocrática” baseada no contato com papelada, ter que lidar com pagamentos de contas ou com filas, por outro lado, seu cotidiano exemplificava o que poderia ser chamado de uma “rotina social” que lidaria menos com vínculos formais e racionais e mais com vínculos afetivos e informais. Seu contato com amigos que podiam lhe encomendar trabalhos ou fornecer comida, cigarros, maconha ou acesso a festas permite que se observe certo padrão que em última análise pode também ser considerado uma rotina – só que com intervalos menos pautados pela marcação abstrata de dias da semana e horários “comerciais”. Para D.D.34.M a mudança mais marcante em seu estilo de vida foi:

[...] mudar a minha percepção sobre as coisas e uma vontade imensa de fazer meu trabalho dedicado para economia criativa. Não quis criar um modelo de negócios. Só um estilo de vida e de tocar os projetos de gente que estivesse afim de fazer mudanças, depender menos do sistema, do capital. a mudança maior veio pra mim mesmo. Hoje tenho poucas coisas e gosto disso. até porque não acho que o meu lugar é São Paulo e no caso de sair daqui não quero ter muito o que carregar. Por um lado gosto de estar no ambiente cultural da cidade, por outro lamento e temo pelo colapso civil do estado dada a situação política atual do país. Faço isso desde 2008 ou 2009, que foi quando comecei a tentar ter minha independência em sustento. Não depender mais de estar numa empresa que eu não acreditasse. Os anos foram bem instáveis. 2014 foi um ano bom,

mas os anos anteriores tiveram algumas complicações, sempre financeiras, que levam a complicações psicológicas. Prefiro assim! Tenho problemas mas sou senhor dos meus problemas, não mais vítima. Não acho que a economia colaborativa e criativa seja um sucesso, pois ela foi captada e usada pelo sistema como forma de virar modelo de negócios. Minha esperança era um avanço maior porém a dependência de grana, decorrente do estilo de vida, é uma barreira muito muito complicada. Isso também me levou a pensar melhor a minha relação com o dinheiro. Tenho convicção que a ganância e o poder financeiro são as piores coisas do mundo, que provocam as situações mais horríveis de todas, através de guerras e imposições ideológicas. Faço de tudo pra nunca investir minhas fichas nisso (D.D.34.M, entrevista coletada em Julho de 2015).

A busca por um estilo de vida flexível, que permitia a adaptação aos próprios objetivos e interesses foi outro fator que pareceu estar bastante presente no estilo de vida de alguns dos jovens pesquisados. A invejável clareza da análise feita por D.D.34.M ajuda a compreender um pouco melhor não só o contexto de seu dia a dia, mas também algumas das angústias e motivações que carrega. Apesar da aparente fragilidade e vulnerabilidade à qual D.D.34.M e outros entrevistados estariam sujeitos, é possível afirmar que seu modo de vida só era viável porque D.D.34.M dispunha de certo tipo de poder que se poderia associar à ideia de capital social conforme empregado por Pierre Bourdieu⁸. Apesar dos poucos recursos financeiros, D.D.34.M dispunha de uma ampla rede de contatos que lhe permitia ter acesso a produtos, serviços e experiências que custariam muito dinheiro para outras pessoas que não tivessem redes de mesma qualidade mobilizadora de capital social.

Sennett apresenta três elementos constituintes do sistema de poder que se manifestam furtivamente através da flexibilidade do que chama de “novo capitalismo”: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização. (SENNETT, 2015, p.54). Sennett cita um exemplo dado pelo antropólogo Edmund Leach sobre duas formas de manifestação do tempo flexível para ilustrar a ideia de descontinuidade: “Em um [tipo de manifestação do tempo] sabemos que as coisas mudam, mas parecem ter uma continuidade com o que veio antes. No outro, há um rompimento, por causa de atos que alteraram irreversivelmente nossas vidas”. (SENNETT, 2015, p. 55).

A continuidade de ações pautadas por uma “burocracia racional” levaria D.D.34.M a romper com seus antigos vínculos de trabalho formal abrindo mão da rede de contato e das referências de seus antigos colegas junto com um padrão de vida que lhe dava acesso ao consumo de uma variedade maior de bens e serviços? A manutenção de seus vínculos informais parecia ser essencial para sua própria sobrevivência, pois, embora a família - que vive no

⁸ BOURDIEU. P. utiliza o conceito “Capital Social” em diversas de suas obras. Algumas delas indicadas na referência bibliográfica ao final deste trabalho.

interior de São Paulo a centenas de quilômetros da capital - pudesse ocasionalmente lhe ajudar em urgências do dia a dia, D.D.34.M podia principalmente contar com o apoio solidário dos amigos ao redor, mais do que com o de familiares. Ao contrário do que se poderia imaginar, D.D.34.M mantinha uma considerável rede de contatos oriunda de sua atividade no trabalho formal - pessoas que ocasionalmente consumiam seus serviços.

D.D.34.M alegou na época ter aproximadamente 30 amigos com quem se relacionava frequentemente. Este número foi obtido através do preenchimento do questionário no qual antes de definir a quantidade de cada “tipo de amigo” cada respondente deveria pensar no nome destes enquanto ia fazendo uma contagem mental. Metade dos 30 amigos contados por D.D.34.M eram amigos ligados a projetos recentes na área artística informal, cerca de um terço eram amigos da época do trabalho formal e o restante eram amigos de festas, baladas, e atividades de lazer. Dos 30 amigos D.D.34.M considerava que apenas 5 deles eram amigos muito próximos ou “melhores amigos”, ao menos dois deles eram de sua rede de contatos vinculada às atividades do trabalho formal. No Facebook D.D.34.M tinha 1866 amigos quando respondeu ao questionário. Além dos contatos pessoais e diretos que se davam nas festas e encontros do coletivo de arte do qual participava, D.D.34.M contava com o poder de alcance das redes sociais digitais para divulgar seus eventos, habilidades, disponibilidade e apresentações. Foi através de uma publicação no Facebook que uma amiga em comum ficou sabendo em 2011 da festa de seu coletivo e me apresentou a ele.

A possibilidade de montar redes de contatos através da criação de eventos ou grupos de interesse nas redes sociais digitais proporcionariam a flexibilidade necessária para que vínculos sejam possíveis ainda que sob formas aparentemente menos duradouras ou resistentes em comparação com os contatos pessoais diretos, sendo estes constantemente reinventados, descontinuados, e então, reestabelecidos ou acionados de acordo com o interesse dos envolvidos? Esta é outra questão que mereceria maior aprofundamento em outro trabalho. Os outros dois elementos constituintes do sistema de poder ligados à flexibilidade citados por Sennett serão apresentados posteriormente para favorecer mais a narrativa em torno do grupo pesquisado do que os aspectos teóricos que o trabalho pode mobilizar.

3. SUCESSO E REVÉS ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Outro entrevistado, M.L.28.M, teve uma trajetória que reúne aspectos comuns com a de D.D.34.M. Ambos abandonaram carreiras nas quais executavam atividades profissionais

relacionadas ao curso superior que concluíram e ambos adotaram um estilo de vida muito mais “simples” passando a mobilizar muito menos recursos financeiros e materiais. M.L.28.M trabalhou como fonoaudiólogo em uma entidade relacionada ao Governo do Estado de São Paulo até 2014. Desde então passou a se dedicar à fotografia. Eu conheci M.L.28.M no mesmo ano e através da mesma amiga que havia me apresentado a D.D.34.M. Apesar do círculo de amizades relativamente comum os dois entrevistados viriam a se conhecer e a realizar projetos em conjunto somente em 2013. Não seria exagero dizer que a mudança do estilo de vida de M.L.28.M foi bastante influenciada pelo contato com coletivos como o que D.D.34.M integrava. A possibilidade de viver “fora do sistema” conforme D.D.34.M havia mencionado em uma de suas respostas se confirmava para M.L.28.M nos grupos sociais em que ambos circulavam. No período em que M.L.28.M estava fazendo a transição da atividade formal de fonoaudiólogo para a informal de fotógrafo de coletivo de arte nós conversamos longamente sobre tal mudança. Eu mesmo havia passado por uma situação parecida ao “abandonar” a estável carreira de analista e consultor de inteligência de negócios à qual havia me dedicado dos 20 aos 30 anos para me enveredar pela incerta (para minha idade) e exigente carreira acadêmica na área da sociologia⁹. Guardadas as proporções (pois a carreira acadêmica pode ser tão marcada pela formalidade e pela burocracia quanto as corporações privadas mais verticais em que se possa trabalhar) ambos estávamos enfrentando mudanças importantes em nossas vidas profissionais e que teriam consequências para nossos estilos e padrões de vida.

Em uma de nossas conversas M.L.28.M comentou que não aguentava mais passar oito horas por dia “fechado em uma sala” fazendo atendimento de saúde. Mesmo sendo uma atividade “nobre” e “reconhecida” pela sociedade o dia a dia enfadonho e a necessidade de estar bem no dia seguinte para trabalhar geravam uma espécie de “custo de oportunidade” bastante alta para ele. Para os que já estavam fora do sistema de trabalho formal caracterizado pelos horários rígidos, necessidade de cumprimento de metas e com requisitos mínimos de apresentação pessoal, não poder participar de festas que varavam a noite, que se davam no meio da semana e que em geral eram regadas a bebidas e drogas, ter que se recolher no final da noite para conseguir trabalhar bem disposto no dia seguinte parecia ser um péssimo negócio. M.L.28.M relatou que teve pela primeira vez contato com drogas no ano de 2015, aproximadamente um ano depois de ter começado a atuar exclusivamente como fotógrafo e a se dedicar somente ao seu coletivo de arte. Magro, mais baixo que D.D.34.M, também com

⁹ Eu havia entrado no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP no ano de 2010.

olhos e cabelos pretos - já crescidos em comparação com a época que tinha um trabalho formal - mantinha barba e bigodes longos a ponto de fazerem curva nas pontas.

A rotina foi um dos fatores que pesaram fortemente para a desistência de M.L.28.M de sua atividade como fonoaudiólogo: “Tenho mais liberdade e um dia a dia com menos rotina rígida.”, afirmou ao ser perguntado sobre como estava sua vida depois da mudança em seu estilo de vida. Sobre esta pergunta – todos os entrevistados responderam se suas vidas haviam melhorado em relação a: i) os últimos 2 anos; ii) os últimos 5 anos e; iii) em relação à principal mudança em seus respectivos estilos de vida. Enquanto D.D.34.M apontou o apoio de amigos ou conhecidos como principal fator para a melhora de sua vida desde a mudança em seu estilo de vida, M.L.28.M apontou que o principal fator para que sua vida estivesse melhor (também desde quando mudou seu estilo de vida) foi a sua própria capacidade de fazer coisas inovadoras¹⁰.

Do grupo destacado para participar deste exercício, M.L.28.M era o que tinha maior número de contatos nas redes sociais digitais e pessoais. Tinha cerca de 3000 contatos no Facebook e aproximadamente 50 amigos de contato pessoal, sendo que 10 deles eram seus grandes amigos ou “melhores amigos”. Os demais eram distribuídos entre amigos de infância ou cujo contato se deu através da família (10), o restante entre as outras opções de respostas que incluíam: da atividade atual do trabalho anterior, de projetos realizados em conjunto, de clubes ou academia e de festas e baladas (aproximadamente 5 em cada). Para M.L.28.M as redes sociais digitais eram importantes não só para estabelecer parcerias em projetos mas também para manter contato com pessoas de seu círculo de amizade e afeto. O alcance e a efetividade de sua rede digital de contatos apresentava potencial que poderia ser resumido pelo termo “avassalador”. É possível afirmar que grande parte do sucesso de M.L.28.M em sua atividade artística - ao menos durante certo período de tempo - se deveu às tecnologias digitais, desde a tecnologia utilizada para fazer seus trabalhos fotográficos (câmeras digitais de alta resolução) até o modo pelo qual divulgava seu trabalho (através de redes sociais digitais como o Facebook e de Blogs de seu coletivo).

¹⁰ Todos os participantes da pesquisa foram observados fazendo alguma atividade ligada ao seu objetivo artístico, além de responderem a um extenso questionário que tratou de diversos aspectos. Um destes questionários procurou levantar o consumo de bens e serviços, bem como o acesso à arte e cultura. Na parte final do trabalho é possível consultar um conjunto de tabelas com o resumo desses resultados. O questionário teve por objetivo levantar informações que poderiam complementar melhor os perfis dos participantes que vinham sendo construídos através das entrevistas e do contato direto com suas atividades. A estratégia de aplicar o questionário após conhecer com maior profundidade suas rotinas informais, atividades artísticas, e relações sociais pareceu surtir efeito bastante positivo, pois todos os respondentes sabiam que o questionário seria analisado por alguém que já os conhecia.

Como fotógrafo fundou um coletivo que visava “desconstruir preconceitos com o corpo”. Paralelamente ele realizava trabalhos como *freelancer* fazendo filmagens de peças de teatro. Com uma namorada e outros parceiros do coletivo ele viajou por diversas cidades fazendo ensaios de nu além de dar entrevistas e participar de programas de TV e internet. Certa vez ele me convidou para participar de um desses projetos, mas não me senti na época confortável em participar ou acompanhar qualquer dos seus ensaios. Maior parte dos ensaios envolvia jovens entre 18 e 25 anos que pareciam ver no registro fotográfico uma forma de contato com a arte em conjunto com a expansão de suas próprias fronteiras no terreno da sexualidade. Uma de suas fotografadas postou em um blog:

Os ensaios eram momentos incríveis, sempre um grande aprendizado, muitas trocas de ideias. A gente foi tirando a roupa também pra fotografar as pessoas sem roupa, e foi virando vivência, e a gente foi fazendo vivências coletivas de nudez onde passávamos uma tarde *todes* nus em bate-papos e ensaios e dançando e correndo por corredores de universidades, em ocupações, no meio do mato, na rua. Era sempre incrível e muito respeitoso (RELATOS DE ABUSO, 2015)

Entretanto, no final de 2015 após romper com a segunda namorada que também havia participado do coletivo de fotografia e de suas atividades como *freelancer*, uma série de denúncias contra ele foi publicada em um Blog montado por jovens mulheres que haviam se relacionado profissional, sexual ou afetivamente com ele. A maioria das garotas haviam tido contato com ele através de seu trabalho como fotógrafo. Segundo alguns dos depoimentos M.L.28.M se aproximava de algumas delas nas redes sociais digitais e enviava exemplos de seus trabalhos. Àquelas que demonstravam algum interesse – ou que não o bloqueavam e o xingavam – ele propunha encontros envolvendo a si mesmo e a namorada e que podiam resultar em ensaios fotográficos, demonstrações de afeto e carinho ou em sessões de orgia.

As denúncias contra M.L.28.M vieram à tona depois de uma campanha realizada nas redes sociais digitais chamada *#meuamigosecreto* na qual mulheres publicavam em seus perfis da rede social relatos contando situações de abuso, assédio ou estupro pelas quais haviam passado. Uma das ex-namoradas de M.L.28.M de aproximadamente 25 anos, formada em moda que participou das denúncias e que estava integrada a grupos ligados à luta pelos direitos das mulheres e pelo feminismo entrou em contato comigo e com minha companheira, ciente de que havíamos tomado conhecimento do caso e por estarmos vinculados à USP, pedindo auxílio para contatar a “Rede Não Cala” da qual participam professoras do Departamento de Sociologia da USP. Na época a moça e as demais denunciantes foram orientadas por uma das professoras a fazer uma denúncia contra M.L.28.M, mas preferiram não ir adiante com o caso para proteger a identidade das envolvidas. Elas pediram ainda que entrássemos em contato com M.L.28.M e

pedíssemos para que ele se retratasse. Assustado, M.L.28.M saiu do Estado (São Paulo) e foi passar um tempo com familiares. Apesar da evidente revolta contra M.L.28.M uma das ex-namoradas que esteve à frente do Blog de denúncia pediu para que nós e outras pessoas que haviam conhecido ou convivido com M.L.28.M mantivéssemos o contato com ele, pois tinham certeza de que não seriam tempos fáceis para ele e precisaria que as pessoas não o abandonassem.

Em uma conversa posterior com M.L.28.M ele alegou que estava arrependido em relação a tudo o que acontecera mas disse que um de seus erros foi não ter feito com que elas tivessem assinado um contrato de cessão de direitos de imagem, que para ele todas as relações tinham sido consensuais e que o próprio Blog evidenciava isso (embora no Blog houvesse denúncias anônimas que atribuíam a ele tentativas de relação – ou de convencimento para relação – com uma garota de 17 anos e por forçar situações que poderiam ser caracterizadas como estupro ou assédio)¹¹. A mesma rede social que funcionou de modo extremamente eficiente para que M.L.28.M pudesse divulgar seu trabalho e ampliar sua rede de colaboradores, “clientes” e parceiros se tornou uma arma contra ele mesmo resultando no que posteriormente chamou de “pesadelo que acabou com sua vida tal como a conhecia”. As denunciante enviaram, segundo ele, o link do Blog de denúncia para todos os seus contatos no Facebook. M.L.28.M cancelou sua conta naquela rede social e estabeleceu de modo ágil contato com seu círculo mais próximo de amigos e familiares para apresentar explicações sobre o ocorrido através de outra rede social (o *Whatsapp*), reorganizou suas atividades de trabalho do modo que podia e deixou de frequentar as festas, saraus e outras atividades de lazer e trabalho envolvendo sua antiga e vasta rede de contatos. Hoje ele leva uma vida discreta realizando pequenos trabalhos de fotografia para um público diverso daquele que mantinha contato em seu período de atuação pelo coletivo que liderou até o final de 2015¹². Quanto às denúncias de abusos e a inocência ou culpa de M.L.28.M, questionar a veracidade da versão de M.L.28.M é quase tão sem sentido quanto questionar a veracidade das afirmações de suas denunciante, pois ao absolver um dos lados se estaria atribuindo culpa ao outro. Não foi levada a cabo uma investigação que permitisse uma aproximação mais confiável do que os próprios relatos feitos embora em nossa cultura machista o mais comum costuma ser imputar a culpa às mulheres vítimas de crimes sexuais, infelizmente. Para os familiares e amigos mais próximos de

¹¹ O excerto apresentado na página anterior foi obtido do mesmo Blog que reuniu denúncias contra M.L.28.M. O Blog segue acessível através do endereço: <http://relatosdeabuso.tumblr.com/>

¹² Em 2017 M.L.28.M estava trabalhando em um navio de cruzeiro internacional.

M.L.28.M provavelmente prevalecerá a versão que mais convier à relação que pretendem estabelecer com ele. Os fatos ocorridos com M.L.28.M levam a pensar em como o capital social, até então “prodigiosamente” mobilizado por ele, pôde se converter rapidamente em uma teia com espantoso potencial destrutivo através das redes sociais.

4. FLEXIBILIZANDO O TEMPO PARA FAZER CABER OS SONHOS

O segundo elemento tratado por Sennett na descrição dos poderes que fluem através da flexibilidade é a chamada *Especialização Flexível*. Ao invés de gastar energia tentando controlar um dado sistema produtivo, passa-se a gastar energia para melhor se adaptar aos fatores externos dos quais não se tem controle. O formato de trabalho informal realizado por D.D.34.M, por M.L.38.M e por outros participantes da pesquisa parecem estar de acordo com o modelo observado por Sennett ainda em 1999. É necessária advertência de que as análises de Sennett remetem a um universo muito mais amplo, definido e estruturado de relações econômicas que é mediado por governos, sindicatos e grandes corporações. Dubar também trata da flexibilidade como “elemento de transformação cultural” no contexto da sociedade francesa de fins do Século XX anda bastante burocratizada, segundo ele. Tal transformação parece ser ao mesmo tempo um desafio e algo irresistível. Dubar apresenta um exemplo tirado da atuação das empresas de pequeno porte em relação aos seus clientes: “Ela é mais personalizada, mais próxima e também mais flexível. *Small is beautiful*: o espaço local, as relações de confiança, a partilha duma cultura comum são valorizadas” (DUBAR, 2003, p. 100).

Talvez valha a pena questionar também até que ponto modelos de trabalho flexíveis, o uso de determinadas tecnologias, a atuação em círculos de confiança mais “à mão” por conta de tais tecnologias, posturas e comportamentos mais ou menos informais são, ou não, compartilhados, absorvidos e retidos entre círculos sociais formais do trabalho corporativo e as demais atividades do mundo social em geral. Exemplos esquemas de pensamento que nascem em laboratórios ou publicações científicas e que passam a fazer parte do que se pode chamar de “imaginário popular” não são raros de se encontrar e vão desde a ideia de “evolução” e “melhor adaptação”, popularizados pela apropriação da mídia e do senso comum a partir da obra de Charles Darwin, até a ideia de “integração digital” e “contato *real time P2P*” (contato em tempo

real pessoa a pessoa) como no caso das conexões proporcionadas pelas redes sociais digitais através da internet¹³.

Os veículos, repositórios e “estruturas” destes modos de pensar, sentir e agir – ou seja, as pessoas – seriam ao mesmo tempo os afetados e os que afetam uns aos outros na reprodução de comportamentos e ações como os discutidos não só por autores clássicos como Pierre Bourdieu em obras como o “Sobre o Estado”, mas também pelo próprio Sennett tanto no âmbito das estratégias das grandes organizações quanto nas mínimas reações em situações de emergência num micro universo de relações sociais através das mídias digitais -agindo e reagindo - “na velocidade da luz” (SENNETT, 2015, p. 23).

Não se pretende aqui estabelecer um *campo* de estudo no sentido que Pierre Bourdieu (2014) emprega para o termo, nem mesmo alegar que se trata da manifestação de um *habitus* produzido pela própria construção do modo de agir nas redes sociais. Para isso seria necessário um estudo específico e aprofundado com ferramental teórico e metodológico correto acerca dos casos e do tema. Mas a questão que persiste tendo em perspectiva os dois casos anteriormente citados é: até que ponto (para os jovens que cresceram imersos em atividades nativas ou viabilizadas através das redes sociais digitais) as próprias relações digitais são suficientes esquemas de premiação e punição perpetrados prioritariamente dentro do próprio universo digital? Não significa, necessariamente, que ações e manifestações criadas ou irradiadas através das redes sociais não tenham impacto no mundo físico “não virtual” – conforme se pôde observar nos dois casos narrados anteriormente – mas, ao contrário: seria a restrição ao mundo virtual uma forma de constrangimento comparável ao constrangimento de sanções penais no mundo real?

5. QUANDO A MATÉRIA DURA DÁ ESPAÇO À ENERGIA VOLÁTIL ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Conforme no início deste artigo, para Sennett, as novas tecnologias têm papel essencial na transformação das relações de trabalho. A mudança do modelo de “Empregos” para o de “Projetos” tem ganhado cada vez mais espaço e tornando ambientes de trabalho que ofereciam empregos estáveis em espaços que reúnem contingentes reunidos para atingir um objetivo proposto pela organização contratante. E com isso também chegam as aflições e incertezas.

¹³ A internet que surgiu de uma rede de computadores compartilhada (ARPANet) entre universidades espalhadas pelo planeta passou em poucos anos de um universo de acesso restrito e extremamente especializado para outro universo muito mais abrangente de pessoas “comuns” em todos os cantos do planeta (Thing, 2003).

Sobre seu personagem Rico, o filho, Sennett conta que ele não conseguia lidar com as mudanças sociais que ocorriam diante dele e ao redor dele. Ele sofria emocionalmente com os deslocamentos sociais que acompanharam o seu sucesso, e muito destes descolamentos foram decorrentes da migração para atender novos projetos em outras localidades – projetos dele mesmo ou de sua esposa.

Sobre a capacidade de se ajustar às novas condições que vão sendo dadas Sennett afirma que a força do caráter está exatamente na capacidade de suportar tais mudanças e rupturas características de nossos tempos, (SENNETT, 2015, p. 72), e complementa utilizando como exemplo os bem sucedidos líderes palestrantes no Fórum Econômico Mundial em Davos: “Os verdadeiros vencedores não sofrem com a fragmentação. Ao contrário, são estimulados por trabalhar em muitas frentes diferentes ao mesmo tempo; é parte da energia da mudança irreversível”, (SENNETT, 2015, pp. 72-73). Sennett conclui:

Capacidade de desprender-se do próprio passado, confiança para aceitar a fragmentação: estes são dois traços de caráter que aparecem em Davos [sobre alguns dos participantes das conferências realizadas na cidade suíça] entre pessoas realmente à vontade no novo capitalismo. São traços que encorajam a espontaneidade, mas ali na montanha essa espontaneidade é, na melhor das hipóteses, neutra. Esses mesmos traços de caráter que geram a espontaneidade se tornam mais autodestrutivos para o que trabalham mais embaixo no regime flexível. Os três elementos do sistema de poder flexível corroem o caráter de empregados mais comuns que tentam jogar segundo as mesmas regras [dos palestrantes de Davos]. Ou pelo menos foi o que constatei descendo da montanha mágica [Alpes suíços onde Davos está encravada] e voltando para Boston (SENNETT, 2015, p. 73).

Para Sennett termos como o “*flexitempo*”¹⁴ ajudam a compreender o modo como as organizações passaram a se relacionar com funcionários, colaboradores e prestadores de serviço. Ao invés de indicarem detalhadamente processos, atividades e operações sobre a produção de certo tipo de componente físico (como peças de um computador) ou lógico (como softwares que fazem um computador funcionar ou que funcionam em um computador) as organizações passaram a indicar diretrizes ou objetivos a serem alcançados ou resultados a serem atingidos, como por exemplo, o de uma série de requisitos que um componente precisa atender para fazer parte do mais novo produto a ser lançado pela marca que fabrica computadores. Ao invés de contarem com uma cadeia completa de produção na qual eram produzidos desde os parafusos até a embalagem do computador, as organizações passam a contar com uma constelação de empresas parceiras, fornecedores e funcionários terceirizados que operam de acordo com suas

¹⁴ Neologismo que remete à ideia de flexibilização dos horários de trabalho.

próprias dinâmicas de trabalho, horários e modos de produzir e que precisam somente apresentar o componente de acordo com as especificações da empresa contratante.

O livro “A Corrosão do Caráter” de Richard Sennett foi utilizado como ponto de partida para diálogos sobre o tema do trabalho na sociedade contemporânea e digital que o autor chama de novo capitalismo. A ideia deste trabalho foi a de abrir janelas para compreender melhor o que pensam e como realizam atividades artísticas e trabalhos, bem como sobre como se relacionam no mundo real e virtual jovens, em especial os da geração “*millennials*”. Qualquer conclusão neste estágio do trabalho seria uma forma de fechar tais janelas, por isso, o presente trabalho é apresentado de modo integral enfatizando as vozes dos entrevistados e demais participantes que se envolveram nesta “experiência” (termo empregado em seu sentido mais amplo). O trabalho só foi possível por conta da colaboração dos respondentes da pesquisa que além de aceitarem a participar deste trabalho são também pessoas com quem tive a oportunidade de criar vínculos de respeito e amizade. Os relatos, experiências e histórias aqui apresentadas terão cumprido o papel que propusemos neste texto se servirem de referência para outras análises, estudos, artigos, ensaios e textos de qualquer formato que valorizem a experiência de vida, trajetória e idiossincrasias dos envolvidos.

Agradecimentos

Agradecemos especialmente aos participantes das entrevistas que concederam o tempo valioso a que dispunham para apresentarem suas histórias e experiências que aqui foram relatadas. Agradecemos do mesmo modo aos participantes que não foram entrevistados, mas que contribuíram circunstancialmente com este texto de modo direto ou indireto. Nosso muito obrigado às professoras doutoras Nadya Guimarães (FFLCH/USP) e Tatiana Rotondaro (FEA/USP) que acolheram a etapa empírica deste estudo em suas respectivas disciplinas no ano de 2015, ao professor doutor Sérgio Miceli (FFLCH/USP) que contribuiu por meio de suas aulas para a melhoria do presente estudo durante seu desenvolvimento em 2016, ao meu orientador professor doutor Álvaro Augusto Comin (FFLCH/USP) pela confiança e imensurável ajuda e apoio em diversas frentes de trabalho e pesquisa incluindo o desenvolvimento da dissertação de mestrado que neste momento encontra-se em sua fase de conclusão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, PIERRE. **Sobre o estado**: cursos no Collège de France (1989 – 1992). São Paulo, Cia das Letras, 2014

DUBAR, CLAUDE. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

RELATOS DE ABUSO. Blog. Disponível em: <http://relatosdeabuso.tumblr.com/> Acessado em: 05/12/16.

SENNETT, RICHARD. **A corrosão do caráter consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Record, 2015.

THING, LOWELL. **Dicionário de tecnologia**. Trad. Bazán Tecnologia e Linguística e Texto Digital. São Paulo: Futura, 2003.

THE EXPERIENCE OF THE TRANSITION OF YOUNG ARTISTS OF THE CITIES OF SÃO PAULO AND RIO DE JANEIRO: FROM THE FORMAL TO THE INFORMAL WORK

Abstract: *This study presents questions related to the transformation in the lives of young people who have chosen (or have been leaded) to move from a formal and stable model of work to more flexible models marked by informality, and often by precariousness. Because (and to what extent) these people have changed their working, living, and living conditions to "giving up" more "safe" opportunities in the formal labor market in the name of greater "freedom" to work in areas that would offer more opportunities of personal success? This study has as background this question and sought inspiration in the work "The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism" of Richard Sennett (1999) [1998]. The proposal of this study is based on a perspective that does not omit the involvement of the researcher who was in the field collecting the information. On the contrary, we present here elements that help to understand how a certain degree of involvement of the researcher could help (or disrupt) to obtain some types of information, impressions and reactions from the interviewees as well as to present to the readers elements that help to understand also the place of speech of the researcher so that this aspect can be considered in the evaluation of the experiences, histories and reports presented by the informants.*

Keywords: *Professional identities. Young artists. Social networks. Formal and informal work. Brazil.*

A VOZ DE UM EX-ALUNO EM IMAGEM VIDEOGRÁFICA: FORMAÇÃO ESCOLAR, APROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE

PEREIRA, Bernadetth Maria¹ - detepereira@yahoo.com.br

Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural - GEPEDISC.

Faculdade de Educação-Universidade Estadual de Campinas-Unicamp.

Resumo: *Este trabalho de caráter sócio-histórico visou apreender a formação que o ex-aluno, Walter Ribeiro Cardoso, recebeu da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais – EAA-MG (1910-1942), para o desenvolvimento de sua identidade e profissionalidade. A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento deste estudo, de caráter qualitativo, foi a História Oral, metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as oficiais. A história oral nos permitiu adentrar por esse caminho, por meio da análise das memórias do ex-aluno inscritas em sua voz. Reafirmamos o importante papel que a memória ocupa para a construção de identidades individuais e coletivas dos múltiplos grupos que compõem a atual sociedade do esquecimento. Nessa perspectiva, analisando as experiências de vida desse ex-aluno, foi possível melhor compreendermos as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, para as quais esse ator social contribuiu. Com base em suas experiências na instituição escolar, percebemos que o papel do ensino profissional foi mais complexo e vasto do que a função de ensinar. A EAA-MG teve como fim e como lema o preparo de uma mentalidade capaz de permitir-lhe a emancipação moral e econômica e a formação de trabalhadores aptos a assumirem um lugar na divisão social do trabalho capitalista, no início da República no Brasil. Este estudo é um fragmento da tese de doutorado de Pereira (2008a) e dos videodocumentários. (PEREIRA, 2003, 2006, 2008b).*

Palavras-chave: *História oral. Ex-aluno. Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais. Profissionalidade. Identidade.*

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.
Mestra e Especialista em Psicopedagogia da Educação pela Universidad de La Habana – Cuba.
Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas
Graduada em Português-Inglês e suas literaturas pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

1. INTRODUÇÃO

Em 8 de setembro de 1910, a EAA-MG foi inaugurada em Belo Horizonte. No âmbito político-educacional, a EAA-MG difundia os valores republicanos por meio da modernidade pedagógica, sendo um instrumento de integração das crianças e adolescentes pobres ao mundo do trabalho e à sociedade moderna do período Republicano, sem deixar de ser prescrita como uma escola assistencialista.

A escola, além de formar crianças e adolescentes para o trabalho, por meio do aprendizado de ofícios e do curso de desenho, oferecia também o curso primário para aqueles que eram analfabetos, como forma de solucionar os problemas sociais da época. Em 1917, a EAA-MG, além dos ofícios de marcenaria, carpintaria, ferraria, ourivesaria e sapataria, oferecia também o ofício de mecânica.

A EAA-MG fez parte da primeira rede federal de escolas profissionalizantes – as Escolas de Aprendizizes Artífices- EAAs – criadas pelo Presidente Nilo Peçanha² em todas as capitais do Brasil, em 23 de setembro 1909³, duas décadas após a Proclamação da República. A rede de EAAs foi a primeira política nacional de tentativa de padronização do ensino profissional técnico federal no Brasil. As 19 (dezenove) EAAs foram instaladas simultaneamente nas capitais dos estados brasileiros até o final de 1910, “[...] Além das escolas de Campos e Porto Alegre (instituto técnico profissional) que, existentes previamente, foram, para fins legais e de recebimento de auxílio federal, consideradas como as escolas de aprendizes artífices dos estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, respectivamente”. (QUELUZ, 2000, p. 31).

As EAAs (1910-1940) podem ser caracterizadas pela transição do ensino de ofícios à consolidação do ensino profissional técnico federal na sociedade do trabalho, que principiava no Brasil. Em 1941, as Escolas de Aprendizizes Artífices se transformam em

² “Nilo Peçanha (1867-1924) era natural da cidade de Campos, Estado do Rio de Janeiro. Com a morte de Afonso Pena em 14 de junho de 1909, na qualidade de vice-presidente, assumiu a primeira magistratura da nação por dezessete meses, sendo sua gestão marcada por muitas realizações em todas as áreas”. (PATRÍCIO, 2003, p.16).

³ Decreto n. 7.566 de criação da Rede de EAAs assinado em 23 de setembro de 1909, três meses, apenas, depois da posse do Presidente Nilo Peçanha.

Liceus Industriais e, em 1942, em Escolas Técnicas, respectivamente. O Ensino Industrial é elevado ao grau médio com a Lei Orgânica do Ensino Técnico Industrial.⁴

As EAAs são as primeiras configurações escolares dos Centros Federais de Educação Tecnológica no país, denominados CEFETs. Os CEFETs, instituídos em 1978, constituem o atual Sistema Nacional de Educação Tecnológica implementado nos anos 90 do século passado, como resultado das políticas públicas, que transformaram todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Tendo feito uma breve exposição da EAA-MG, passamos a seguir a apresentar a noção de profissionalidade que está associada à trajetória profissional do ex-aluno Walter Ribeiro Cardoso.

1.1 Profissionalidade

O conceito de profissionalidade pode ser compreendido como a qualidade consciencial relacionada ao desenvolvimento contínuo de competências necessárias ao exercício correto da profissão. Conforme Lüdke e Boing (2004), a noção de profissionalidade acaba por se vincular aos conceitos de profissão, identidade e desenvolvimento profissional.

Por sua vez, Jorro (2011), citado por Pires (2015), propõe o conceito de profissionalidade emergente como a primeira construção do ser profissional, que se manifesta na formação inicial do aluno ao se relacionar com o mundo do trabalho. Esse conceito introduz a ideia de que o processo de transformação da vida profissional acontece apoiado em múltiplos saberes (teóricos, da ação e sobre a reflexão ética).

Já a noção de profissionalidade emergente introduz a necessidade de analisar gestos e atitudes ainda pouco estáveis, de interpretar processos intermediários e competências em fase de aquisição. Com efeito, o conceito de profissionalidade emergente é um constructo teórico que se situa na fronteira entre o conceito de profissionalidade e desenvolvimento profissional.

Apesar de surgir na literatura com diferentes significados, há um consenso sobre a ideia de que o desenvolvimento profissional é um percurso formativo continuado que se traduz em um

⁴ Decreto-lei número 6.029 de 1942.

continuum de aprendizagem ao longo da vida, como aponta Silva (2013) citado por Pires (2015).

Neste sentido, para apreendermos melhor a formação que Walter Cardoso recebeu da EAA-MG para o desenvolvimento de sua identidade e profissionalidade, utilizamos a metodologia da história oral para entrevistá-lo. Posteriormente fizemos alguns videodocumentários, como forma de devolver a ele numa linguagem acessível, o resultado da pesquisa.

2. A VOZ DE UM EX-ALUNO EM IMAGEM VIDEOGRÁFICA “WALTER CARDOSO: DE APRENDIZ ARTÍFICE À ARTISTA MULTIFACETADO”

Os roteiros dos vídeos tiveram como sujeito de estudo o ex-aluno da EAA-MG, Walter Ribeiro Cardoso (PEREIRA, 2003, 2006, 2008b) foi realizado mediante a seleção de imagens e sons, retirada de registros imagéticos obtidos ao longo das entrevistas.

Vale ressaltar que os arquivos audiovisuais foram produzidos por amadores, sem a presença de profissionais qualificados e dos instrumentos adequados, dado o custo da produção. Por outro lado, ele foi sendo criado movido pelo forte desejo de registrar a memória ressignificada do ex-aluno, inscrito em suportes atuais, e transformá-los em fonte de pesquisa e conhecimento.

A incorporação do registro audiovisual como instrumento de pesquisa, como instrumento metodológico de preservação da História Oral, da memória e como meio de produção do conhecimento histórico é um fenômeno contemporâneo que teve o seu marco em 1980. O vídeo foi utilizado primeiramente pelas ciências sociais, pelas disciplinas transversais e só recentemente tem sido utilizado pela História Oral, ainda com restrições. A história hoje deve ser concebida com um domínio epistemológico mais amplo e uma perspectiva mais integradora, envolvendo outras formas de registro, no nosso caso, a linguagem audiovisual.

A história visual tem materialidade: a fotografia. O vídeo, transição da imagem estática para a imagem em movimento, é uma evolução técnica do suporte fotográfico, tão utilizado na História Oral, e deve ser tratado pelos seus pesquisadores com o mesmo rigor

teórico-metodológico com que as fotografias são tratadas. São duas dinâmicas completamente distintas, que vêm de desenvolvimentos técnicos diferentes e exigem do pesquisador que ele saiba diferenciá-las e aplicá-las adequadamente.

As concepções das inúmeras áreas do conhecimento não mudaram com a mesma velocidade da tecnologia. Algumas questões que não eram colocadas para a História Oral tornam-se agora relevantes para os pesquisadores. Estamos diante de uma transformação tecnológica estrutural na qual o registro em audiovisual, forma de comunicação contemporânea tão importante quanto a sua produção, está se alterando.

Atualmente o suporte dominante é o digital. A memória se inscreve nos suportes e a assimilação dessa rápida mudança (fita cassete – suporte analógico – suporte digital) é lenta e está vinculada à cultura. A visualidade está ganhando mais peso do que a oralidade. O vídeo como instrumento de registro nos permite captar uma realidade e transformá-la em uma fonte. Fontes audiovisuais, no caso, são:

[...] depoimentos, entrevistas, etc., que utilizam de forma concomitante registros sonoros e visuais (áudio e imagens em movimento). Enquadram-se aqui gravações em vídeo ou em película (cinema no sentido mais restrito do termo), além de outras formas de comunicação audiovisual que recorrem às chamadas novas mídias ou hipertexto. (SILVA, 2002, p. 1)

Quando produzimos fontes audiovisuais, produzimos memória eletrônica para um futuro bem próximo. Se valorizarmos esse acervo, precisamos conservá-lo investindo na sua preservação. A questão da preservação está vinculada à instrumentalização eletrônica e à capacidade financeira da instituição. Precisamos promover uma discussão política para fomentar a preservação das fontes que produzimos.

O registro audiovisual (no caso o cinematográfico) é anterior à consolidação da História Oral como uma metodologia de pesquisa. “O cinema, o vídeo e demais formas de expressão audiovisual contêm em si várias formas de apropriação, inclusive como um campo autônomo de comunicação e de expressão artística” (SILVA, 2002, p. 1). Portanto, a utilização do vídeo como fonte de registro, conhecimento e pesquisa, aplicada à História Oral, é um uso específico e limitado do recurso audiovisual.

Mesmo tendo conhecimento dos problemas de ordem metodológica que podem ocorrer durante a entrevista com o registro audiovisual, a História Oral tem muito a ganhar com a incorporação das fontes eletrônicas em seus projetos de pesquisa. Atualmente, a presença

de um equipamento ostensivo e de uma equipe de filmagem que interferiam na relação entrevistado-entrevistador está sendo amenizada pela câmara digital, que dispensa tais aparatos.

Os pesquisadores precisam legitimar a utilização do vídeo que nos fornece os recursos para uma comunicação contemporânea, nos quais os sentidos são mais estimulados. Por meio da escuta e dos registros das lembranças e experiências do entrevistado, o vídeo amplia a interpretação e a análise do material empírico coletado mediante depoimentos orais. As interpretações adquirem outras complexidades, pois as manifestações subjetivas que se revelam no momento da entrevista e que não se reduzem ao registro em áudio (o brilho dos olhos, as emoções, a linguagem corporal, a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, as experiências, os conceitos, as visões de mundo) são registradas em som e imagem, documentadas e analisadas posteriormente.

3. WALTER RIBEIRO CARDOSO: EX-ALUNO DA EAA-MG (1927 E 1928)

Figura 1: Walter Ribeiro Cardoso à frente do seu retrato



Fotógrafo: Sílvio Santos
Fonte: acervo do CEFET-MG

Nome Completo: Walter Ribeiro Cardoso

Data de Nascimento: 16/11/1914

Local de Nascimento: Ouro Preto - MG

Filiação: Faustino Paulino Cardoso e Maria Ribeiro Cardoso

Estado Civil: Viúvo de D. Ivone Veiga Cardoso

Ocupação à época da entrevista: Professor de música e canto.

A capital mineira tinha apenas 14 anos quando a família do menino Walter Ribeiro Cardoso lá se instalou, vinda de Ouro Preto. Walter Cardoso embora não fosse um “desfavorecido da fortuna”, termo utilizado pelos políticos da época para denominar os alunos das EAAs, foi matriculado na EAA-MG para terminar o primário, que havia iniciado no Grupo Escolar Cesário Alvim, onde tinha sido muito maltratado por ser mestiço.

Pelo fato de eu ser mulatinho eu fui maltratado no Grupo (Escolar) Cesário Alvim, sabe? Que era grupo de gente grã-fina (pausa curta). Mas, eu morava aqui no centro e minha família era de classe média, não era rica, mas era gente de instrução, não digo superior, mas somo de uma classe boa, Meu avô era delegado, eu sou bisneto do Major Lopes, minha avó Maria das Dores Cardoso construiu essas igrejas e a maternidade daqui. Ela era presidente da obra de caridade e eu morava aqui na Rua Curitiba. (PEREIRA, 2008a).

Percebemos pela narrativa acima que, embora a pele de Walter Cardoso fosse parda, ele pertencia à classe média. Deste modo, a EAA-MG também aceitava alunos que não eram de todo, “desfavorecidos da fortuna”, como foi o caso do menino Walter Cardoso. Portanto, há a possibilidade de a discriminação racial ter sido confundida com a situação socioeconômica.

Eu contei a você que eu tinha sido muito maltratado no Grupo Cesário Alvim porque minha pele é trigueira. Então minha mãe me matriculou na Escola de Aprendizes Artífices. Ah! Foi uma das coisas mais feliz que aconteceu na minha vida. Porque, eu cheguei lá encontrei um ambiente oposto de onde eu havia estudado antes, os professores eram bons, paternais e carinhosos conosco. No entanto era um colégio só masculino, o tratamento era outro, inteiramente diferente. Eu gostava muito de desenhar! Ah, foi um paraíso pra mim! (PEREIRA, 2003).

A narrativa acima aponta o contentamento de Walter Cardoso ao ser transferido para a EAA-MG, por poder desenvolver a sua profissionalidade com relação às competências necessárias ao exercício de suas futuras profissões (ourives, desenhista, pintor, cantor de ópera, pianista, entre outras).

Encontramos registrado no Livro de Matrícula da EAA-MG em 1927, que Walter Cardoso foi matriculado com o número de ordem 157, no terceiro ano do curso primário e de desenho. De acordo com a imprensa mineira as cinco matérias que compunham o programa do Curso Primário eram: a) português; b) instrução cívica; c) aritmética; d) geografia; e) música. (Jornal Minas Gerais- 29/12/1911 – pg.6 – ed. e avisos).

Por sua vez, o Curso de Desenho, no início, era obrigatório somente àqueles que precisassem do desenho em seu ofício. Mas acabou tornando-se obrigatório para todos os aprendizes, na medida em que, o mesmo era necessário em todos os ofícios oferecidos pela escola.

Walter Ribeiro Cardoso nos conta a sua experiência vivida na aula de música do curso primário:

Esse piano eu me lembro dele! É o mesmo, é o mesmo! (O rosto e o tom de voz do entrevistado demonstram muita satisfação, fala olhando e apontando para o álbum de fotos). Dona Antonieta era a professora de piano. Ela gostava muito de mim porque eu era afinadinho. Então ela me chamava de *spala*! (PEREIRA, 2008b)

O antigo álbum de fotografia, que encontrei no acervo do CEFET-MG e levei para Walter Cardoso ver, desencadeou as memórias contidas em sua memória. Percebemos que a aula de música, assim como o Curso de Desenho e o de Ourivesaria, que ele iniciou no ano seguinte, fez parte de um processo de profissionalidade emergente, no qual o desenvolvimento de suas competências estava em fase de aquisição.

Walter Ribeiro Cardoso nos conta sobre suas lembranças e as experiências vividas no Curso de Desenho:

Havia uma aula que era mais ou menos coletiva, era a aula de desenho. Porque, em todas as matérias o desenho era muito exigido. Eles argumentavam que o carpinteiro precisa fazer um projeto, tinha que desenhar. O ourives tem que fazer os desenhos das peças... Tinha Seção de Vime, a mesma coisa. O mecânico (precisa) projetar peças, às vezes uma peça tinha que ser substituída e ele precisava, de refazer aquilo (tinha que desenhar). De maneira, que aula de desenho normalmente era com todos (os alunos). (PEREIRA, 2003; 2008a)

A narrativa do Sr. Walter nos faz pensar que a sala de aula de desenho era um espaço escolar no qual o ensino era provido a um grande número de alunos de uma forma homogênea, agradável e em um período de tempo menor. Segundo Foucault (1991) em *Vigiar e Punir*, essa constatação está em oposição ao sistema tradicional de ensino do século XVIII, em que o aluno trabalhava por alguns minutos junto ao professor, enquanto os outros esperavam. Este fato traz à tona a nova tecnologia da norma e a nova forma de economia da aprendizagem, objetivando a conformação ideal do espaço, a normalização e homogeneização das condutas dos alunos, possibilitando a passagem para o chamado “espaço disciplinar”. Entendemos, portanto, que o curso de desenho garantia as estratégias disciplinares estabelecendo um lugar de respeitabilidade e de hábitos civilizados no espaço escolar e para fora dele. Continuando sua narrativa, Walter Cardoso descreve a sala de aula de desenho:

A sala de artes, de desenho, é que eu gostava mais, pois era cheia de modelos nas paredes, modelos grandes de desenhos **e tinha aquela série de pranchetas, as carteiras e bancas de ourives**, igual as que engenheiros têm. (Os alunos) quando estavam mais adiantados faziam trabalhos mais sérios nas pranchetas grandes. Era uma sala que eu gostava muito. (PEREIRA, 2008a). (grifos nossos).

As pranchetas, carteiras e bancas de ourives em séries, que materializavam a sala de desenho, são estratégias disciplinares que organizavam fileiras, espaços complexos, sendo simultaneamente arquiteturais funcionais e hierárquicos. Assim, o espaço disciplinar, ou seja, a sala de desenho permitia a circulação dos alunos, marcando lugares, garantindo a obediência, traço da identidade profissional que estava sendo formada, e também uma economia do tempo e dos gestos dos sujeitos escolares. Walter Cardoso continua a sua narrativa, onde, várias vezes, aparecem à questão de sempre haver modelos que deviam ser copiados pelos alunos:

Quando eu cheguei na escola de Aprendizes Artífices eles gostavam muito dos meus desenhos. Então, a gente se sente apoiado, prestigiado, mesmo por que, (o professor dizia) esse desenho seu vai servir de modelo. Eu fiz desenhos muito bonitos! (PEREIRA, 2003).

Evidenciamos como as apropriações destes modelos, pelos alunos, estabeleceram a produção de uma homogeneidade e uniformidades escolares. O curso de desenho era obrigatório em todos os ofícios oferecidos pela escola. Na aula de desenho, o método adotado baseava-se em uma superposição de figuras que se praticava por séries. Por meio da constante repetição das séries de exercícios e gestos presentes, tanto no curso de Desenho, como nos trabalhos manuais ou de oficinas, seria possibilitada a concreta capitalização do tempo dos alunos, definindo-se a melhor relação entre um objeto e a atitude global do corpo, que é uma condição de eficácia e rapidez, conforme Foucault (1986). Portanto, o que fica claro é a visibilidade de uma estratégia disciplinar que unidimensionaliza e que homogeniza as atitudes dos futuros trabalhadores.

O relato de Walter Cardoso está em consonância com o decreto que instituiu o Curso de Desenho na EAA-MG. O curso compreendia o ensino de desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, obedecendo aos métodos mais aperfeiçoados⁵. Walter Cardoso exemplifica com um quadro de sua autoria como os desenhos eram feitos na EAA-MG:

⁵ Instruções a que se refere o Decreto 7.763, de 23 de dezembro de 1909"; Artigo 3º, parágrafos 1º, 2º e 3º, respectivamente)

A gente desenhava assim mais ou menos, aqui ó: (ele mostra a imagem do Cristo crucificado). Daí, a gente tinha o direito de colori-los, eram levados para uma sala para dar cores, pode pintar, pode colorir. Eu tinha vários! Eu fazia isso. Por exemplo: aqui, você vai ver aí aquele retrato da *Mater Dolorosa*, primeiro eu faço um desenho assim e depois eu ponho tinta em cima. (aparece a tela da *Mater Dolorosa* em cores). (PEREIRA, 2003).

O desenvolvimento profissional de Walter Cardoso como desenhista e pintor, fez parte de um percurso formativo iniciado no curso de Desenho na EAA-MG e que se traduziu em um *continuum* de aprendizagem ao longo de sua vida. Continuando sua narrativa, Walter Cardoso se tornou um pintor de prestígio afirma:

Recebi convites de exposição de pinturas no Paraná e no Brasil. Fiz exposição no Salão Oswaldo Teixeira, era uma Associação de Artistas Plásticos, ganhei vários prêmios, depois fui passando pra trabalhos maiores. Guardei alguns poucos. Os quadros de linhas retas e curvas foram premiados no Salão (Nacional) de Belas Artes Oswaldo Teixeira. Fiz um giro pela Europa e trouxe temas muito bonitos que eu desenvolvi, guardei um deles: Florença na Itália. Eram 42 quadros que eu fiz e pinte, vendi todos.

Eu não sou clássico, sou figurativo impressionista você vê que não tem detalhes, tem pinturas de quadros que é com espátula, mas a base eu aprendi lá. Então, eu pinte mais de 500 quadros, trouxe dólares e comprei até apartamento. (Transcrição do videodocumentário: Walter Cardoso: de aprendiz-artífice a artista multifacetado). (PEREIRA, 2003).

Voltando a trajetória escolar de Walter Cardoso na EAA-MG, em 1928, consta no livro de matrícula que o aluno foi matriculado com o número de ordem 19, no quarto ano do curso Primário, de Desenho e Ourivesaria. Consta no mesmo livro o registro da frequência de fevereiro a maio de 1928. Pudemos inferir que ele não teve nenhuma falta nesse período. Formou-se em 1928 no curso de Desenho e Ourivesaria.

Sobre o curso de Ourivesaria, Walter Cardoso descreve como era o processo de fabricação das joias e a evolução dessa tecnologia. Ele também observa a interdisciplinaridade existente entre o curso de Ourivesaria e Marcenaria:

A oficina de ourivesaria eu gostava muito também. Naquele tempo a gente trabalhava com maçarico de boca, fundia a peça no sopro fazia era soprando (emitindo o som de um sopro) e continuava soprando até derreter, depois, mais tarde eles trouxeram o maçarico já a gás. A gente às vezes fazia uma joia bonita e encomendava a um colega um estojo pra joia. Eles faziam estojos maravilhosos, os artistas da marcenaria, faziam caixas, estojos maravilhosos com incrustações; esses não eram de minha alçada, mas eram muito bonitos. (Transcrição do videodocumentário: Walter Cardoso: de aprendiz-artífice a artista multifacetado). (PEREIRA, 2003).

As informações abaixo sobre o intercâmbio entre os alunos do curso de Ourivesaria da EAA-MG com os profissionais fabricantes de joias de outras cidades mineiras não foram

encontradas em outras fontes, além da oral. Ou seja, os depoimentos orais permitiram-nos acessar informações impossíveis de serem acessadas pelos registros, que proporcionam uma visão estática do passado. Os relatos orais, ao contrário, proporcionaram uma dinâmica mostrando os processos de construção das relações sociais no interior da escola. A narrativa de Walter Ribeiro Cardoso foi dessa maneira, outra fonte trazida para o campo da investigação. O tempo escolar destinado às excursões pedagógicas ou visitas técnicas é narrado em diferentes tempos e espaços:

Cada matéria organizava excursões de acordo com os seus interesses. Frequentemente, por exemplo: nós íamos a Ouro Preto, Diamantina e também a Sabará. Visitávamos vários e grandes profissionais fabricantes de joias, aprendemos muita coisa com eles. Voltávamos e desenvolvíamos aqui o que tínhamos aprendido.

Diamantina, Ouro Preto e Sabará eram grandes focos de ourives. Até estrangeiro vinham para aqui, para utilizar a matéria prima. (PEREIRA, 2003).

Walter Ribeiro Cardoso afirma que os alunos de outros ofícios também faziam excursões: “[...] os outros iam às carpintarias, nessa carpintaria que tinha aí e que atualmente transformaram em Casa de Cultura, aí perto do viaduto. Como é que se chama? Souza Pinto” (PEREIRA, 2003).

As excursões pedagógicas e/ou visitas técnicas eram formas de a escola ir para além dos seus muros e interagir com a cidade por meio da visibilidade, deixando-se ver e buscando outras formas de ver e fazer. Além do aspecto da visibilidade focautiana, não podemos nos esquecer de que se vivia sob um influxo do ideário pedagógico intuitivista, cuja origem vem de Pestalozzi, ou seja, o método intuitivo, que exigia contato direto com os objetos ensináveis.

Outra informação importante a respeito do Curso de Ourivesaria contada por Walter Cardoso: “Quem terminava o curso de ourivesaria fazia o aprimoramento. O aluno recebia da escola uma oficina montada. Isso é recebia a banca com todas as ferramentas, e eles registravam-na para nós.” (PEREIRA, 2003).

Percebemos pela narrativa anterior como a EAA-MG contribuiu para que seus alunos ingressassem no mercado de trabalho capitalista da sociedade belorizontina. Uma questão que emerge na fala de Walter Cardoso é o trabalho infantil:

Mas, eu aprendi na Escola de Aprendizes Artífices: desenho, ourivesaria, e cheguei a criar adereços muito bonitos. No principio a gente fazia com metais pobres, mais depois quando os trabalhos já estavam dignos, considerados joias de valor, a gente

trabalhava, portanto com ouro, diamantes e pedras preciosas. **E era muito comum os políticos, os figurões da época encomendarem lá (as joias). Eles não tinham que pagar mão de obra, só pagavam o material.**

Eu mesmo fiz umas joias, um jogo que foi vendido aqui (em Belo Horizonte) e que levaram até para o Rio (refere-se à cidade do Rio de Janeiro), porque naquele tempo usava-se um jogo completo de joias denominados adereços, como eles falavam. Eram brincos, uma travessa para cabelo, *pedantif*, pulseira e anel, compreendeu? Então **eu fazia em ouro as folhinhas e os pistilos das flores eram articulados com brilhantes, material que eles mesmos forneciam. A gente fazia aquilo tudo direitinho. Essas obras tiveram expostas até na Feira Permanente de Amostras** (PEREIRA, 2003). (grifos nosso)

O trabalho infantil é utilizado como instrumento de habituar os menores-aprendizes à sociedade da máquina e do trabalho. A sensibilidade pela qual Walter Cardoso descreve os adereços que ele criava e que eram expostos e vendidos na Feira Permanente de Amostras nos solta aos olhos. Salientamos o desenvolvimento da identidade dos alunos proporcionado pelo curso de desenho. Nesse sentido, um dos exemplos que podemos citar era quando esses se apropriavam do espaço urbano de Belo Horizonte, ao exporem na Feira Permanente de Amostra e nas vitrines da cidade seus produtos e peças confeccionadas no curso de desenho da EAA-MG:

A escola mantinha no antigo... no antigo...(fecha os olhos tentando se lembrar) aonde é a rodoviária... era a Feira Permanente de Amostras. E então a EAA-MG tinham estandes na Feira de Amostras (aparece na tela a legenda: Imagens de Igino Bonfioli gentilmente cedidas pela Escola de Belas Artes da UFMG e, em seguida aparece políticos chegando de carro e adentrando-se pela feira e seus estandes) e lá eles exibiam as joias, os trabalhos artísticos e muito trabalhos de madeiras de lá eram uma perfeição, moveis lindos. Eles faziam estojos maravilhosos, os artistas da marcenaria.

E tinha distinção entre carpintaria e marcenaria, uns eram para fazer grandes trabalhos para construções importadas essas coisas todas, tinha a marcenaria, aonde eles faziam caixas, estojos maravilhosos com incrustações; esses não eram de minha alçada, mas eram muito bonitos. A gente às vezes fazia uma joia bonita e encomendava a um colega um estojo pra joia. O professor Claudino, diretor, exibia (na feira). Uma, duas vezes por ano tinha a Feira Permanente de Amostra, o estande da EAA era muito visitado, tinha coisas lindas de vários, de vários segmentos, a ourivesaria, a carpintaria, a mecânica, porque eles faziam trabalhos muito bonitos. Tinha seção de vimes, na seção de vimes entrava decoração. (PEREIRA, 2003)

Na narrativa de Walter Cardoso percebemos como a escola vai se apropriando dos espaços da cidade e como este fato é apreendido por ele. Ao falar sobre a “Feira Permanente de Amostras” ele diz “a escola mantinha...”, como se a Feira fosse mantida pela escola. Em sua narrativa tão minuciosa o lugar da feira confunde-se com o lugar da escola e passa a representar um importante espaço urbano que possibilita ao sujeito escolar pobre, quase sempre excluído da sociedade, tomar parte do mundo social.

A Feira Permanente de Amostras, além de expor os objetos, expunha também àqueles que os produziram. Ou seja, ela era uma eficiente estratégia, uma verdadeira vitrine, para mostrar à sociedade, que a regeneração dos “desfavorecidos da fortuna” estava sendo colocada em ação por meio da educação profissional. Neste sentido, Julião (1992, p. 74) já dizia que “[...] a visibilidade constituía um dos princípios reitores da construção do espaço da modernidade”. Acrescentamos que a visibilidade também constitui componente essencial na construção da identidade pessoal e profissional do sujeito moderno, que almeja ser reconhecido e admirado por aquilo que produz e/ou reproduz, que exercita o olhar e o ser olhado como forma de apropriar-se do espaço urbano. Assim, a EAA-MG instituiu relações com o viver urbano, colaborando, dessa maneira, para a solidificação da cidade planejada.

O fato de os alunos da EAA-MG exporem seus belos trabalhos nos estandes da Feira Permanente de Amostras demonstra que “[...] a escola estava tornando-se pública no duplo sentido da palavra: deixava-se de ser coisa do mundo do privado (da casa, e, portanto, da intimidade familiar), e também, tornando-se conhecida, reconhecida”. Faria Filho e Veiga (1999, p. 346) ressaltaram que a possibilidade “[...] de que a escola viesse a contribuir para a formação de cidadãos trabalhadores para a República e para o mercado de trabalho assalariado, adquire materialidade e visibilidade através do ensino profissional primário”. Assim, segundo o autor, em torno do ensino profissional primário passa-se a articular-se um discurso no qual “a missão civilizatória” da instituição escolar só estaria completa se conseguisse influenciar nas trajetórias profissionais dos futuros trabalhadores não apenas por meio da instrução, mas, principalmente, da educação pelo e para o trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a centralidade que a educação para o trabalho na EAA-MG ocupou na vida de Walter Cardoso. A EAA-MG possibilitou uma real transformação de perspectivas em sua vida, por meio do desenvolvimento contínuo da sua profissionalidade e identidade. Ele ingressou no mercado de trabalho belorizontino contribuindo para o desenvolvimento da capital mineira em múltiplos campos de conhecimento.

Depois de formado, Walter Cardoso exerceu por algum tempo a profissão de ourives em joalherias da nova capital de Minas e trabalho também retocando fotografias.

Naquele tempo não tinha filme colorido não, mas tinha aqui dois fotógrafos. Eles faziam umas ampliações grandes, naturalmente em preto e branco ou em sépia. Eu às vezes passava a noite colorindo, praticando o que eu aprendi. São técnicas que eu aprendi na EAA-MG. Às vezes em viagens para o interior, eu vejo esses quadros coloridos. (Transcrição do videodocumentário: Walter Cardoso: de aprendiz-artífice a artista multifacetado). (PEREIRA, 2003).

Então, ele resolveu satisfazer o pai que queria que ele fosse funcionário público. Assim, aos 16 anos Walter Cardoso foi trabalhar na Imprensa Oficial, tendo sido funcionário público da Secretaria do Interior por trinta anos. Simultaneamente, deu continuidade aos estudos na parte da noite, além de estudar música, canto, teatro dentre outras artes. (PEREIRA, 2008)

Walter Cardoso foi uma personalidade interessante e versátil. Protagonista de eventos culturais que marcaram época foi um dos principais atores sociais da capital mineira. Sua vida e suas obras retratam as memórias culturais, sociais e urbanas da antiga e da atual capital mineira, testemunhando a efetiva vivência dos anos Novecentos, principalmente na segunda metade do século XX. Por isso mesmo, suas memórias expressaram um dos mais extraordinários compêndios dos acontecimentos de seu tempo e um dos mais maciços depoimentos da vida contemporânea. As memórias de Walter Cardoso dilatam a história de Belo Horizonte e de Ouro Preto, sua cidade natal.

A vida e as obras de Walter Cardoso contribuíram decisivamente para o desenvolvimento cultural da jovem Belo Horizonte. Citamos, por exemplo, a TV Itacolomy, onde Walter Cardoso atuou em diversos programas como jurado, cantor, produtor, ator e diretor de mini- peças teatrais; a Rádio Guarani onde foi pianista de sua orquestra, sob a regência do Maestro George Marinuzzi.

Tornou-se também um pintor de prestígio. Suas telas, barrocas participaram de importantes mostras dentro e fora do Brasil, especialmente no Panamá e nos Estados Unidos. Quando retornou de uma das suas viagens à Europa, promoveu exposições de desenho e pintura com temas inspirados nos vários países que visitou. Ganhou muitos prêmios com seus desenhos e pinturas. Além das suas exposições dentro e fora do País, restaurou obras importantes como a do Convento Macaúbas em Santa Luzia-MG. Pintou um afresco de 3 metros na parede do Edifício Euclides Andrade, em Belo Horizonte, que foi tombado nos 100 anos da capital mineira.

Walter Cardoso foi um dos expoentes do Teatro Francisco Nunes, um dos principais cenários da vida cultural e social da capital, consolidando-o como uma das principais referências simbólicas da cidade. A primeira peça teatral encenada no Teatro Francisco Nunes de Belo Horizonte foi “Melodia da Saudade”, de sua autoria e direção, peça com a qual foi aceito na Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, cujo presidente era o Compositor Villa Lobos. O renomado maestro, ao entregar a carteira de sócio ao jovem Walter Cardoso, repetiu, em italiano, as palavras que Verdi disse a Carlos Gomes, quando esse apresentou “O Guarani” na Itália: “Este jovem começa por onde eu termino”. À mesma época o jornal Estado de Minas escreveu: O mestre elogia o herdeiro. (PEREIRA, 2008)

Como cantor de óperas foi homenageado com a “Palma de Ouro”, de 1968, como a “Maior Personalidade da Temporada de Operetas” e em 1971 ganhou novamente a “Palma de Ouro” como o “Melhor Artista de Palco”. Foi ele também que organizou o primeiro coral do Colégio Loyola e do Sacré-Coeur de Marie sendo maestro e regente desse coral. Foi professor de Música do Colégio Santa Helena e dirigiu, por 55 anos, o coro Pio X da Basílica de Lourdes. O professor Walter Ribeiro Cardoso, à época com 93 anos, foi um homem das artes que nunca abandonou a música. À época da entrevista ainda ministrava aulas particulares de canto em seu apartamento, na Avenida Augusto de Lima, região central de Belo Horizonte.

Walter Ribeiro Cardoso foi casado com D. Ivone Veiga Cardoso, por 55 anos, com quem teve 2 filhos, 8 netos e 6 bisnetos. Ao relembrar suas experiências vividas na EAA-MG afirma que tudo o que aprendeu começou lá.

São as recordações que eu tenho, muito intensas, inesquecíveis. **De maneira que eu lembro com muita saudade, aprendi, e devo muito a Escola de Aprendiz Artífices.** Mas é com muito carinho que eu pronuncio este nome: Escola de Aprendiz Artífices Federal, falávamos a palavra federal por ter orgulho e por ser uma escola supervisionada pelo Governo Federal. (PEREIRA, 2003; 2006; 2008) (grifos nossos)

REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no sótão**. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, MICHEL. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro. Graal. 1986.

_____. **Vigiar e punir**: histórias das violências nas prisões. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JORRO, Anne. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. (Ed.). **La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?** Bruxelas: De Boeck, p.7-16, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008a. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. **Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. ESTAÇÃO MÍDIA ET IMAGEM LTDA. 2008b. Vídeo em CD ROM anexado à Tese de Doutorado em Educação (12 min.).

_____. **Walter Cardoso: De aprendiz artífice a artista multifacetado**. Belo Horizonte. ESTAÇÃO MÍDIA ET IMAGEM LTDA. 2003. Vídeo em VHS, DVD e CD Rom. (30 min.)

_____. **Walter Cardoso: De aprendiz artífice a artista multifacetado**. Campinas. Estúdio de multimeios do Instituto de Artes da Unicamp, 2006. Vídeo em VHS, DVD e CD rom. (13 min.).

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid música. **Revista da ABEM**. Londrina. v. 23. n.35. 49-61. Jul. dez 2015.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na república velha: 1909-1930**. Curitiba: Ed. CEFETPR, 2000. Apresentadas em ordem alfabética e de acordo com a norma da ABNT - NBR 6023:2002.

SILVA, Rita Margarida Neves da. **A prática em contexto profissional na formação inicial - perspectivas de estudantes. Contributos para a configuração profissional do educador da infância**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

THE VOICE OF A FORMER STUDENT IN VIDEOGRAPHIC IMAGE: SCHOOL TRAINING, APPROPRIATION OF LIVING EXPERIENCE, PROFESSIONALISM AND IDENTITY

Abstract: This socio-historical work aimed at apprehending the formation that the former student, Walter Ribeiro Cardoso, received from the School of Apprentice Artificers of Minas Gerais - EAA-MG (1910-1942), for the development of his identity and professionalism. The methodological approach chosen for the development of this qualitative study was the Oral History, a research methodology that privileges non-written testimonies, non-hegemonic

sources and, at the same time, dialogues with a multiplicity of written, visual and including among them the official ones. Oral history allowed us to enter this path, through the analysis of the ex-student's memories inscribed in his voice. We reaffirm the important role of memory for the construction of individual and collective identities of the multiple groups that are part of the nowadays forgetfulness society. From this perspective, analyzing the experiences of this former student, it was possible to better understand the social, political, economic and cultural changes to which this social actor contributed. Based on his experiences in the school institution, the former student realized that the function of vocational education was more complex and broader than the function of teaching. EAA-MG had as a purpose and motto the preparing of a capable mentality of granting it moral and economic emancipation as well as the formation of workers capable of taking a place in the social division of capitalist labor, at the beginning of the Republican period in Brazil. This study is a fragment of the doctoral thesis of Pereira (2008).

Keywords: *Oral history. Former student. School for Apprentice Craftsmen of Minas Gerais. Professionalism. Identity.*

A RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARES POR MEIO DE NARRATIVAS COM USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS

ADRIANA BARROSO DE AZEVEDO - adriana.azevedo@metodista.br

Universidade Metodista de São Paulo

Rua Vinte e um de abril, 294 – Rudge Ramos – São Bernardo do Campo – São Paulo - Brasil

CESAR AUGUSTO PRADO MORAES - cesarmatbori@hotmail.com

Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo – EMEF PRES JOÃO

PINHEIRO, PRES - DRE Penha

Rua Frederico Abranches, 233 – Apto. 73 – Vila Buarque – São Paulo - Brasil

FABIANA ANHAS BARBOSA LIMA - fabianadesenhos@yahoo.com.br

Universidade Metodista de São Paulo

Rua Bélgica, 524 – Parque das Nações – Santo André – São Paulo - Brasil

Resumo: *Nas últimas décadas, a apropriação e a centralidade dos dispositivos móveis tem sido potencializada por sua disseminação, portabilidade, acessibilidade e multifuncionalidade na realização de diversas atividades cotidianas. Esta experiência de imbricação entre o real e o virtual, promove novas experiências e tem provocado alterações na forma como as pessoas se relacionam, aprendem, ensinam e constituem sua identidade pessoal, social e laboral. O objetivo deste trabalho é discutir este fenômeno contemporâneo, seu entrelaçamento com as formas de aprender e ensinar. Apresenta a escrita de experiências discentes e docentes com o uso de tecnologia por meio da utilização de aplicativos, redes sociais e softwares em práticas educativas, e tem como intuito contribuir para a reflexão do em uma dimensão de reflexão autobiográfica, a partir de vivências; estabelece uma epistemologia nas narrativas de experiências educacionais, que pode ser fonte de referência para professores em busca de uma proposta de inspiração concreta por meio de exemplos reais, de práticas criativas e transformadoras no ensino e no desenvolvimento de habilidades e competências a partir da utilização das TDICs. A metodologia do trabalho delineia-se nos marcos da pesquisa qualitativa, com foco na pesquisa participante, tendo como referência a pesquisa autobiográfica na modalidade narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011); a partir das experiências com o uso de tecnologia móvel, busca estabelecer a reflexão e (re)significação de*

experiências e ações no contexto escolar, possibilitando formas de incorporar a rapidez das novas tecnologias porque estão inseridas direta ou indiretamente na cultura do século XXI.

Palavras-chave: *Narrativas Digitais de Formação. Ressignificação da Experiência. Tecnologia. Educação.*

INTRODUÇÃO

Historicamente a tecnologia sempre exerceu fascínio sobre o homem. O mito grego de Narciso (considerando a extensão de si pelo espelho) procura demonstrar que os homens logo se tornam fascinados por qualquer extensão de si mesmos.

Sobre este aspecto, Mc Luhan em *Understanding Media*, evidencia nos anos 1980 a constante busca humana de aprimoramento de suas habilidades e funções através de extensão do homem. A partir deste conceito, afirma a existência de uma relação de subserviência ao aparelho, de modo que nos sentimos “amputados” na sua ausência – similarmente ao uso de uma prótese – significando também a reposição ou troca de um movimento natural por um processo mecânico e artificial e que diz relativamente à perda ou relativização de alguns dos nossos sentidos – visão, olfato, tato, audição – em detrimento de uma mecanização de algumas funções e atividades. Segundo o autor, parece que as fronteiras entre o homem e suas extensões se tornaram mais invisíveis: numa relação ora de cooperação, ora de dependência e ora, até de subordinação, nos tornamos cúmplices, senhores e escravos daquilo que criamos.

Neste sentido, Lemos (2002) ressalta que homens e máquinas (nanotecnologias, próteses) tornam-se quase isomórficos, simbióticos e indiferenciados. Angeluci (2016) destaca que munidos de novas extensões “inteligentes”, os indivíduos têm estabelecido diferentes padrões de relações humanas que vão desde suas formas de trabalho, entretenimento, comportamentos sociais, educação e aprendizagem.

Partindo desta premissa, o objetivo deste artigo é discutir resultados de pesquisa com base em narrativas de experiências a partir das práticas desenvolvidas com dispositivos móveis na escola, as relações que estas estabelecem com o conhecimento, a cultura e o mundo.

Baseado em Katz e Akhus (2004), Angeluci (2016) observa como as mídias móveis passaram a afetar a vida e as interações sociais dos indivíduos na sociedade contemporânea. A ideia de estar conectado de forma perene independente do horário, do local, das plataformas é algo inédito na história da humanidade e merece uma investigação profunda sobre seus impactos.

Parece necessário, então, e também um grande desafio, revisar os paradigmas educacionais tradicionais para construir novos modos que combinem adequadamente tecnologia com humanismo e modernidade com cidadania.

As experiências relatadas neste trabalho indicam um movimento que vem acontecendo no interior das escolas neste sentido e perpassam pelas vivências dos autores no âmbito educacional, enquanto docente (na autoria e aplicação das práticas) e na coordenação pedagógica (no acompanhamento das práticas), que sem dúvida, constituem uma base de reflexão pertinente, suscetível de favorecer um melhor conhecimento dos processos de formação e dos modos como o humano se apropria de suas experiências, ao longo da vida, e delas tira lições que podem redimensionar sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo da vida, possibilitando favorecer mais satisfação pessoal e profissional, eticamente responsável.

A elaboração deste artigo deu-se por meio de um estudo de natureza qualitativa de cunho autobiográfico na modalidade narrativa. Envolve uma pesquisa participante a partir da própria prática dos pesquisadores no desenvolvimento de um trabalho de campo com os alunos e professores da Educação Básica para a coleta das narrativas de formação dos discentes com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino.

Os objetivos traçados buscaram analisar as narrativas de experiências apresentadas pelos alunos e docentes participantes a partir dos significados dados de sua utilização com as TDICs; identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de práticas; refletir sobre o que representa para docentes e discentes narrarem suas experiências; observar as principais facilidades e dificuldades dos alunos/participantes ao utilizarem as TDICs durante o ensino; incentivar o uso dessas tecnologias na escola visando aproximar a teoria ao dia a dia do aluno e desenvolver habilidades e competências que são também profissionais.

Considerando que a presença e o uso do celular interessa os alunos e chama sua atenção, estabelecemos, em um primeiro momento, algumas perguntas-problemas que provocavam inquietações: Em que termos ocorre o processo de significação do ensino para os

alunos quando envolvidos em experiências formativas que utilizam tecnologia digital de informação e comunicação?; Que aspectos formativos existem no processo de utilização de tecnologia digital de informação e comunicação que contribuem para a aprendizagem dos alunos? Que elementos formativos existentes no processo de utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação propiciam a elaboração de práticas diferenciadas no ensino que possam contribuir em esferas profissionais e na vida?

Neste contexto, buscamos experiências que alteram o modo tradicional de organização das aulas; para além do giz, lousa e livro texto como recursos didáticos pedagógicos, planejamos e investigamos atividades com a utilização de aplicativos, redes sociais: Facebook, vídeos e softwares de forma a contribuir para a compreensão dos alunos em relação a conceitos e conteúdos. Dessa forma, os alunos puderam refletir e criar novos significados para sua realidade, tornando-se sujeitos da experiência com relação ao seu processo de aprendizagem. Passeggi (2011, p. 148), afirma que “a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo.

Neste contexto, D’Ambrosio (2007) afirma que um novo perfil de docente e discente vem se mostrando, no qual o docente busca o novo junto aos seus alunos e busca conhecê-los em suas características culturais e emocionais.

A RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARES COM USO DE TDICS POR MEIO DE NARRATIVAS

A passagem do século XX para o século XXI marca a popularização de computadores pessoais e a implementação das redes de internet. De acordo com Baccega (2002), os meios de comunicação apresentam múltiplas realidades às quais até recentemente não tínhamos acesso, a chamada janela para o mundo. Esta configuração supõe a complexa tarefa de educar “entre mundos” (real e virtual), que se entrelaçam, se excluem e que por vezes apresentam-se conflitantes.

No mundo da comunicação mediada por computador e *dispositivos móveis* vive-se num outro espaço e num outro tempo, diverso do tempo e do espaço vividos no mundo da

comunicação de oralidade primária e da cultura escrita. Ganha-se consciência de alterações significativas, nos conceitos de espaço (que está encurtado) e de tempo (que está muito acelerado), de centro e de periferia (que se aproximam potencialmente), de vizinhança (que já não se restringe apenas ao prédio, à rua, ao bairro ou à zona em que habitamos ou trabalhamos), de público e de privado (que se perpassam cada vez mais nos nossos quotidianos). As tecnologias, nesta perspectiva, e pela sua universalidade, não são apenas instrumentos de trabalho, de pesquisa ou de comunicação, mas contribuem para a nossa transformação como humanos e, portanto, para uma alteração profunda na nossa auto compreensão e das relações humanas (SANTOS e TAROUCO, 2007).

Estamos preparando estudantes para um futuro impreciso. Neste cenário de incertezas, faz-se necessário o desenvolvimento das competências para além de ferramentas de utilização prática, mas para o olhar crítico e consciente na recepção, produção de conteúdos e participação nas sociedades digitalmente interconectadas.

DESENVOLVIMENTO DE CYBER EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Em nosso mundo de conectividade difusa e de informação abundante, cada vez mais a aprendizagem acontece além dos espaços e tempos formais de educação. (DEDENEY et al. 2016)

O desenvolvimento de habilidades como criatividade e inovação, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente são premissas frequentemente discutidas.

De acordo com Cunha (2008) não podemos incorrer no erro de conceber a aquisição destas competências como puro treinamento ou *desenvolvimento espontâneo*, associado demasiadamente à disseminação da Internet para todos no sentido estreito do acesso (conexão). Com esta visão errônea – simplista, poderemos estar rumando para uma inclusão estritamente tecnicista, fazendo com que o veículo e acesso eletrônico digital se restrinjam exclusivamente ao conhecimento prático, mecânico de seu funcionamento.

Neste contexto, em busca do empoderamento que qualifique para a escolha entre caminhos, compreendemos a necessidade da intervenção “entre mundos” por meio da educação, através da criação de *cyber* experiências, ou seja, desenvolvimento de conhecimento específico para exploração de espaços com grande concentração de tecnologia avançada, em especial computadores e dispositivos móveis com acesso à internet.

Maia (2009, p. 14) descreve a pesquisa qualitativa como sendo a gênese do conhecimento humano que “deve ser entendida na e pela interação entre o indivíduo e a realidade, através da atividade humana”.

Josso (2010, p. 47) define a investigação formativa com adolescentes como sendo um espaço que tem o propósito de utilizar as narrativas de formação, constituídas pelas “recordações consideradas pelos narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural”. Nessa perspectiva, a abordagem investigativa autobiográfica pode propiciar um movimento de investigação formativa ao evidenciar o processo de ensino/aprendizagem do conhecimento e da formação dos alunos/participantes, vinculando o uso da conquista da compreensão, por parte dos discentes, com base nas itinerâncias e aprendizagens ao longo da sua vida escolar, “as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras” (SOUZA, 2004, p. 13).

Nóvoa e Finger (2010, p. 05) apresentam a concepção autobiográfica em educação como sendo uma metodologia que “amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos”.

Clandinin e Connelly (2011, p. 73) destacam que a investigação formativa de caráter qualitativo na perspectiva autobiográfica e na modalidade narrativa dissemina significados, pois seu procedimento de realização “requer uma reconstrução da experiência de uma pessoa [ou pessoas] em relação aos outros e ao ambiente social em que está inserida”. A investigação formativa na modalidade narrativa é “tanto um método de investigação quanto o fenômeno a ser investigado” (FRAIHA-MARTINS, 2014, p. 38). Assim, o fenômeno que buscamos nesta investigação formativa é compreender quais contribuições o uso dos recursos tecnológicos digitais pode proporcionar no ensino e aprendizagem dos alunos. As narrativas dos

alunos/docentes participantes têm “a capacidade de transmitir significados, valor e intenção na medida em que nós seres humanos somos naturalmente contadores e personagens de nossas próprias histórias e das histórias dos demais” (FRAIHA-MARTINS, 2014, p. 38). Quando os participantes contam suas narrativas, externam o que foi experimentar as tecnologias no processo de ensino/aprendizagem e produzem um novo sentido para o conteúdo ensinado e aprendido.

Retomando a questão que guiou esta investigação, enfocamos a narrativa da experiência com o uso de tecnologia no ensino, sendo os alunos e docentes os sujeitos deste projeto como indivíduos do saber. A experiência realizada como uma superfície “de passagem, sensível, que aquilo que aconteceu afetou de algum modo, produziu alguns afetos, inscreveu algumas marcas, deixou alguns vestígios e efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Passeggi (2011, p. 148) entende que a troca de experiências formativas com docentes e discentes “associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem”.

Nas escolas, segundo Azevedo (2016, p. 22), é preciso “superar ideias que neutralizam e objetivam o envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem e que priorizam o objetivo de estudo e não o sujeito aprendente”. Neste trabalho, priorizamos os discursos dos alunos, partindo da afirmação de Balzan (2005, p. 117) de que “a voz do estudante, constitui, assim, elemento fundamental para o estudo realizado”.

Conscientes da infinidade de possibilidades e recursos, este trabalho realiza um recorte a partir da organização das propostas com ênfase em três itens: aplicativos, redes sociais (Facebook) e softwares. Cada um desses itens apresenta a(s) atividade(s) e o(s) conteúdo(s) que foram utilizados para o processo de ensino aprendizagem de dos alunos.

- **Uso de Aplicativos**

Consideramos que os alunos chegam à escola com vasto conhecimento da utilização de aplicativos (ou *apps*) de celulares. Assim, ampliamos suas experiências com os conteúdos por meio da estimulação dos professores orientadores desse trabalho, atribuindo como base de

aprendizagem uma linguagem tecnológica que represente as situações vivenciadas pelos discentes, sujeitos dessa experiência.

“Comic Strip It!”: Produção de Gibis (Matemática e Língua-Portuguesa): foi realizada uma proposta de trabalho interdisciplinar no 6º ano do Ensino Fundamental com uma classe da Escola Estadual de São Paulo. O trabalho buscou ampliar o clássico modelo do processo de ensino/aprendizagem alicerçado na causa e efeito por uma proposta interdisciplinar que estimule uma educação mais crítica geradora de conhecimentos em uma sociedade tecnológica.

A proposta foi a releitura do livro “A Aritmética da Emília (1935)” com a utilização do *app* “Comic Strip It!”, um aplicativo de celular que proporciona um recurso favorável para o desenvolvimento de quadrinhos (gibis). O *app* é destinado a dispositivos Android e por meio dele é possível compor e criar as próprias histórias em quadrinhos, usando fotos da internet. É bastante intuitivo e de fácil operação: a partir da seleção de uma imagem, coloca-se um efeito correspondente a quadrinhos e já se pode salvar a “arte” produzida para ser compartilhada nas redes sociais ou enviada a quem se desejar. Possui funções que permitem adicionar legendas, títulos, balões de fala e aplicar efeitos na imagem.

Para a organização dessa experiência interdisciplinar, seguimos com o princípio norteador dos autores Borba e Penteado (2015), que concordam que a apresentação e entendimento de uma nova mídia, como um *app* de celular, abre oportunidades de mudanças dentro do próprio saber, sendo possível haver uma reflexão entre a educação, a mídia e a percepção do conhecimento.

A experiência foi organizada metodologicamente pelos professores, com suas responsabilidades de acordo com a matéria escolar que ensinam. A professora de Língua Portuguesa ficou responsável por orientar os discentes em realizar uma pesquisa sobre a vida e obras de Monteiro Lobato. Em seguida, os alunos realizaram a leitura do livro “A Aritmética da Emília”, para apropriação do conteúdo da obra com o intuito de “reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas” (SÃO PAULO, 2010, p. 45).

Em seguida, foi realizada a divisão dos capítulos por um sorteio entre os grupos que foram formados em sala de aula e que eram compostos por em média 3 a 4 integrantes. Nesse momento, o objetivo foi fixar os elementos da narrativa juvenil (tempo, espaço, enredo,

personagens, narrador e o foco narrativo) e o fortalecimento da importância do trabalho em grupo, bem como o respeito aos limites de cada um a partir da utilização do recurso tecnológico do *app* Comic Strip em sala de aula. Nesse momento também buscamos fortalecer a habilidade de “analisar narrativas ficcionais [e] inferir e reconhecer elementos da narrativa” (SÃO PAULO, 2010, p. 45); orientamos os alunos quanto ao uso de recursos tecnológicos para o ensino com a intenção de levar originalidade e provocar pensamentos com tecnologia (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2015, p. 37).

Em continuidade, cada grupo fez uma nova leitura do capítulo sorteado, seguido de um fichamento destacando os conteúdos matemáticos envolvidos. Com a escrita desse fichamento, a professora de Língua Portuguesa trabalhou pontuação, paragrafação, ortografia, elementos da narrativa, informações implícitas e explícitas dentro do texto e concordância verbal, objetivando desenvolver a habilidade de produção de textos com uma boa organização narrativa.

(BAN). Legal por fazer um gibi usando matemática e misturando português ficou melhor ainda eu espero que façam mais vezes e isso ajudou a não errar mais na escrita.

O professor de Matemática auxiliou na leitura e correção dos textos, pois era preciso verificar os conteúdos matemáticos apresentados, suas regras e os procedimentos de organização da resolução da situação-problema em questão. Em relação aos conteúdos matemáticos expostos no livro “A Aritmética da Emília”, pôde desenvolver como objetivo da experiência “um enriquecimento do escopo da linguagem numérica, inicialmente restrita a situações e problemas envolvendo a contagem e a medida”, assim conduzindo uma aprendizagem “por meio de situações significativas que problematizem essa necessidade constituem o caminho natural para tal enriquecimento” (SÃO PAULO, 2012, p. 40).

Após todo esse processo apresentado, os discentes iniciaram a montagem do gibi no aplicativo *Comic Strip It!* por duas semanas. Ao término, os alunos enviaram as produções para o e-mail dos professores para que lessem e realizassem as devidas correções. Por fim, foi realizada a diagramação do gibi no laboratório de informática em uma apresentação de slides no Power Point. Sobre a percepção dos alunos em relação à experiência:

(JUUUBINHA). Você faz grupo e pode trocar opiniões e ideias para fazer o gibi. Eu amei fazer o gibi no celular pois o app ajudou no nosso grupo a realizar esse trabalho.

(DIAS_LUUHI). Achei legal porque aprendi várias coisas legais, tipo, aprendi a fazer coisas novas que eu não sabia. Eu também aprendi a ficar mais em grupo, falar com outras pessoas. Adorei.

(CHINGU1). Foi também, um bom exercício de trabalho em grupo, pois, passamos a maior parte do tempo juntos. Também foi bom pois usamos o celular em sala de aula (com restrições é claro).

Figura: Quindim e Emília



Fonte: Arquivo de gibi confeccionado por alunos durante o ano de 2016.

Com a experiência da produção de gibis, os professores tiveram o objetivo de mostrar aos alunos que os recursos tecnológicos podem ser utilizados para fins pedagógicos de forma diferenciada e prazerosa. Utilizou-se uma nova fase na escola com a perspectiva do surgimento de inovações que “possibilitam a constituição de cenários qualitativamente diferenciados de investigação” (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2015, p. 37) no contexto escolar para incorporar também a voz dos leitores.

Banho Rápido: Usos e abusos da água (Matemática e Ciências da Natureza): a professora Aline Leme docente de Matemática em uma Rede Particular em Santo André, a partir de uma percepção sobre a necessidade, desenvolve um projeto com auxílio do aplicativo buscando uma intervenção na realidade local.

Iniciou a investigação a partir dos conhecimentos dos alunos sobre a água e as formas de utilização. Apesar de ser um tema amplamente discutido, percebeu a fragilidade na formação

de conceitos e na perspectiva individual de responsabilização sobre o uso consciente deste recurso natural.

A partir de então, sugeriu o desenvolvimento de pesquisas, nos quais os alunos, enquanto protagonistas, puderam escolher dentro do tema o aspecto que desejavam aprofundar. Posteriormente, os grupos realizaram as apresentações e destacaram as informações que julgaram mais relevantes. Dentre estas, enfatizaram que a água é um recurso natural essencial para a garantia da sobrevivência humana. Embora ocupe cerca de 70% da superfície do nosso planeta, apenas 2,5% desse total é constituído de água doce, sendo que a maior parte dela se encontra nas geleiras, calotas polares ou em regiões montanhosas.

Da quantidade de água própria para o uso humano, 70% é destinada à agricultura e apenas 8% para o uso doméstico. Dessa quantia, o desperdício e mau uso são realidades em nossas comunidades e tem mostrado dados preocupantes.

O brasileiro está acima da média sugerida pela ONU (Organização das Nações Unidas) em relação ao consumo de água. Cada cidadão consome em média 159 litros de água por dia, sendo que o valor recomendado é de 110 litros. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi proporcionar mudanças de comportamento perante o consumo dos recursos hídricos, especialmente por parte da comunidade.

(...) ao longo do ano de 2017, nos aventuramos no projeto “Usos e abusos” com o objetivo de compreendermos o real valor da água de qualidade que recebemos em nossas torneiras, além de levar à percepção o desperdício e o mau uso constantes em nossas comunidades, de modo a oportunizar análises, reflexões e proposições que minimizem os impactos financeiros e ambientais desse comportamento enraizado.
(Professora Aline Leme)

Dessa forma, iniciamos a análise de contas de água: o que é cobrado, quais as tarifas efetuadas e como é realizado o cálculo para cobrança da conta. Após esta etapa, partimos para o cálculo de consumo de água de cada família de aluno do sexto ano, de cada professor da escola e de cada estudante participante do projeto. Chegamos à conclusão que há famílias conscientes em relação ao uso da água, porém, existem outras que precisam repensar sobre seus abusos, incluindo alguns professores. Levantamos, então, algumas ideias sobre hábitos simples que contribuam na economia da água.

Em um terceiro momento, realizamos uma pesquisa com todos os alunos do Ensino Fundamental II sobre o tempo que gastam tomando banho e sobre a abertura da válvula do chuveiro de cada um. Com isso aprendemos a levantar dados e a organizá-los em tabelas, além

de calcularmos porcentagens e construirmos gráficos de setores com os resultados do nosso trabalho.

De forma interdisciplinar, realizamos uma visita pedagógica à Sabesp Alto Cotia, onde pudemos aprender sobre cada fase de tratamento da água até que a mesma chegue aos nossos lares.

Por fim, decidimos utilizar de forma experimental um aplicativo chamado “Banho Rápido”. Esse aplicativo foi criado pelo engenheiro eletricitista Caio Tramontina com o intuito de educar as pessoas sobre o uso consciente da água durante o banho. O *app* é gratuito e demorou 6 meses para ser desenvolvido.

Ao acessá-lo, primeiramente respondemos uma série de perguntas como: Vai lavar a cabeça? Qual o tipo do chuveiro? Entre outras. A partir das respostas coletadas, o tempo ideal de cada etapa do banho é calculada, emitindo sinais visuais e sonoros que guiam o usuário. Ao término de cada banho é possível verificar quantos litros de água foram economizados e compartilhar essa e outras informações nas redes sociais.

Desta forma, 9 alunos dos 6ºs anos se propuseram a utilizar o aplicativo durante uma semana de forma a economizar água e verificarmos quantos litros seriam poupados. Os resultados foram os seguintes: 55 banhos tomados e uma economia de 1345 litros de água. Podemos então concluir que cada aluno economizou em média 150 litros de água por semana. Agora imaginem se cada cidadão utilizasse esse aplicativo, quantos litros de água não seriam poupados por mês ou até mesmo em um ano?

Figura: Banho Rápido



Fonte: Print do aplicativo.

Para reduzir o consumo doméstico de água a partir do conceito de consumo sustentável no dia-a-dia é necessário que cada um promova mudanças de hábitos enraizados e bastante conhecidos por todos. Por isso, listamos uma série de dicas que podem ajudar nessa mudança, registradas em um folder com o percurso do trabalho, apresentados em Feira Científica, a fim de proporcionar mudanças de comportamento perante o consumo dos recursos hídricos, especialmente por parte da comunidade.

- **Redes Sociais: Facebook**

A utilização do *Facebook* em massa em âmbito mundial promoveu novas formas de comunicação, troca de informações e produção cultural. Hoje, o *site* de redes sociais representa, não apenas mais um fenômeno tecnológico, mas também um fenômeno social, cultural e comunicacional (GOULART; GOLLNER, 2013, p.235).

Criação de Páginas: servem para empresas, marcas, organizações e figuras públicas compartilharem suas histórias e se conectarem com as pessoas. Assim como os perfis, podem ser personalizadas com histórias, eventos e outros. As pessoas que curtem ou seguem a página podem receber atualizações no Feed de notícias. Todo mundo pode criar uma página, mas somente os representantes oficiais podem criar páginas de organizações, empresas, marcas e figuras públicas.

Diante deste recurso, a professora Mirtes Castro, de uma Rede particular de Ensino em Santo André, desenvolveu um projeto “Mídias.com” e incentivou os alunos do 2º ano do Ensino Médio criarem a página “Permita-se recomeçar” para discussão de temas de interesse da comunidade escolar revelados através de pesquisas e produção de vídeo pelos próprios alunos de temas como violência sexual, *bullying*, a influência da mídia, entre outros, que podem ser consultados em: <https://www.facebook.com/curandoracoes/>

Com avaliação máxima, em pouquíssimo tempo a página alcançou mais de setecentos seguidores e ultrapassou os muros da escola. O avô de uma aluna envolvida surpreendido com a qualidade das produções, encaminhou a uma familiar que trabalha na educação na equipe de gestão, que realizou um trabalho com os alunos da Unidade Escolar que trabalha. Em e-mail encaminhado à Unidade Escolar, relata:

Sou Irineu Fernandes, avô da Ana Clara (Lala)... tempos atrás ao me deparar com um vídeo no face referente ao tema ESTUPRO , confesso que fiquei embasbacado pela semelhança da atriz com a minha neta, (...) e, para minha agradável surpresa, não é que era a minha neta mesmo, rs. Corugisses à parte, encaminhei esse vídeo para vários

dos meus contatos, um deles eu tinha plena certeza que iria fazer bom uso dele, a minha prima Régia. Eu sabia que ela iria utilizá-lo, por conhecê-la bem e por saber do seu completo envolvimento com a educação, ela é uma mestre vibrante, atualizada, estudiosa e envolvida no que faz, ela apoia todos os trabalhos bem feitos que são voltados para a educação, ou que sirvam de alerta para os jovens, como foi o caso desse trabalho tão bem elaborado por vocês.

A coordenadora (que recebeu o vídeo) também explicou como foi o desenvolvimento do trabalho:

Meu nome é Régia Mariza Morro, sou Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e médio na E.E. Dr. Claudio de Souza (interior de São Paulo) e admiradora de boas práticas e trabalhos bem-sucedidos. O processo educacional dos tempos atuais tem revelado um estreitamento da comunicação entre professores e alunos. E por mais que essa mobilização deva ser vista com certa cautela, o fato é que esse movimento tem proporcionado uma evolução positiva no que se refere ao desenvolvimento dos nossos alunos, uma vez que a melhoria na comunicação chega até a extrapolar o ambiente da própria sala de aula. E pensando nesse cenário, propomos assuntos durante as aulas que possam dar mais voz e liberdade de opinião aos nossos alunos, pois tem se tornado uma das maiores necessidades dos estudantes. Temos a preocupação em dar suporte aos alunos, ouvir suas ideias, sugestões e reclamações, incentivar sua participação no processo educacional, valorizar seu envolvimento e receber seu feedback, essas ações contribuem enormemente para a manutenção da saúde relacional no ambiente escolar. Isso ficou evidente no trabalho realizado por vocês, essa combinação de atividades - mídia-educação - são muito eficientes, a utilização de ferramentas tecnológicas é uma forma extremamente vantajosa para articular a comunicação entre professor e aluno. (...) Pois bem, tive o privilégio de receber o vídeo produzido por seus alunos (...) Vi e revi algumas vezes, (...) soube transmitir o recado que o tema tratava de forma surpreendente, impecável. Sabemos que o sucesso do trabalho depende de todos os membros da equipe, e foi um trabalho de orquestra, detalhes impecáveis, produção, iluminação, sonorização, atuação, enfim houve harmonia entre os “músicos”, um verdadeiro trabalho de equipe. Apresentei o vídeo aos meus professores informalmente, o que nos deu a ideia de utilizá-lo em sala de aula, como uma introdução para um “bate papo” sobre o assunto. “Estupro”, a palavra é forte. O Crime, é bárbaro. Pior, a violência sexual é um medo pelo qual praticamente toda mulher já passou em algum momento da sua vida (tomei a liberdade de usá-lo, espero que não se importem!). O que aconteceu de forma muito produtiva. A escola é um espaço socialmente privilegiado para a reflexão e os novos aprendizados. (...) O tema foi discutido no sentido de fomentar debates a esse respeito, explorando todos os assuntos abordados no vídeo: estupro, uso indevido das mídias, a importância de denunciar o agressor, o “permitir-se” recomeçar... Sentiram segurança para expressar suas ideias, expor suas opiniões, que foi registrado coletivamente no fim da aula.

Sem dúvida, os depoimentos retratam a profundidade e importância do trabalho, bem como uma mostra do potencial das mídias nos processos educativos de criação, mas também de divulgação.

Estudo dos perfis de personagens históricos e seus contextos: buscando reconhecer os impactos das novas tecnologias de informação, do desenvolvimento científico e da globalização nas relações sociais, a professora Sueli Gama de uma Rede particular em São Bernardo do Campo desenvolveu uma proposta de retomada e revisão de fatos e personagens históricos.

As atividades foram iniciadas a partir de aulas expositivas e dialogadas, com o objetivo de apresentar e discutir com os alunos o conceito de tecnologia, desenvolvimento científico e globalização.

Em continuidade, a professora realizou a discussão com as turmas a partir do tema “o mundo da internet na vida cotidiana”, realizando com os alunos algumas indagações acerca do tema. Em seguida, apresentou os vídeos "História do natal na era da internet", disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=nkZBcZ-mkQE> e “Zygmunt Bauman - A amizade Facebook”, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=5Lm2O3Q56Wg>

Posteriormente a exibição dos vídeos proporcionou uma discussão baseada na questão: como essas novas tecnologias mudaram a maneira de perceber o que está ao nosso redor? Após as considerações realizadas em sala de aula, propôs a relação do tema das inovações tecnológicas com o dia-a-dia dos alunos. Realizaram discussões sobre como as atividades de estudo se modificaram nos últimos anos, mostrando que eles (alunos) são parte do grupo de atores sociais que influenciam a tecnologia e são por ela influenciados.

Para sistematizar os temas discutidos, os alunos foram orientados para que em grupos, a exemplo do vídeo “História de natal na era da internet”, reinterpretassem e contassem como seriam divulgados nas diferentes redes sociais os fatos históricos listados a seguir ou tema sugeridos pelos próprios alunos na era da internet: O casamento do Príncipe Charles e Lady Diana; A Odisseia; A História do “descobrimento” do Brasil; A Independência do Brasil; Uma comunidade virtual com Homero, Miguel de Cervantes, Dante Alighieri e suas principais personagens.

A partir das definições dos temas e da organização dos temas os alunos reproduziram o fato histórico com a criação de perfis e utilização das redes sociais para reprodução do evento com o apoio das diferentes mídias em dias atuais. O resultado foi a edição de vídeos a partir da criação de perfis com o nome dos personagens envolvidos, e-mails, redes sociais, a realização da troca de mensagens, criação de grupos, vídeos e transmissões ao vivo. Um trabalho extremamente complexo, profundo, interdisciplinar, prazeroso e divertido.

Pesquisa: buscamos a divulgação da pesquisa no grupo do Facebook. Os temas indicados foram os propostos pela equipe da SaferNet Brasil (2012) disponível em: www.safernet.org.br/cartilha (acesso em: 22/04/2017) sobre os princípios fundamentais para a internet no Brasil em uma

escola pública estadual de São Paulo. Esses princípios tem como objetivo primordial apresentar e informar o uso seguro e responsável dos recursos tecnológicos da internet.

Borba; Scucuglia e Gadanidis (2015, p. 85) apresentam que atividades de grupos de pesquisa no Facebook oferecem “um cenário para a formação de comunidades de práticas e a constituição de inteligências coletivas”.

Gostei muito ,achei muito interessante , e uma novidade para mim, soube o uso de tecnologia deixa a aula muito legal e mais divertida , e mais legal pois só de não ter o uso do caderno adoro ,também gostei do jogos das provas dada no computador e trabalhos sendo postado no facebook. (Aluna do 8º ano B)

Figura: Pesquisa em grupo Facebook



Fonte: print screen de grupo do Facebook

Sem dúvida, pelo acesso constante dos alunos na rede social, os resultados foram visitados, vistos e comentados pelos participantes do grupo.

Cabe ressaltar, que por sua versatilidade, o Facebook oferece diversas formas de utilização, dentre as quais destacamos: criação de grupos (abertos ou fechados) com diferentes propósitos: comunicação com a família – gestão, contato com egressos, eventos, provas, álbuns de fotos, combinados específicos; levantamento de dados – produção e divulgação de gráficos; clube do livro: downloads; crítica de cinema, campanhas, página de intercâmbio pelo mundo,

projeto profissões; vídeos - transmissões ao vivo; contatos e ações colaborativas; jogos, campeonatos; criação e análise de conteúdo: textos, imagens, vídeos, gráficos; divulgação do blog por meio de transferência; ética on-line; práticas de idiomas; palestras on-line ou disponibilizadas; administração de cursos.

Software: GeoGebra

O GeoGebra é um app matemático de código aberto desenhado principalmente para fins educativos, juntando a geometria, álgebra, cálculos, recursos de probabilidade e estatística.

A atividade com os alunos/participantes do 8º ano retratada nas fotografias a seguir teve como base a utilização do recurso do aplicativo de celular da calculadora gráfica do GeoGebra para a construção de gráficos da função do 1º grau.

As calculadoras geogebra eu nunca tinha usado antes, mas gostei, principalmente na hora de colocar as equações e aparecia no gráfico linhas. (aluno do 8º ano C)

Borba; Scucuglia e Gadanidis (2015, p. 47), destacam que atividades com o uso dos recursos do GeoGebra “(vêm) ao encontro de novas estratégias de ensino e aprendizagem de conteúdos de geometria” permitindo que os alunos/participantes e o professor/pesquisador explorem e investiguem os conteúdos. Apontam que o modo como foi feito o emprego do aplicativo de celular da calculadora gráfica do GeoGebra pelos alunos/participantes do 8º ano tem “um caráter inovador [...], pois trata-se de uma tecnologia pioneira em relação à integração GD (geometria dinâmica) - CA (computação algébrica) - funções”.

Figura: Atividade com app Geogebra – Construção de Gráficos – 8º ano



Fonte: Foto tirada pelo autor

Sem dúvida, uma estratégia didática com grandes contribuições a uma das disciplinas apontadas pelos alunos como a com maior nível de dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação e o acesso à tecnologia e sua percepção como extensões estão promovendo alterações nas relações sociais e de aprendizagem.

A ideia deste trabalho foi propor uma reflexão sobre propostas e desenvolvimento de experiências atreladas ao uso de tecnologias para potencialização de seus recursos e como busca de novos caminhos (conscientes de não ser o único) no desenvolvimento de habilidades e competências.

A análise das narrativas sobre as experiências desenvolvidas demonstra que essa proposta de atividade dos conteúdos constituídos do currículo escolar com o auxílio dos recursos tecnológicos digitais como parte da metodologia empregada no ambiente escolar favorece a aprendizagem de forma interdisciplinar, significativa e contextualizada de forma eficaz, lúdica e desafiadora.

Para Azevedo (2016, p. 57), a melhoria na aprendizagem, assim como vista nas narrativas dos alunos, é devida à perspectiva que revela uma mudança dos professores ao expressar “sintonia com o seu tempo, com seu aluno; exprimem um processo de abertura para a compreensão e expansão das possibilidades de seu trabalho, na busca constante de aproximação com seu aluno”.

Compreende-se que supõe um processo complexo, ativo e contínuo de construção de ressignificação da tecnologia na sociedade, de si, de abertura de possibilidade de experiências. Neste contexto de profundas transformações, o acesso não é mais o principal desafio, mas a sofisticação do uso a fim de consolidação de uma forma de utilização com maior direcionamento e eficácia.

De acordo com Passos (2016), sabemos que não existe um caminho único que possa ser identificado como o mais adequado para o ensino, nesse sentido, cabe ao professor conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula e assim, construir sua prática.

Agradecimentos

Agradecemos aos docentes que gentilmente compartilharam as práticas que desenvolveram em sala de aula e integram este trabalho.

REFERÊNCIAS

ANGELUCI, Alan Cesar Belo. **Do Desktop para o Mobile: usos e apropriações de conteúdos digitais por jovens de diferentes estratos sociais**. São Paulo: USP, 2016. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc/Relat%C3%B3rio%20final%20ACBA.pdf?keepThis=true&TB_iframe=true&height=500&width=800

AZEVEDO, A. B. de. Narrativas das experiências: O uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica. In: AZEVEDO, A. B.; PASSEGI, M. da C. (Org.) **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologia na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2016. p. 13-82.

BALZAN, N. C. A Voz do Estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. 03. ed. v. 01. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 115-147.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 05. ed. 1ª. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BORBA, M. de C.; SCUCUGLIA, R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 01. ed. 1ª. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Fernanda Pereira. **Cultura Digital na e-arte/educação: educação digital crítica**. São Paulo: USP, 2008.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

FRAIHA-MARTINS, F. **Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências e Matemática) – Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GOULART, Elias Estevão; GOLLNER, André Petris. Comunicação organizacional aplicada no ambiente do site de redes sociais Facebook. **C&s – São Bernardo do Campo**, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 2, p.233-259, 01 jan. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v34n2p233-259>>. Acesso em: 01 de setembro de 2015.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 62-81 [Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida]

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MAIA, L. de S. L. Vale a pena ensinar matemática. In: BORBA, R.; GUIMARÃES, G. (Orgs.) **A Pesquisa em educação matemática: repercussões na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (Understanding media). 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

NÓVOA, A. FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 157 p. [Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de Vida]

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 147-156, maio/ago. 2011.

SANTOS, L. M. A. e TAROUÇO, L. M. R. **A importância do estudo da teoria da carga cognitiva em uma educação tecnológica**. Novas Tecnologias na Educação. CINTED, v.5, n.1, 2007;

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini; coordenação de área Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini; coordenação de área Nilson José Machado. 01. ed. atual. São Paulo: SE, 2012. 72 p.

THE REASSESSMENT OF SCHOOL PRACTICES BY MEANS OF NARRATIVES WITH THE USE OF MOBILE DEVICES

Abstract: In recent decades, ownership and the centrality of mobile devices has been enhanced by their spread, portability, accessibility and multifunctionality in several everyday activities. This experience of overlap between the real and the virtual, promotes new experiences and has provoked changes in the way people relate to one another, learn, teach and represent their personal identity, social and laboral. The aim of this paper is to discuss this contemporary phenomenon, their entanglement with the ways of learning and teaching. Presents the writing of students and teachers experiences with the use of technology through the use of social networks and software applications in educational practices, and has as its aim to contribute to the reflection on a dimension of autobiographical reflection, from experiences; establishes an epistemology in the narratives of educational experiences, which can be a source of reference for teachers in search of a proposal for a concrete inspiration through real examples, creative

and transformative practices in teaching and the development of skills and competencies from the use of TDICs. The methodology of work outlines on the landmarks of qualitative research, with focus on research participant, having as reference the autobiographical narrative mode search (CLANDININ; CONNELLY, 2011); from the experiences with the use of mobile technology, seeks to establish the reflection and (re) signification of experiences and actions in the school context, enabling forms to incorporate the speed of new technologies because they are inserted directly or indirectly in the culture of the 21st century.

Keywords: Digital Narratives. Resignification of the experience. Technology. Education

PERCEPÇÕES DE RECÉM-DOCTORES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Cláudia Starling Bosco – claudiastarling@ufmg.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Av. Pres. Antônio Carlos, nº 6627
CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Bárbara de Oliveira – barbaraoliveiraufmg@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Av. Pres. Antônio Carlos, nº 6627
CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Paulo César da Silva Cruz – paulocesar177@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Av. Pres. Antônio Carlos, nº 6627
CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Resumo: *Este trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo compreender o processo de inserção na docência universitária de egressos de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal brasileira. O referencial teórico adotado baseia-se em três eixos que se articulam: docência universitária, formação docente e Didática. Considera o ensino como uma prática social que se efetiva por meio da interação entre atores sociais, em diferentes tempos, espaços e contextos. Metodologicamente, baseia-se na perspectiva da narrativa (auto)biográfica como um aspecto importante para conhecer a trajetória dos sujeitos, suas percepções, emoções e expectativas diante do tema investigado pela pesquisa. Os resultados preliminares indicam que a docência universitária é um desafio na percepção dos participantes e vai se constituindo ao longo do tempo com as experiências vivenciadas em suas trajetórias, considerando as características do contexto em que se está situada. As análises também apontam diversos questionamentos sobre a formação na pós-graduação para a docência no Ensino Superior e a necessidade de rever a forma, conceitos e processos que têm sido efetivadas.*

Palavras-chave: *Docência universitária. Formação docente. Didática.*

INTRODUÇÃO

A docência universitária tem sido um dos grandes desafios do campo da formação docente, pela sua complexidade, pois além de abranger várias áreas de conhecimento também envolve uma diversidade de sujeitos e trajetórias. Torna-se fundamental repensar os sujeitos envolvidos nesta prática social, já que o ensino se efetiva por meio da interação entre pessoas com suas histórias de vida, anseios, frustrações, expectativas e desejos. Assim, todo ensino, como prática social, possui suas concepções teóricas e uma visão de mundo, de homem de educação que se efetiva por meio da prática pedagógica desenvolvida por estes sujeitos.

Neste sentido, como pensar a docência no espaço universitário? Quais e quem são os sujeitos envolvidos? Diante da diversidade e variedade de instituições que atendem cursos superiores no Brasil, refletir sobre este tema possibilita novos olhares sobre os diferentes contextos e espaços universitários.

No campo da Didática, que tem como foco o ensino, à docência universitária ganha ainda mais relevância, pois o docente irá trabalhar na formação de futuros profissionais, sejam eles da área educacional ou não. Isto porque ser professor não é uma vocação, mas exige uma formação profissional comprometida com os novos desafios sociais que hoje estão colocados.

No tocante à Didática é relevante compreendê-la como um elemento que fundamenta o processo de ensino, ao se considerar o ensino como prática social, percebendo-o como um processo complexo, suas demandas e possibilidades da ação pedagógica, pois “nesse processo de ação-reflexão; reflexão-ação; ação-reflexão-ação, a Didática vai se constituindo, adquirindo novas configurações, propondo novas perspectivas” (FRANCO; PIMENTA, 2014, p.9).

O ensino, considerado então como uma prática social, coloca os sujeitos em evidência, pois é a partir das interações que ele vai se constituindo, levando em consideração os diferentes tempos, espaços e contextos.

Pimenta (2014) ao questionar sobre os desafios da Didática nos dias atuais, dentre outras pautas necessárias à discussão, apresenta a questão das novas lógicas de organização do trabalho, do espaço e do tempo de ensinar e aprender, relação entre teoria e prática e o ensino da Didática nos cursos de formação de professores, questionando “como fica o ensino da disciplina Didática nos diferentes cursos de pós-graduação e qual o papel e o lugar da Didática?

Em relação a um dos sujeitos envolvidos nesta prática pedagógica, os professores, é importante reafirmar o papel que possuem no processo de ensino e cada um com sua especificidade. Os estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, sinalizam que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” (HUBERMAN, 1995, p.38). Para o autor, o estudo deste tema é fundamental, pois possibilita compreender as pessoas no exercício de sua profissão, abranger a subjetividade e investigar o “percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1995, p.38). Nesta perspectiva, buscar compreender as trajetórias dos sujeitos na inserção na docência universitária, como é o caso deste trabalho, ganha relevância, pois possibilita evidenciar suas trajetórias e levantar questões sobre a formação docente no ensino superior.

Para fundamentar a investigação, este trabalho apoia-se na vertente da narrativa (auto)biográfica. Ao narrar suas trajetórias o sujeito assume posições, produz sentido ao que é dito e escrito, possibilitando reconstruir novos saberes, em um contexto de heterogeneidade e singularidade, de construção e reafirmação de identidades.

A escolha do uso de narrativas (auto)biográficas como estratégia de pesquisa em educação vincula-se aos estudos dos autores Souza (2007, 2011), Passeggi (2011), Domingo (2015) Delory-Momberger (2015), que enfatizam a importância de reconhecer o outro em sua singularidade, seus desejos, expectativas e conflitos, é um convite a partilhar e viver junto. Segundo Domingo (2015) “aproximarse narrativamente a la educación significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no solo como planes o programas que se aplicam.” (p.46). O autor continua argumentando que “aproximarse narrativamente a la educación significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven”.

Como é uma pesquisa em andamento, no primeiro momento fizemos a seleção dos sujeitos utilizando para isto um questionário no formato *google forms* que foi enviado a todos os egressos do doutorado de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal. Estes dados possibilitaram traçar o perfil dos egressos e identificar os sujeitos que, após o doutorado, estão atuando na docência universitária, foco deste trabalho.

É neste contexto que este trabalho se insere, articulando a discussão sobre docência universitária, os estudos sobre formação docente e sobre a Didática. Os resultados apresentados fazem parte de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a formação docente universitária a partir de dados sobre o percurso de egressos de doutorado de uma universidade federal brasileira. Os egressos são oriundos de um mesmo programa de pós-graduação e defenderam suas teses no período de 2014 a 2016. O grupo de sujeitos que abrange a pesquisa equivale aproximadamente 200 sujeitos de diferentes linhas de pesquisa. Neste trabalho, serão apresentados dados de 40 sujeitos, buscando identificar o percurso vivenciado durante e após o doutorado, enfatizando a docência universitária.

As discussões apresentadas possibilitam contribuir com o diálogo sobre a docência universitária, reafirmando a complexidade das questões e dos diferentes objetos de estudo que envolvem o tema.

PERCURSO METODOLÓGICO

Como já demonstrado o objetivo deste trabalho é identificar o perfil de um grupo de egressos de doutorado de um mesmo programa de pós-graduação em educação, no período de 2014 a 2016.

Primeiramente, foi enviado um questionário *google forms* a aproximadamente 200 sujeitos, solicitando aos egressos a participação na pesquisa e informações sobre o perfil e as trajetórias acadêmica e profissional. Neste trabalho, serão apresentados os resultados de 40 participantes que assinaram o termo de consentimento como exigido pelo comitê de ética na pesquisa.

Estudos de Souza (2007, 2011), Passeggi (2011), Domingo (2015) Delory-Momberger (2015) têm sinalizado a importância da potencialidade da perspectiva (auto)biográfica para a coleta de dados. A partir da análise de discursos escritos produzidos por estes 40 participantes, iremos apresentar e discutir sobre a docência universitária a partir das trajetórias acadêmica e profissional dos participantes. Ou seja, a percepção dos egressos sobre o próprio percurso vivenciado antes, durante e após a defesa da tese fazem parte dos dados coletados.

A escrita de narrativa coloca o sujeito em um contexto reflexivo sobre o conhecimento de si, expressando suas experiências, frustrações, desejos e expectativas diante dos diferentes contextos interativos vividos.

Souza (2007) afirma que “ tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. (p.68). Nesta mesma direção, Souza e Passeggi (2011) sinalizam que a pesquisa (auto)biográfica evidenciam,

relações entre as ações educativas e as políticas educacionais, entre histórias individuais e história social. Seus princípios epistemológicos se inscrevem, portanto, em abordagens qualitativas, que reconhecem as margens de resistência do sujeito e admitem que no ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas. (SOUZA E PASSEGGI, 2011, p. 328).

Esta concepção dialoga com os estudos de Delory-Momberger (2015) ao afirmar que “o dispositivo da narrativa de investigação profissional apresenta-se, portanto, como outro modo de conceber e de implementar a formação e a pesquisa.” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.168). A autora afirma que através desta abordagem metodológica é possível,

dar sentido à experiência de formação pela articulação de diversos tipos e momentos de aprendizagem: experiências formativas formais (escolaridade e formação inicial) e não formais (infância e meio familiar, vida cotidiana em outros espaços sociais), aprendizagens decorrentes da prática profissional, escolhidas em função da sua repercussão nesse processo de reflexividade sobre um percurso singular, em dado momento desse percurso. (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.164).

BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes são aqui considerados, como atores sociais que se dispuseram a compartilhar suas experiências e trajetórias de vida. A partir das respostas enviadas dos questionários *google forms* foi possível traçar um breve perfil do grupo de egressos oriundos de um mesmo programa de pós-graduação no período de 2014 a 2016.

Os dados obtidos demonstram que a maioria, 54,1%, dos entrevistados é do gênero feminino e 45,9% é do gênero masculino. Em relação a sexualidade, 86,5% declararam-se heterossexuais, enquanto 10,8% afirmaram ser homossexuais, apenas 2,7% se identificaram como bissexual. A idade dos entrevistados varia de 30 a 57 anos, sendo que 10,8% têm 34 anos e outros 10,8%, 42 anos. Os dados indicam que apenas uma pessoa possui 30 anos e outra 57 anos.

Em relação ao estado civil dos entrevistados, 73% afirmaram ser casados ou em uma união estável, 18,9% são solteiros e 8,1% divorciados. Nenhuma pessoa respondeu ser viúvo ou viúva. Ao questionar os entrevistados se possuem filhos, 67,6% responderam que sim e 32,4% responderam não ter tido filhos até o momento. Constatamos também que não foi identificado egressos que se declararam como pessoa com deficiência. Segundo o critério do IBGE adotado para a classificação de cor e raça, a maioria dos entrevistados, 56,8% declararam ser brancos, 21,6% se declaram pardos, 8,1% se declaram pretos e um número significativo, 13,5%, não declararam sua cor ou raça.

A escolaridade dos pais ou responsáveis também é um dado importante para a análise. De acordo com a escolaridade dos pais, 37,8% possui o ensino fundamental incompleto, 18,9% possuem o ensino médio completo, 13,5% possuem o fundamental completo, 10,8% possuem o ensino superior completo, 8,1% das respostas não foram informadas, 5,4% possuem o ensino médio completo, 2,78% não frequentaram a escola e, também, 2,7% possuem ensino superior incompleto.

Já em relação a escolaridade das mães, 27% das respostas afirmam que as mães ou responsáveis possuem ensino fundamental incompleto, 24,3% possuem ensino médio completo, 13,5% ensino médio incompleto, 10,8% possuem ensino fundamental completo, 10,8% possuem ensino superior completo, 10,8% também possuem pós-graduação e 2,7% não frequentou a escola.

Em comparação a escolaridade dos pais e das mães dos entrevistados, percebemos que a trajetória acadêmica das mulheres pode ser considerada mais longa do que a dos homens. A porcentagem de mulheres que possuem pós-graduação é de 10,8%. Em contrapartida não foi identificado nenhum dado referente a pós-graduação do grupo de pais dos egressos investigados. Outro fator interessante é que os pais também deixam o mundo escolar mais cedo que as mães. Enquanto 27% das mães fizeram o ensino fundamental incompleto, 37,8% dos pais fizeram o ensino fundamental incompleto.

Em vista da ocupação profissional do pai, 51,4% são aposentados, 35,1% estão em exercício e 13,5% não informaram. As principais áreas de atuação dos pais foram: 11,5% motorista, 7,7% eletricitista, 15,3% comerciante e 7,7% na área da mecânica. Já em relação a ocupação profissional das mães, 59,5% são aposentadas, 24,3% estão em exercício e 16,2% não foi informado. As principais áreas de atuação das mães foram: 21,4% do lar e 28,6% professora.

ALGUNS DADOS SOBRE O PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

Visando uma maior amplitude sobre a vida acadêmica dos egressos, considerou-se o início de formação educacional a partir do ingresso em instituição de ensino na Educação Infantil. A análise preliminar sobre o percurso acadêmico dos egressos amostrados, revela que 32,4% não frequentaram nenhuma instituição de ensino na Educação Infantil. Dos demais, 21,6% iniciaram seus estudos em instituições públicas e 45,9% em escolas particulares.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, registra-se que 83,8% dos pesquisados estudaram em instituições públicas e 16,2% em instituições privadas. Dentre estes últimos, 30% estudaram por meio de algum tipo de bolsa, os outros 70% sem nenhum tipo de auxílio.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, há uma redução no percentual dos egressos que estudaram na rede pública de ensino, com 73%, e elevação dos que cursaram na rede particular com 27%. Os percentuais dos alunos que possuíam algum tipo de bolsa reduziram para 20% e os que não recebiam auxílio nos custos elevou-se para 80%.

Referente ao Ensino Médio, nota-se a manutenção do quantitativo dos estudantes que permaneceram na rede pública e os que cursaram na rede particular, com respectivos 73% e 27%. Repetiu-se também os percentuais dos alunos com auxílio de bolsa e sem auxílio na rede privada, respectivamente 30% contra 70%.

A graduação feita pelos pesquisados apresentou grande diversidade de cursos, a citar: Química, Ciências Biológicas, Comunicação Social, Educação Artística, Educação Física, Fisioterapia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Psicologia. A conclusão da graduação foi realizada em instituições públicas por 70,3% dos participantes, e 29,7% em instituições privadas.

Em relação a atuação profissional no momento da coleta de dados, após a defesa da tese os dados mostram que 62,2% estão atuando na docência universitária, 24,3% na educação básica e 13,5% em outras funções. Dentre estas funções estão citadas coordenadora de curso, gestão na pós, direção de escola, desempregado, consultor de material didático.

Em relação a inserção em atividades de extensão ou pesquisa após o doutorado, os egressos sinalizam que 32,45% não atuam atualmente em atividades de pesquisa e nem de extensão, 8,1% estão atuando em atividades de extensão e 27% em atividades de pesquisa e 32,4% estão atuando em atividades de pesquisa e extensão.

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

Do total de aproximadamente 200 egressos do curso de doutorado, apresentamos anteriormente o perfil e a trajetória de 40 sujeitos. A seguir, iremos apresentar uma discussão sobre as trajetórias dos sujeitos, explicitando trechos das narrativas escritas pelos atores envolvendo a docência universitária.

Para esta análise, selecionamos duas categorias que envolvem a docência universitária. Uma diz respeito ao processo de inserção na docência universitária e a outra diz respeito a percepção dos sujeitos pesquisados sobre a contribuição da pós-graduação na formação docente no Ensino Superior.

No tocante à inserção na docência universitária, as trajetórias revelam pontos comuns que sinalizam que a inserção desses egressos na docência universitária se deu por meio da participação e aprovação em concursos públicos em universidades federais ou a partir da atuação em instituições privadas de ensino superior, presencial ou em cursos a distância.

Os trechos produzidos pelos egressos, exemplifica os aspectos anteriormente mencionados:

Fui aprovada no concurso XXXXX, iniciei a docência sem formação em didática para exercer tal função. Foi um processo doloroso e solitário que até hoje tem influências negativas na representação que tenho em relação à minha atividade docente. (Narrativa, Prof. 1 – 2017)

O desenvolvimento de estratégias didáticas foi altamente intuitivo - e, vendo em perspectiva, altamente precárias, confusas, pouco eficazes. Somente anos mais tarde, já em outra instituição, fiz (junto com outros professores de lá) algumas disciplinas de pós-graduação sobre docência do ensino superior, oferecidas gratuitamente pela direção, a partir das quais pude melhor amadurecer em minhas estratégias em sala de aula. (Narrativa, Prof. 2 – 2017)

Durante o mestrado e doutorado, tive a oportunidade de atuar, como professor formador em cursos de educação a distância. Atualmente, atuo como professor

formador em cursos na graduação e pós-graduação, além da Educação Básica. (Narrativa, Prof. 3 – 2017)

Fiz estágio docente durante o doutorado como bolsista Reuni. Pouco menos de um ano depois que eu havia iniciado o curso, houve uma seleção para a bolsa Reuni e eu fui aprovado. Atuei como docente por 4 semestres. Depois de me formar, consegui uma bolsa de pós-doutorado (também sendo aprovado no processo seletivo) e assumi turmas no ensino superior novamente, por 2 semestres. Logo em seguida, fui chamado para assumir um cargo de professor substituto relativo a um concurso que havia feito no fim do doutorado. Estou neste cargo ainda. (Narrativa, Prof. 4 – 2017)

Entretanto, o serviço público exige que você assuma outras funções que somente dar aulas (no caso do professor). Para isso, é essencial entender como funciona a universidade: organização, hierarquias e relações interpessoais. Caso haja, nos primeiros meses, alguém mais experiente que possa nos ajudar a compreender como funciona a universidade e até mesmo nos aconselhar na tomada de decisões, a ajuda será bem-vinda. Na XXX há um programa da Pró-reitoria de graduação que acolhe, em certa medida, professores recém empossados dando-lhes noções básicas do funcionamento da universidade. No meu caso, esse programa ajudou bastante. Em se tratando de colegas de departamento, basicamente uma única professora foi solícita nos momentos em que tive dúvidas e precisei de ajuda. Caminhei e aprendi muitas coisas sozinho, ainda que isso, às vezes, tenha sido de modo atropelado. (Narrativa, Prof. 5 – 2017)

Os trechos evidenciam o que Veiga (2006) afirma que a profissão docente “não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho”. Os egressos identificam a importância da formação didática para a docência universitária e reconhecem o papel da universidade em propor atividades formativas, baseadas na integração entre os profissionais da instituição.

Outra categoria analisada diz respeito a percepção dos sujeitos pesquisados sobre a contribuição da pós-graduação na formação docente no Ensino Superior. Os dados coletados do questionário inicial enviado aos egressos, indicam que 67,6% consideraram que a pós-graduação contribuiu totalmente, 29,7% parcialmente, 2,7% indiferente.

Os trechos abaixo contemplam algumas percepções dos egressos sobre a formação docente no espaço da pós-graduação:

Do curso de pós-graduação em didática do ensino superior foram feitos somente quatro módulos, que foram oferecidos gratuitamente para o corpo docente da instituição, à época. Esse impactou mais decisivamente na minha prática de sala de aula. O que eu estudei no Mestrado e o Doutorado, por sua vez, não se voltou diretamente para os tópicos que eu tratava em sala. (...) O que houve de aproximação, nesse sentido, diz respeito a meu amadurecimento como pesquisador - o que facilitou as eventuais aulas de Metodologia que ministrei. (Narrativa, Prof. 6 – 2017)

A pós-graduação formou-me como pesquisador e não como docente. (Narrativa, Prof. 7 – 2017)

O envolvimento com a pesquisa, o aprofundamento nos estudos da área de atuação e o contato com pessoas e grupos de discussão e produção de conhecimento são fundamentais para a formação do professor do ensino superior. (Narrativa, Prof. 8 – 2017)

Não atuo atualmente no ensino superior (graduação), mas o mestrado e doutorado possibilitaram aprofundamento teórico que auxiliou nas disciplinas que ministrei. (Narrativa, Prof. 9 – 2017)

Tenho duas especializações além do mestrado e doutorado. Mas, a didática, o manejo da turma, as formas de interação com os alunos aprendi na prática. Ao longo do tempo que estou na docência a experiência diária foi o que me ajudou a ver o que dava certo e o que não com os alunos. Quando vejo as minhas antigas apresentações e as provas fico com dó dos meus ex-alunos. Evolui ao longo do tempo, buscando novas formas de atuar em sala, fiz curso de como redigir provas, como fazer apresentações e novos métodos de ensino aprendizagem. Os títulos me ajudaram a permanecer na docência mas não a se comportar como uma docente. (Narrativa, Prof. 10 – 2017)

Demorei muito para fazer o doutorado. O intervalo entre o mestrado e o doutorado foi ocupado com muita sobrecarga de aulas nas instituições privadas. Poucas oportunidades de pesquisa e de extensão. No mestrado e no doutorado a gente se sente "vivo", conhecendo e discutindo teorias, trocando ideias com outros colegas e com os professores. Além disso, fazemos articulações que permitem pesquisas conjuntas, grupos de estudos etc. (Narrativa, Prof. 11 – 2017)

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão não é uma realidade no ensino privado brasileiro, mas ao iniciar meu trabalho como professor, há 11 anos, e me dando conta disso, busquei o mestrado e o doutorado como formas de aprofundar-me e melhorar meu trabalho em sala de aula. (Narrativa, Prof. 12 – 2017)

A docência não era o foco da pós, entretanto as disciplinas ajudaram bastante na compreensão de diversas facetas da escola, políticas educacionais etc. (Narrativa, Prof. 13 – 2017)

Embora eu tenha lido e participado de importantes discussões que envolviam questões da docência, o foco não era sobre a docência no ensino superior. (Narrativa, Prof. 14 – 2017)

A oportunidade que tive de lecionar foi durante a participação como bolsista do Programa REUNI. O conhecimento adquirido nos dá base, mas é preciso atuação como docente. (Narrativa, Prof. 15 – 2017).

Diante dos relatos apresentados, uma gama de temáticas pode ser abordada, todavia iremos nos ater a perspectiva da interação entre a didática e à docência. Pode-se notar que existe em algumas narrativas uma associação direta da Didática como elemento que foca o ensino. Entretanto, os trechos sinalizam que não há equilíbrio entre o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Tal detalhe, nos leva a questionar as possibilidades oferecidas nos cursos

de pós-graduação, que muitas vezes priorizam mais a formação na pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. Cunha (2015) ao discutir sobre a docência universitária sinaliza que geralmente a “a preparação dos professores da educação superior baseia-se fundamentalmente nos saber da pesquisa e desconsidera os saberes próprios da docência” (p. 73).

Outro ponto interessante que pode ser notado é a quase inexistência dos egressos narrarem práticas didáticas observadas em seus professores enquanto cursavam a pós-graduação. Em muitos textos nota-se que a apropriação da formação didática se desenvolveu mais na experiência advinda do exercício da profissão e não necessariamente na formação acadêmica. Isto evidencia a necessidade de reafirmar a importância do papel da Didática nos cursos de pós-graduação, como uma rica oportunidade de formação docente para o contexto universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou reflexões sobre dados da pesquisa em desenvolvimento que busca compreender o processo de inserção docente no contexto universitário de recém-doutores. Através das narrativas foi possível perceber a visão dos egressos sobre o processo de formação docente que os mesmos tiveram.

A profissão docente, em todos os níveis de ensino, tem sido apontada como uma das classes profissionais de maior relevância para as transformações que se almeja em uma sociedade. Em especial, à docência no ensino superior se imbuí de grande responsabilidade para transformação social, visto que centenas de profissionais são formados pelas instituições de ensino superior. Neste sentido, refletir sobre a formação desses profissionais que irão atuar na docência universitária é um de nossos compromissos como professores e pesquisadores do campo educacional.

É notório que para uma formação docente transformadora e comprometida com uma sociedade mais justa, a Didática nos programas de pós-graduação deve possibilitar a reflexão do fazer pedagógico na sala de aula universitária, rediscutindo o próprio lugar da universidade na nossa sociedade atual, compreendendo os sujeitos envolvidos como atores sociais. Para isto, promover a formação docente, não a partir de práticas padronizadas, mas por meio de

concepções pedagógicas condizentes com as demandas contemporâneas de uma visão de ensino como prática social e por isso, realizada por sujeitos em diferentes contextos e espaços.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Universille, 2004.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática crítico intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L, FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, v. 20, n. 1,73-86, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escuta implicada. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.161-171.

DOMINGO, José Contreas. Profundizar narrativamente la educación. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Volume I.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador. BA; UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. IN: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores Salvador: EDUFBA, 310 p, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (Auto)Biografia e Educação: Pesquisa e Práticas de Formação. Educação em **Revista Belo Horizonte**, v. 27, n. 01, p. 327-332, abr. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; Passeggi, Maria da Conceição; Vicentini, Paula Perin. (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. In: RISTOF, D.; Savegnani, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-146.

PERCEPTIONS OF POST GRADUATIONS ON UNIVERSITY TEACHING

Abstract: *This paper presents preliminary results of a research in development which aims to understand the insertion process in a faculty as a college teacher in a postgraduate program in education of a Brazilian federal university. The theoretical framework adopted is based on three articulated axes: university teaching, teacher training and didactics. It considers teaching as a social practice that is effective through interaction between social actors in different times, spaces and contexts. Methodologically, it is based on the perspective of a biographical (self) narrative as an important aspect to know the trajectory of the subjects, their perceptions, emotions and expectations about the main theme investigated in this research. The preliminary results indicates that university teaching is a challenge in the perception of the participants and is composed over time with the experiences lived in their trajectories, taking in consideration the characteristics of the context in which it is placed. The analysis also points to several questions about the postgraduate training for teaching in Higher Education and the need to review the form, concepts and processes that have been carried out.*

Keywords: *University teaching. Teacher training. Didactics.*

AS NARRATIVAS COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO MULTICULTURAL

Gabriela Barbosa Souza – gabibarbosa_fsa@hotmail.com

Faculdade Eugênio Gomes

Endereço

CEP: 44600 -000 – Ipirá –Bahia – Brasil

Lílian Miranda Bastos Pacheco – lilianmbp01@gmail.com

Universidade Estadual de Feira de Santana

Endereço

CEP: 44036900– Feira de Santana –Bahia– Brasil

Resumo: *O presente estudo objetiva evidenciar o papel das narrativas como uma possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem em contexto multicultural. Inicialmente apresenta-se o contexto histórico das políticas públicas direcionadas para a educação escolar indígena. Posteriormente, discute-se sobre a função das narrativas para o processo de ensino e aprendizagem em contexto multicultural a partir de depoimentos de membros do povo indígena Pataxó Hãhãhã. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do trabalho pedagógico organizado através dos contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã para o ensino formal nessa comunidade, possibilitando a estes o conhecimento de valores da sua própria cultura, bem como o estudo da estrutura formal da língua, através do ensino/aprendizagem de gêneros e tipologias textuais. Considera-se que o trabalho com gêneros textuais narrativos poderá possibilitar aos professores indígenas melhor mediação entre o trabalho com a língua e os saberes culturais, cotejando os conteúdos universais e a transmissão de narrativas locais.*

Palavras-chave: *Cultura Indígena. Narrativas. Ensino Multicultural.*

1. INTRODUÇÃO

O grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE) da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA tem realizado ações de ensino, pesquisa e extensão entre a Universidade e a escola básica indígena através do projeto de extensão

“Narrativas e Representações”. O referido projeto tem como objetivos levantar (através de informações orais) a cultura local de comunidade indígena, promover situações de reflexão e registro sobre a cultura e o saber local, promover atividades pedagógicas sobre gêneros textuais (narrativas), produzir representações gráficas e textuais a partir do saber local e contribuir para a formação continuada de professores indígenas ou não-indígenas através de diálogos multiculturais.

Este estudo é resultante do referido projeto de pesquisa/ensino/extensão realizado em uma comunidade multicultural, e objetiva evidenciar a importância das narrativas como uma possibilidade para o processo de ensino-aprendizagem em contexto multicultural.

Inicialmente, aborda-se o contexto histórico das políticas públicas direcionadas para a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas. Posteriormente, discute-se sobre a importância das narrativas para o processo de ensino-aprendizagem em contexto multicultural a partir de depoimentos de membros do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã. Por fim apresenta-se as considerações e as referências bibliográficas que fundamentaram a construção deste estudo.

2. CONTEXTO HISTÓRICO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Desde o século XVI, os povos indígenas conviveram com políticas que só buscavam a homogeneização da sociedade, advindas inicialmente dos missionários jesuítas através da catequização, e posteriormente, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que objetivava a integração forçada dos índios a sociedade nacional. De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010, p.58), a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, “os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional”.

O processo de colonização do Brasil, assim como a formação do Estado Nacional e, hoje, a globalização ferem o direito a autonomia e ao processo identitário dos grupos indígenas. Oliveira e Nascimento (2012, p. 769) refletem sobre a ação do SPI, a partir de um ideário positivista de progresso nacionalista que intencionou subjugar os povos indígenas. Segundo eles o objetivo era “promover um encontro pacífico destes com a civilização, tornando-os

aptos para o trabalho com vistas ao progresso e modernização da nação”. Estes povos indígenas foram/são vistos como uma categoria fadada à extinção, e para estes eram asseguradas por leis, políticas assimilacionistas como forma de integrá-los em uma cultura nacional homogênea.

Em 1967, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). De acordo com Oliveira e Nascimento (2012), assim como o SPI, a FUNAI também se orientava pelas políticas de integração dos povos indígenas à nação. No entanto, os autores ressaltam que diferentemente do SPI, a FUNAI reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas. Foi nessa perspectiva, que em 1970, a FUNAI estabeleceu relação com o Summer Institute of Linguistics (SIL), a qual de acordo com Oliveira e Nascimento (2012, p.772), permitiu surgir “[...] os cursos de formação de monitores bilíngues, cuja principal inovação residiu na utilização dos próprios indígenas como professores auxiliares [...]”. Os autores destacam que:

[...] Mesmo subordinado ao objetivo de assimilação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indígena (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de educação escolar dos índios pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.772)

Nota-se que até a década de 1970, a educação indígena foi marcada por imposições arbitrárias, na busca de que esses assimilassem a cultura considerada dominante. A partir do referido período as práticas educacionais indígenas começaram a ir contra essas políticas, na busca de mudar a situação política e educacional que lhes eram impostas (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010).

Considera-se que o surgimento da figura do professor indígena a partir da atuação da FUNAI, assume papel relevante, visto que “estes podem fazer de suas escolas e de seus atos educacionais processos formadores que expressem a afirmação de suas culturas” (CAVALCANTE, 2003, p. 15). Ressalta-se que naquele momento, a figura do professor indígena assumia a função de auxiliar nas escolas indígenas, mas já se configura em uma iniciativa importante para pensar a construção de uma educação própria indígena.

Ao refletir sobre esse novo contexto, Oliveira e Nascimento (2012, p.772) ressaltam que “a prerrogativa das ações educativas passou da FUNAI para o MEC, por meio do Decreto n. 26, de 1991”, o que retirou da FUNAI, várias de suas atribuições. Até o momento, as ações

educativas dos povos indígenas foram regulamentadas por dois órgãos indigenistas, SPI e FUNAI, e passa a ser regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), junto com o desafio de se pensar uma educação ao mesmo tempo formal e universal, cultural e local. Foi nessa perspectiva, que nas últimas décadas do século XX, aconteceram mudanças significativas no que se refere ao âmbito das políticas educativas voltadas para os povos indígenas.

O “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena)” (MEC/SECAD, 2005a). Este documento contempla uma educação específica, diferenciada e de qualidade construída em conjunto com os povos indígenas.

Os Guaranis, por exemplo, foram tradicionalmente resistentes à educação escolar devido à ameaça que esta representava à cosmologia dos povos indígenas. Atualmente recorrem a uma educação escolar específica e diferenciada, buscam se instrumentalizar para melhor compreender os não-índios, a fim de estabelecer uma interação mais simétrica com a sociedade envolvente. Segundo Bergamaschi (2007, p.197) os povos Guarani defendem “práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com [...] a educação tradicional e a cosmologia desse povo.”

Desde a Constituição de 1988, vem se consolidando o entendimento de que a educação escolar precisa levar em conta o contexto de diversidade sociocultural de seus alunos. Se a legislação está sempre sendo revista e melhorada, por outro lado, na prática, há muitos conflitos e contradições vividas na escola.

Camargo e Albuquerque (2003) analisam a construção do projeto pedagógico dos Xavantes, denunciando as tensões culturais vivenciadas nas escolas e nas comunidades. Weigel (2003) se pergunta por que um povo indígena lutaria por escolas, já que este pode ser um espaço ambivalente e contraditório, chegando à conclusão que:

Tal processo é determinado por relações políticas, relações de força e condições materiais, no qual os segmentos indígenas, dentre eles os Baniwa, operam mudanças em: sua cosmologia, suas concepções míticas e estéticas, sua magia, seus rituais, suas bases materiais e línguas, apropriando-se –mas também recriando e reelaborando, de acordo com critérios e paradigmas de suas próprias culturas – dos elementos da cultura dominante. (WEIGEL, 2003, p.5)

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) são marcos no rompimento com a política assimilacionista que era imposta aos índios, ao assegurar aos povos indígenas o direito à prática de suas culturas próprias, bem como, o

direito de afirmarem seus valores culturais, línguas, costumes, tradições e crenças. A Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.37) assegura em seu artigo 231, aos povos indígenas o reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. O referido documento assegura aos povos indígenas o direito de afirmarem seus valores culturais, línguas, costumes, tradições e crenças.

A UNESCO, em 2003, criou uma convenção para reconhecimento do patrimônio imaterial da humanidade e incentivo ao registro de bens. Segundo Pelegrini e Funari:

A relevância dessa [...] disposição se justifica pela dimensão que os bens imateriais ou intangíveis assumem na compreensão da natureza e das visões de mundo das sociedades humanas [...]. Ao usufruirmos formas singulares de celebração e conhecimento nós retomamos parte de nossas identidades comuns. A transmissão de saberes às novas gerações e a perspectiva de valorizá-los tendem a contribuir para a elevação de nossa autoestima e para a retomada de tradições milenares. (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p.8)

O respeito à diversidade, à multiculturalidade se impõe e toma-se como diretriz educacional a observância dos saberes identitários. A LDBEN, assegura em seu Artigo 78, que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996)

A LDBEN (BRASIL, 1996) reafirmou pontos que já foram contemplados na Constituição Federal de 1988 e trouxe aspectos inovadores para o contexto da educação escolar indígena, tais como o estabelecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação de professores diferenciada. Os referidos documentos representam avanços adquiridos pelos povos indígenas, o que representa uma legislação educacional que contempla diferentes culturas. A educação escolar passa a ser um direito garantido às comunidades indígenas, bem como uma formação diferenciada para os professores indígenas. De acordo com Monte:

[...] os professores indígenas vêm tentando reagir às condições anteriores impostas pelas escolas das agências que atuam no contato, reforçando as suas vozes agora na qualidade de autores. Concebem a educação não como oportunidade para a dominação e a conquista, e sim para a transformação dos conquistados em

conquistadores, sujeitos políticos, usuários ativos que buscam o controle do meio e da mensagem. (MONTE, 2000, p.18)

A educação nesse contexto assume papel de possibilitar a problematização e reflexão de uma realidade subalternizada que ao longo de décadas se fez presente. Hoje considera-se que a educação multicultural deve contemplar uma ampla gama de conhecimentos e relações locais e universais, visto que as comunidades indígenas possuem sabedoria própria para ser comunicada, apesar de que por muito tempo esta não foi considerada no âmbito das políticas educacionais brasileiras. No entanto, faz-se relevante destacar que esta foi uma conquista a partir das lutas indígenas, e que mesmo diante de conquistas legais, as comunidades indígenas ainda sofrem dificuldades para construir uma educação diferenciada, ao considerar o contexto de colonização, assimilação à que foram e são expostos.

Questiona-se como tem se dado a formação dos professores indígenas para atender a demanda da educação multicultural? De acordo com os Referenciais para a formação de professores indígenas (BRASIL, 2002, p.9) “entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural”. O referido documento ressalta que “a proposta de uma escola indígena [...] só será viável se os próprios índios [...] estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar”.

Nota-se a importância da formação dos professores indígenas, para atuarem em suas comunidades promovendo uma educação multicultural e um possível reposicionamento da influência da cultura hegemônica revestida em saber universal. O saber escolar perpetua um “currículo oculto”, sua tomada de consciência, revela a complexidade desta proposta e a função crucial do protagonista indígena no ato educativo. Segundo Díaz-Barriga, (2006, 13):

O currículo oculto permite reconhecer que na prática escolar é gerado um conjunto de aprendizagens [...] e o desenvolvimento de valores [...]. Essa abordagem necessitará encontrar eco nas estratégias didáticas, na forma como se abordam os conteúdos no aspecto cognitivo e na coerência que existe entre valores, textos e incluso imagens [...]. se deve promover uma reflexão sobre como tais valores se expressam no meio social [...].” (DÍAZ-BARRIGA, 2006, 13). (tradução própria)

Faz-se necessário que os professores indígenas se apropriem das ferramentas e discurso educacional para que possam propor um currículo propriamente multicultural. O currículo deve contemplar os saberes tradicionais da comunidade associados ao conhecimento de outras culturas. Um indígena, Professor Kateyuve, citado por Monte (2000, 22) conta: *Nós já tivemos aula de história que começou com a história dos portugueses (...). Isso é importante. Mas (...)*

demora muito (...). Nesse meio (...). Fica arriscado se perder pelo caminho (...). Para estudar história é melhor sair da aldeia e partir para o mundo.

De acordo com Monte (2000, p.18) “assim são renovados não só os objetivos e conteúdos curriculares, mas, sobretudo, os métodos que orientam os processos de ensino-aprendizagem e o que é selecionado e transformado em conhecimento escolar”. Busca-se a construção de uma educação contextualizada com a realidade sociocultural dos educandos, de forma a possibilitar a construção de aprendizagens significativas para uma atuação participativa e reflexiva na sociedade.

Sobre este paradoxo, filósofos como Althusser e Albuquerque (1992), e educadores como Paulo Freire (1992, 2005), se posicionaram, alertando sobre a dupla função da instituição educacional, que ao mesmo tempo em que abre possibilidades para a aprendizagem e crescimento, também submete ao *status quo*. Não é fácil resolver tal contradição, mas Freire (1992) propõe uma “Pedagogia da Esperança” como uma retomada da “Pedagogia do Oprimido” publicada pela primeira vez em 1970. Ele já sinalizava a perspectiva de uma educação para a autonomia, como um ideal a ser atingido, como um convite ao protagonismo.

3. METODOLOGIA

Este estudo constitui-se parte das reflexões realizadas na dissertação de Souza (2016) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia, a qual objetivou analisar quais as funções dos contos fantásticos para a cultura indígena Pataxó Hãhãhã.

O povo Pataxó Hãhãhã reside na Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, localiza em Pau-Brasil no sul do Estado baiano. O referido povo é composto por diferentes grupos étnicos que se juntaram em prol da luta pelo território, a saber: Baenã, Pataxó Hãhãhã, Kamacã, Tupinambá, Kariri-Sapuiá, além de outras etnias que vêm se juntando devido ao contato intercultural com outros povos indígenas e com a sociedade envolvente.

Para realização da pesquisa, foram entrevistados membros do Povo Pataxó Hãhãhã. Os informantes são anciões e adultos das diferentes etnias que compõem este povo, considerados por eles como conhecedores das narrativas da comunidade local.

A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Feira de Santana e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por atender a todos os princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 (CNS). Encontra-se registrado nas referidas instituições com o CAAE: 39143814.5.0000.0053. Para realização da coleta de dados, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) autorizou o ingresso na terra indígena da Aldeia Caramuru Paraguaçu, através do processo nº 08620.008303/2015-70.

Os membros da comunidade foram convidados a colaborar com a pesquisa e informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estão especificados os objetivos, aspectos metodológicos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e puderam se posicionar quanto a aceitar ou não colaborar com esse estudo. Foi dada aos participantes a opção em divulgar seus nomes ou não, entendendo a importância de situar que os depoimentos relatados nesse estudo constituem-se testemunhos de membros do povo indígena Pataxó Hãhãhã quanto às suas vivências culturais. Os depoimentos foram colhidos em situações do cotidiano da aldeia, previamente combinado. As falas foram transcritas sem maiores intervenções, tentando fixar o texto como ação da fala (LANGDON, 1999).

4. As Narrativas como Possibilidade para o Processo de Ensino Aprendizagem Multicultural

Para os povos indígenas, o contato com a sociedade envolvente e a depreciativa negação de seus saberes, valores, línguas, além das invasões de seu território têm ocasionado mudanças em seus costumes e comportamento. Por outro lado, eles buscam reafirmar a partir da reconquista do seu território e da prática de seus rituais, mesmo com algumas mudanças de seus hábitos, valores e cosmovisões. Já houve tempo que os indígenas se fecharam para a educação formal. Hoje ela tem sido almejada, mas no sentido de garantir um processo de ensino-aprendizagem contextualizado com a cultura local.

O ambíguo papel da educação e a ação homogeneizadora da interação com a sociedade envolvente alerta a população indígena para o seu papel como protagonista. A importância da cultura e identidade é destacada na fala de Jisélia Oliveira dos Santos, membro da etnia Kariri-Sapuiá, para quem:

A cultura... principalmente pra nós... povos indígenas... é muito importante [...] o índio tem que ter a cultura e as raízes dele... agora não é porque ele não tá vestido ou trajado diariamente... não quer dizer que ele não vai ser índio... não... tá na sua identidade... na sua consciência... ele não pode deixar os seus atos... os seus momentos... mas a cultura vai tá sempre acompanhado com o nosso povo... com a gente mesmo no nosso dia a dia... não importa onde a gente esteja... você vai ser sempre o que você é... você não vira índio... você nasce índio... as suas raízes tá ali... você pode tá longe... mas seu pensamento tá em seu povo... na sua identidade [...] a cultura vai ser sempre importante e fundamental na nossa aldeia... no nosso povo... no nosso convívio no dia a dia.

Compreende-se que o Povo Pataxó Hãhãhã sofre mudanças em seu modo de vida devido às várias situações de contato e conflito a que foram submetidos pela sociedade envolvente. No entanto, entende-se que mesmo diante de tal situação, buscam manter seus valores culturais que se encontram presentes em sua memória e ligadas ao seu território social. Justo (2012, p. 39), ao se fundamentar no conceito de memória de Le Goff (1994), reflete sobre a relação entre cultura e sociedade:

Memória e sociedade são os pilares que constituem a cultura. Memória, como mecanismo de retomada e compreensão do objeto de estudo, mitos, contos e lendas, enquanto elementos significativos da literatura oral e escrita. Sociedade, como ambiente onde se criam, reproduzem ou morrem os significados dos referidos relatos construídos e reconstruídos pela memória, dinamizando, modificando e/ou perpetuando a cultura e seu alcance.

Nessa perspectiva, Justo (2012, p. 45) destaca a importância da memória coletiva como capaz de garantir “a identidade do indivíduo, como pertencente a um determinado grupo e contribui para a coesão e unidade deste”. A narrativa é vista enquanto elemento significativo da memória cultural e social. Sua importância para o povo Pataxó Hãhãhã é enfatizada por Aluíso Costa Vieira, membro da etnia Kariri-Sapuiá:

[...] a consideração desses conto pra gente... ela é muito especial... porque é a partir daí que a gente consegue entender um pouco do que é a luta indígena... o sofrimento dos nossos anciões... o que passaram... de alguns ancestrais que já se foi... então isso aí pra gente... na maioria das vezes ajuda a gente no conhecimento da cultura e nos dá mais força ainda... pra gente lutar pelos objetivos da nossa comunidade... principalmente na luta territorial que é uma coisa assim... um marco na história da gente.

Compreende-se que a memória coletiva, materializada em narrativas, possibilita a organização social de um povo através do conhecimento da história local e de seus significados, os quais se encontram ligados ao território em que ocorreram esses fatos. Pensando especificamente no Povo Pataxó Hãhãhã, compreende-se, a partir da fala desse informante, que as narrativas são relevantes ao conhecimento da cultura local, constituindo-se como mecanismo de luta social na busca de seus direitos culturais e territoriais.

Severi (2000, p.147), ao discutir sobre os vários tipos de narrativa e a construção de memórias sociais, aborda que:

Existem dois modos de construir memórias sociais: um opera através da narração (e renovação contínua) de uma série de histórias; o outro, sempre vinculado à elaboração da memória ritual, tende a criar um número relativamente estável de imagens cada vez mais complexas, cada vez mais “carregadas” de significados e cada vez mais persistentes ao longo do tempo.

Nota-se que existem modos de construir memórias sociais, e as narrativas, sejam elas orais, escritas ou imagéticas, são mecanismos de significações culturais. Esse é o contexto em que este estudo se insere, visto que os contos e outras narrativas são considerados enquanto materialidades da memória capazes de criar significados culturais e identitários, sejam eles individuais ou coletivos.

Halbwachs (2003, p. 71) diferencia memória coletiva de memória individual:

As lembranças [podem] se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e [...] memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memórias. [...] Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal. [...] Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que essas interessam ao grupo.

Nessa perspectiva, Halbwachs (2003) distingue as memórias individuais, que são construções do indivíduo em meio a sua vida pessoal, e a memória coletiva que o indivíduo constrói enquanto sujeito do grupo e representante da coletividade. No entanto, Halbwachs (2003, p.72) enfatiza que a memória individual não é construída de forma isolada e fechada, visto que “para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”.

Corroborando com essa questão, Araripe (2004, p. 114) enfatiza que:

Há, [...] na memória [...] um veio para se obter uma identidade e os laços de pertencimento com a comunidade onde se insere. Com todas as implicações que acompanham as discussões sobre identidade cultural no presente momento, ainda assim acreditamos dever existir uma relação de reconhecimento e pertencimento – de identidade, daquilo que se constitui como patrimônio com a história do seu povo e as suas práticas cotidianas.

Entende-se a memória como algo estruturante da cultura, visto que proporciona a construção de laços identitários de pertencimento com o território em que o sujeito vive, seja ela

individual ou coletiva. Maura Rosa Titiá, anciã da etnia Baenã, reflete sobre a importância da memória e das narrativas na luta territorial do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã, ao dizer que:

Quando nós voltamos pra nossa terra... de ocupação... a gente já tinha a história viva... tinha documento lá na Federal e tudo... tinha mais força de lutar né? aí tava os índio mais velho... os antigo tava tudo vivo... eles contava história... em Brasília tinha nossa história e tava registrado em documento pra mostrar lá na FUNAI que nós tava atrás de nossa terra... de nossa terra onde viveu... tinha o lugar de nosso povo do passado... aí às vezes se a gente não contar essas história pra nossos neto... como é que eles vão ficar mais tarde? muitos fala aí: os índio acabou e não tem mais índio... mas não olha como nós támo vivo... a resistência da gente... hoje nós támo aqui dentro da aldeia... voltamos pra nossa origem.

A memória e as narrativas permitem ao povo Pataxó Hãhãhã construir uma relação de pertencimento ao seu território de origem e uma identidade cultural coletiva, vinculada ao seu patrimônio social, histórico e cultural. A memória e a narrativa têm-se configurado em mecanismos de resistência dos povos indígenas diante da ação de submissão e de desvalorização de sua cultura na interação com a sociedade brasileira. Aspecto este que pode ser contemplado no processo de ensino-aprendizagem como forma de ressignificar a instituição escolar, construindo assim uma educação contextualizada e capaz de possibilitar um ensino multicultural.

A ressignificação da instituição escolar, na busca por uma educação diferenciada, é almejada pelo Povo Pataxó Hãhãhã. Maria Muniz, membro da etnia Tupinambá e primeira professora indígena do Povo Pataxó Hãhãhã, ao ser questionada a propósito do papel da escola em contextos indígenas, ela relata que

O papel da minha escola tá muito longe pelo que quero... e o que penso... e o que eu desejo... porque eu penso muito em uma escola diferenciada de verdade... e ainda a gente ainda tem muita história do Estado ainda é... [...] tenta ainda dizer ainda como é que os índios têm que fazer... como é que nossos professores tem que ensinar... porque nossos professores é capaz de ensinar da forma que a gente acha que é muito bom pra nosso povo e não deixando... sendo uma escola diferenciada e não deixando de falar um pouco de lá de fora... porque a gente tem que enfrentar barreiras difíceis também... e esses alunos também tem que ter um pouco da preparação de lá de fora pra ver como é que pode enfrentar... agora contando que a nossa escola tem que esquecer esses livros que vem de lá e quem faz lá da forma que faz... e lembrar que nós... nossa escola e nossa aldeia tem muita história bonita... tem muitos anciões que ainda conta muita coisa e que isso tem que ter um grande aproveitamento.

A partir desse relato, entende-se que a construção de uma educação escolar diferenciada, mesmo sendo um direito legal, é um processo marcado por dificuldades no que se refere ao diálogo dos saberes socialmente construídos e o acervo cultural indígena. Nota-se que a escola, ao ser inserida numa comunidade indígena, abarca pelo menos duas visões de mundo diferenciadas, visto que a instituição escolar foi criada nos moldes da sociedade envolvente e passa então a se inserir em outro contexto intercultural. Nesse cenário, a escola é almejada, todavia a partir de dois objetivos diferenciados: a valorização do patrimônio cultural indígena e o conhecimento dos saberes científicos, para que as comunidades indígenas possam dialogar com a sociedade brasileira. Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 61) afirmam que:

A introdução da instituição escolar no seio das sociedades indígenas, mesmo almejada por eles e inserida num processo mais amplo de organização e luta, não ocorre sem conflitos. [...] Percebe-se uma ambiguidade na visão que os indígenas têm sobre a escola, deixando antever ao mesmo tempo um “querer” e um “não querer” essa presença nas aldeias. Veem-na como uma necessidade para o diálogo intercultural [...]. Mas também, veem-na como um risco ao modo de vida tradicional [...], já que, [...] a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas.

Nessa perspectiva, as autoras destacam os conflitos inerentes à introdução da escola em contextos indígenas, o que provoca posicionamentos diferenciados quanto ao papel da escola enquanto instituição criada pela sociedade envolvente e responsável por possibilitar o diálogo intercultural. No entanto, os povos indígenas requerem que a instituição escolar contemple os saberes culturais indígenas. Para Monte (2000, p. 19):

O conceito de currículo passa a ser explorado como o lócus em que se formam e se transformam os sujeitos dos processos escolares e suas múltiplas identidades interculturais. Essas emergem e são constantemente reposicionadas por meio das práticas discursivas elaboradas na interação com os outros, e que se materializam de forma multilíngue na e pela língua(gem).

O diálogo entre a escola e a comunidade indígena é enfatizado pela anciã do Povo Pataxó Hãhãhã, Maria Muniz, em seu depoimento anteriormente mencionado, ao enfatizar que a escola deve trabalhar com as histórias dos anciões da comunidade local. Prosseguindo, a informante ainda destaca que:

Nós temos muitos velho... muitos anciões que têm muita história bonita e a escola ainda tá deixando a desejar... porque não tá assim... digamos... dizendo a cada época e a cada mês [...] dizendo que tem uma noite cultural pra gente tá sentado contando e conversando... cantando as nossas roda de antigamente né? [...] esse povo mais velho tem que chegar perto também da escola... pra tá lá ajudano os professores nesse sentido...

Compreende-se, portanto, a importância do diálogo entre os anciões e a escola, tendo em vista o objetivo de construir uma educação diferenciada que contemple em seu currículo, os conhecimentos socialmente construídos pela sociedade envolvente, bem como os conhecimentos locais das comunidades indígenas. Desta forma:

Os currículos escolares indígenas ganham assim um caráter de permanente movimento ondular entre aqueles conjuntos de conhecimentos representados como étnicos e locais, demarcadas as fronteiras entre as etnias e as línguas que falam, e a chamada “base universal do conhecimento escolar”, entendidas ambas como ponto de partida e chegada para a desejada cidadania com diversidade. (MONTE, 2000, p.28)

Para tanto, faz-se necessário que a escola contemple o patrimônio cultural indígena em suas práticas pedagógicas, no qual se inclui as narrativas, enquanto mecanismo de memória individual e coletiva. No que se refere à esse aspecto, Monte (2000, p. 23) afirma que “ao desenvolverem atividades com a língua e a linguagem, os professores indígenas podem construir identidades multifacetadas como discurso pedagógico, nas situações didáticas propiciadas em sua formação e na de seus alunos”.

Entende-se assim que o trabalho com as narrativas do povo indígena Pataxó Hãhãhã é um tema relevante para a escola indígena da comunidade local, assim como qualquer instituição de ensino, na medida em que buscam uma educação diferenciada capaz de contemplar a cultura local e universal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que aos povos indígenas, durante muitos anos, foram destinadas políticas que só buscavam a integração e assimilação da cultura considerada dominante. Foi a partir de lutas, que os indígenas problematizaram a situação a qual lhe eram destinadas, buscando construir uma educação diferenciada e baseada em seus princípios e crenças, o que ainda se constitui um desafio, tendo em vista o grande processo de assimilação e homogeneização aos quais foram expostos.

Apesar das modificações em seus modos de vida, o povo Pataxó Hãhãhã tem buscado marcar sua diferença identitária, através da manifestação de seus valores e saberes culturais, incluindo nestes o ato de narrar enquanto vivência sociocultural. Nesse sentido, a narração dos contos na realidade local tem a função sociocultural de transmissão de ensinamentos e valores culturais singulares, tais como a importância da preservação da natureza, o respeito aos

anciãos enquanto guardiões de memória, o perigo da vida na floresta e normas de conduta necessárias ao trabalho coletivo desta comunidade indígena.

Destaca-se assim a importância de ser organizado para o ensino formal um trabalho pedagógico que tenha como eixo os contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã, possibilitando as novas gerações o conhecimento de valores e saberes de seu grupo cultural, bem como o estudo da estrutura formal da língua, através do ensino/aprendizagem de gêneros e tipologias textuais. Considera-se que o trabalho com gêneros textuais narrativos poderá possibilitar aos professores indígenas a instrumentalização para a mediação entre o trabalho com a língua, através de conteúdos universais, e com os saberes culturais, através da transmissão de narrativas locais.

Destaca-se, portanto, a relevância da formação dos professores indígenas ou não, para que estes possam assumir sua função de mediador e interlocutor de sua comunidade perante a sociedade envolvente, permitindo o diálogo entre os conhecimentos ditos universais e a cultura local indígena. Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a construção de uma educação multicultural que reconheça as narrativas, os valores e as concepções do “outro” em suas diferenças culturais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis; ALBUQUERQUE, Jose augusto. **Aparelhos ideológicos do Estado**, 6. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

ARARIPE, Fátima Maria Alencar. Do patrimônio cultural e seus significados. **Revista Transinformação**. Campinas, v. 16, n. 2, p. 111-122, ago. 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.27, n.72, p.197-213, ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 30, nº 60, pp. 55-75, 2010.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Congresso Nacional, 2010, 60p.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 84p., 2002.

_____. Ministério da Educação. **Referências para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2005.

CAMARGO, Dulce Maria; ALBUQUERQUE, Judite. Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v23, n.61, p.338-366, dez. 2003.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Jan-abr., nº 22, p. 14-24, 2003.

DÍAZ BARRIGA, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 8, n. 1. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>>. Acesso em: 28 set. 2017

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

JUSTO, Rosangela Ribeiro da Silva. **Sol e Lua: Reflexos das mudanças sociais no mito Cosmogônico do Povo Aikanã**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2012.

LANGDON, Ester J. A Fixação da Narrativa: Do mito para a poética de literatura oral. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano5, n12, 13-36, dez. 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MONTE, Nietta L. Os Outros, Quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 111, pp. 7-29, dez. 2000.

MONTE, Nietta Lindemberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p. 7-29, dezembro, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de ; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma História da Educação Escolar Indígena : Notas sobre a relação entre Política Indigenista e Educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p. 76.

PELEGRINI, Sandra S.A. ; FUNARI, Pedro Paulo. **O Que é Patrimônio Cultural Imaterial**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos, v.331).

SEVERI, Carlo. Cosmologia, crise e paradoxo: da imagem de homens e mulheres brancos na tradição Xamânica Kuna. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.121-155, abr. 2000.

SOUZA, Gabriela Barbosa Souza. **Os Contos do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã: Um Diálogo Intercultural**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2016.

WEIGEL, Valéria. Os Baniwa e a Escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.22, p.5-13, abr. 2003.

THE NARRATIVES AS A POSSIBILITY FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN A MULTICULTURAL CONTEXT

Abstract: *The present study aims to highlight the role of narratives as a possibility for the teaching and learning process in a multicultural context. Initially, the historical context of the public policies directed towards indigenous school education is presented. Subsequently, it is discussed the function of the narratives for the teaching and learning process in a multicultural context, based on statements made by members of the Pataxó Hãhãhã indigenous people. In this perspective, the importance of the pedagogical work organized through the tales of the Pataxó Hãhãhã indigenous people for the formal education in this community is highlighted, enabling them to know the values of their own culture, as well as the study of the formal structure of the language through of teaching / learning of genres and textual typologies. It is considered that the work with narrative textual genres may enable indigenous teachers for better mediation between working with the language and the cultural knowledge, comparing the universal contents and the transmission of local narratives.*

Keywords: *Indigenous Culture. Narratives. Multicultural teaching.*

RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS (RSC): RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DE PROFESSORAS DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO/EBTT

Lusia Mary Rolemberg Menacho¹ – lusia.menacho@ifpb.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
Rua Professor Carlos Leonardo Arcoverde, Rodovia PB 057 - KM-02 - S/N
CEP: 58200-000 – Guarabira – PB – Brasil

Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi² – mariapasseggi@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação - Campus Universitário UFRN - Lagoa Nova
CEP: 59.072-970 – Natal – RN – Brasil

Resumo: *O artigo é recorte da investigação doutoral em andamento “Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC): representações identitárias profissionais em narrativas de professoras” que objetiva compreender as representações identitárias profissionais de professoras da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) de Instituições Federais de Ensino (IFE’s) brasileiras através de narrativas autobiográficas sobre a elaboração do dossiê de requerimento do RSC das participantes. O recorte aqui apresentado corresponde à etapa exploratória da pesquisa, de metodologia bibliográfica e documental, objetivando a elaboração de uma cartografia representativa do universo de docentes EBTT das IFE’s no Brasil, considerando seu gênero, titulação e vinculação ao RSC. O trabalho apresenta uma exposição preliminar dos dados coletados até o momento e indica algumas tendências percebidas em relação à representação profissional de professoras no universo de docentes EBTT.*

Palavras-chave: *Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Identidade docente. Professores EBTT.*

¹ Mestre em Letras e Linguística. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Linguística e Mestre em Letras Modernas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a apresentar o desenvolvimento parcial da pesquisa de doutorado, atualmente em fase de realização no GRIFARS³, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Busca-se identificar as representações identitárias profissionais de professoras da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)⁴ de Instituições Federais de Ensino (IFE's) brasileiras, através de narrativas autobiográficas das docentes participantes da pesquisa sobre um momento específico de suas experiências profissionais: a elaboração do dossiê para o requerimento do RSC.

O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) é um processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico de professores EBTT, com efeito de equivalência com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção de retribuição financeira por titulação. Por ser um benefício concedido recentemente (foi implementado em 2014) existem poucos estudos relacionados ao RSC nas bases de dados de repositórios científicos do Brasil.

Além da quase inexistência de estudos sobre RSC, encontramos dificuldade em encontrar trabalhos que fizessem referência às variáveis que nos propomos a pesquisar do universo de professores EBTT, como distribuição de docentes por instituições e regiões; titulação e sexos desses docentes e, principalmente sua vinculação ao benefício em questão: o RSC.

Assim, definimos segmentar a pesquisa em etapas e, como explicado a seguir, a primeira delas se constituiu em elaborar uma espécie de “cartografia” do universo a ser pesquisado.

2 A PESQUISA

Este trabalho, reiteramos, se propõe a apresentar o desenvolvimento parcial da pesquisa de doutorado intitulada “Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC): representações

³ GRIFARS - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividade

⁴ O Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, foi criado pela Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008 e reestruturado pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

identitárias profissionais em narrativas de professoras”. Objetivamos identificar representações identitárias profissionais através de narrativas autobiográficas das docentes participantes da pesquisa sobre um momento específico de suas experiências profissionais: a elaboração do dossiê para o requerimento do RSC.

2.1 O que é “RSC”?

O Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC - é um direito previsto para a carreira do Magistério Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com base no art. 18 da lei 12.772/2012, que permite a percepção de Retribuição de Titulação (RT) equivalente à Especialização, Mestrado e Doutorado, sem o referido título.

Este benefício é um ganho adquirido pela categoria após negociações para modificação do Plano de Cargos e Salários dos professores das Instituições de Ensino Federais, que haviam começado no ano de 2008, e foi assinado, em 2012, entre o PROIFES-Federação⁵ e o Governo Brasileiro. Dentre as propostas resultantes da negociação, plasmadas na Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, estavam as diretrizes gerais de avaliação de desempenho para progressão e promoção nas Carreiras de Magistério Superior (MS)⁶ e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), incluindo as diretrizes para a concessão de Reconhecimento de Saberes e Competências para professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, bem como a criação do Conselho Permanente de Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC), que tem como finalidade estabelecer os procedimentos e diretrizes para a concessão do referido benefício.

A concessão do RSC é feita através de um processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico. O professor que se submete à seleção apresenta um dossiê que é avaliado por docentes da mesma área de atuação. A equivalência do RSC com a titulação ocorre em 3 níveis: Diploma de graduação somado ao RSC-I equivale à titulação de especialização; Diploma de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivale à titulação de mestrado; Diploma de Mestrado somado ao RSC-III equivale à titulação de doutorado.

⁵ **PROIFES**. Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituição Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

⁶ Carreira de Magistério Superior, composta pelos cargos, de nível superior, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987;

As participantes da pesquisa serão professoras que se submeteram ao processo de avaliação para receberem o RSC.

2.2 O marco teórico

Como fundamentação teórica da nossa pesquisa partimos da abordagem das “configurações identitárias” de Claude Dubar (2005, 2006) que trabalha com a ideia de identidade como “forma identitária”, as formas identitárias profissionais se configuram nas relações sociais e de trabalho. Para o autor a identidade é “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (Dubar, 2005 p. 136).

Na teoria de Dubar as identidades profissionais resultam da articulação de dois processos identitários: Processos relacionais: que dizem respeito a uma identidade atribuída (pelas instituições, pelos pares), onde é cunhada a categorização de um indivíduo no espaço social, e a que Dubar chamou de “identidade estrutural”; é a identidade para o outro; quem o outro diz que eu sou. E os processos biográficos: dizem respeito às diversas maneiras pelas quais os indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias familiares, escolares, profissionais, por meio de uma “história”. É, segundo Dubar, a “identidade biográfica” (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, o que gostaria de ser). A articulação desses processos identitários se desenrolam nas múltiplas relações na vida, são heterogêneos, inseparáveis, complementares e contraditórios. São processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e reconstróem ao longo da vida.

Esta abordagem, polarizada entre a identidade estrutural e a identidade biográfica, encaminhou a estruturação da nossa pesquisa em duas partes, a saber:

A Parte I está relacionada à identidade estrutural, e considera:

1- A construção dos saberes no trabalho e a concepção de experiência :ergologia e ergonomia da atividade, a experiência produtora de saberes, compreendidos a partir da localização social e histórica do sujeito do trabalho segundo a proposta de Durive & Schwartz (2007); a concepção de experiência e o saber da experiência de Larrosa (2002)

2- A especificidade dos saberes docentes dos professores do ensino básico técnico tecnológico, que se ligam às exigências de formação desses profissionais, à natureza da modalidade de

ensino, o tipo de conteúdo ensinado, o ambiente de trabalho e as formas de regulação do trabalho com base, entre outros, em Oliveira (2006), Auarek (2012); Urbanetz (2012), Pena (2014).

3-Políticas educacionais voltadas para o reconhecimento dos saberes, especialmente dos saberes docentes, no Brasil e em outros países.

A parte II, por sua vez, está relacionada à identidade biográfica

Nos alinhamos ao pensamento de Passeggi (2010, p.120), no sentido que “[...] a narrativa autobiográfica é, para o narrador, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se por essa mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto.”

Assim, na segunda parte, a pesquisa se apoiará nos princípios teóricos da abordagem biográfica propostos por Delory-Momberger (2008), Nóvoa (1992, 1993), Passeggi (2008, 2010, 2011, 2012), Josso (2004), entre outros.

2.3 O marco metodológico

Acompanhando a estruturação da fundamentação teórica adotada, o marco metodológico também foi dividido em duas etapas de ações metodológicas, relacionadas às do marco teórico. Sendo a primeira parte correspondente à etapa exploratória da pesquisa, de metodologia bibliográfica e documental, objetivando a elaboração de uma cartografia representativa do universo de docentes EBTT das IFE's no Brasil, considerando o sexo, a data de ingresso na instituição, a titulação, o nível de RSC vinculado.

A segunda parte se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho investigativo, na modalidade autobiográfica. Se utilizará como procedimentos para constituição das fontes autobiográficas, o procedimento usado por Azevedo (2016), intermediado pelas tecnologias digitais (ambientes virtuais de aprendizagem) para a realização do curso de formação, escrita de narrativas digitais, quadro de escuta e grupo reflexivo, este baseado em Passeggi (2011).

3 A METODOLOGIA

O acionamento da etapa exploratória da pesquisa, de metodologia bibliográfica e documental, foi consequência da carência de informação relativa às variáveis que precisávamos considerar para definir a amostra da pesquisa. Quantas professoras participariam? De quais instituições? De quais estados brasileiros? Já tínhamos conhecimento do quantitativo aproximado de professores EBTT no Brasil, mas não havia informação sobre que porcentagem desses professores são do sexo feminino. Tampouco sua titulação.

Decidimos então elaborar uma cartografia representativa do universo de docentes EBTT das IFE's brasileiras, buscando informação sobre a data de ingresso na instituição, a titulação, a vinculação ao RSC(sim ou não e a qual nível) e o sexo/gênero (o termo usado na solicitação de informação foi "sexo", porém no transcurso da coleta de dados, decidimos considerar a definição em uso da Organização Mundial de Saúde de que "'gênero' refere-se aos papéis, comportamentos, atividades e atributos socialmente construídos que uma determinada sociedade considera apropriados para homens e mulheres" e que 'masculino' e 'feminino "são categorias de gênero."

O instrumento de pesquisa utilizado foi a consulta pública feita através do e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação aos Cidadãos), um sistema web implementado em 2012 como parte da Lei de Acesso à Informação (lei 12.527, de novembro de 2011), que regulamenta o direito constitucional do cidadão ao acesso a informações produzidas ou detidas pelo Governo. O e-SIC centraliza todos os pedidos de informação dirigidos aos órgãos do Poder Executivo Federal, bem como às suas respectivas entidades vinculadas e empresas estatais. Como os professores EBTT só podem atuar em Instituições Federais de Ensino, consideramos que esta seria a melhor metodologia para conseguir informação fornecida diretamente pelas instituições empregadoras, o que nos garante que o acesso à totalidade e veracidade dos dados a serem utilizados na cartografia que nos propomos elaborar.

Os pedidos foram registrados na plataforma e-SIC nos dias 19/09/2017 e 20/09/2017 em formulário digital como exemplificado na "Figura 1". O prazo inicial para atendimento do pedido é de 20 dias. Caso seja necessário, a instituição pode solicitar prorrogação do prazo por mais 10 dias. Caso o pedido não seja respondido, a informação seja negada ou a informação estiver incompleta, o solicitante pode interpor reclamação/recurso à autoridade hierarquicamente superior àquela que deu a resposta ou à autoridade máxima do órgão ou

entidade. Se ainda assim não for atendido, pode interpor recurso diretamente à Controladoria Geral da União (CGU). Nos casos em que se fazem necessárias reclamações e/ou recursos, os prazos para que a resposta seja fornecida se estendem pois para cada recurso se prorroga o prazo por mais 10 dias.

Figura 1. Instrumento de coleta de dados: Formulário e-SIC

BRASIL Serviços Participe Acesso à Informação Legislação Canais

e-SIC
 SISTEMA ELETRÔNICO DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO
 Versão 2.5.6

Ola LUSIA MARY ROLEMBERG MENACHO - sexta-feira 10/11/2017
 Sua sessão expira em: 19:13minutos SAIR

Registrar Pedido | Consultar | Dados Cadastrais | Início

Detalhamento de Pedido

Dados do Pedido | Dados da Resposta | Recursos | Anexos | Dados do Histórico

Protocolo: 23480021910201722

Solicitante: LUSIA MARY ROLEMBERG MENACHO

Data de Abertura: 20/09/2017 18:12

Orgão Superior: MEC – Ministério da Educação

Orgão Vinculado: UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Prazo de Atendimento: 20/10/2017

Orgão Vinculado: UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Prazo de Atendimento: 20/10/2017

Situação: Respondido

Forma de recebimento da resposta: Pelo sistema (com avisos por email)

Resumo da Solicitação: Conjunto de informações sobre os professores de cargo EBT no âmbito do Centro Técnico

Detalhamento da Solicitação: Sou Lusía Mary Rolemberg Menacho, professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Campus Guarabira. Estou desenvolvendo pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (Matrícula Nº 2016106186 comprovada em anexo) sob a orientação da Profª. Drª. Maria da Conceição Passeggi. O objeto de nossa pesquisa são as representações identitárias de professoras da Rede Federal. Para realização da etapa exploratória da pesquisa, solicito a disponibilização de documentos de natureza pessoal e profissional dos professores da Rede Federal.

Anexos: Declaração de Vínculo.pdf
 CTP-UFMG.xls

Voltar Gerar Documento Recorrer em 1ª Instância

Acesso à Informação

BRASIL

Fonte: Os autores

O número de instituições às quais foram feitas solicitações foi determinado pela informação fornecida pelo Ministério da Educação, no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na internet. (<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>). Totalizaram 78 (setenta e oito) instituições de todo o Brasil que têm em seus quadros docentes EBT.

Das instituições às quais se requereu a informação obtivemos o seguinte retorno: 54 enviaram dados completos; 20 enviaram dados incompletos, sendo solicitadas novamente a completarem a informação; 04 se negaram a dar a informação, o que nos levou a recorrer a todas as instâncias possíveis, incluindo a Controladoria Geral da União, como parte do procedimento legal.

4 RESULTADOS PARCIAIS

O universo da pesquisa contabiliza atualmente dados de 31.309 professores. Ainda estamos aguardando informação das quatro instituições que recorremos à CGU.

Com os dados obtidos até o momento, sem a pretensão de realizar uma análise definitiva, já que dados importantes, como por exemplo, a data de ingresso na instituição e a distribuição dos docentes por instituição, por estado e por região ainda não foram considerados, podemos indicar algumas tendências percebidas:

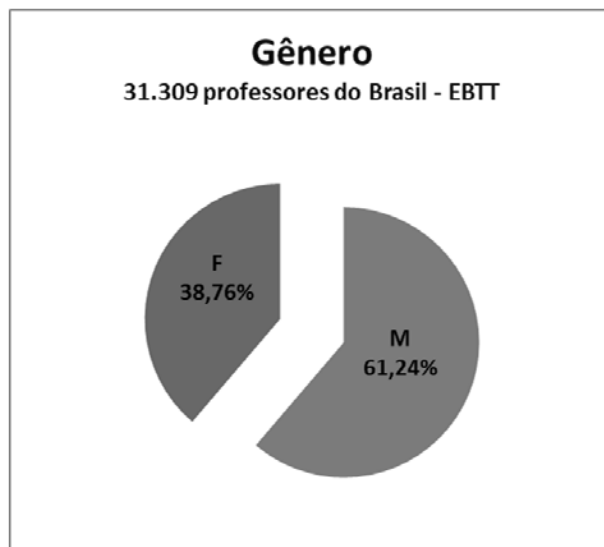
Ao contrário da realidade da Educação Básica Geral representada na “Figura 2” (dados de 2016), o contingente de docentes EBTB do gênero masculino (61,24%) é muito maior do que o de docentes do gênero feminino (38,76) como representado na “Figura 3”, o que nos leva a levantar a hipótese de que tal fato se deve às especificidades que se ligam às exigências de formação desses profissionais, à natureza da modalidade de ensino, o tipo de conteúdo ministrado, o ambiente de trabalho e as formas de regulação do trabalho.

Figura 2 – Número de Docentes por Sexo, segundo a Região Geográfica

Número de Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica- 2016						
	TOTAL		FEM		MASC	
		%		%		%
BRASIL	2.196.397	100,00	1.758.945	80,08	437.452	19,92
NORTE	194.142	100,00	137.024	70,58	57.118	29,42
NORDESTE	628.315	100,00	492.510	78,39	135.805	21,61
CENTRO-OESTE	161.030	100,00	128.288	79,67	32.742	20,33
SUDESTE	876.669	100,00	716.189	81,69	160.480	18,31
SUL	337.150	100,00	285.438	84,66	51.712	15,34

Fonte: Inep (2017)

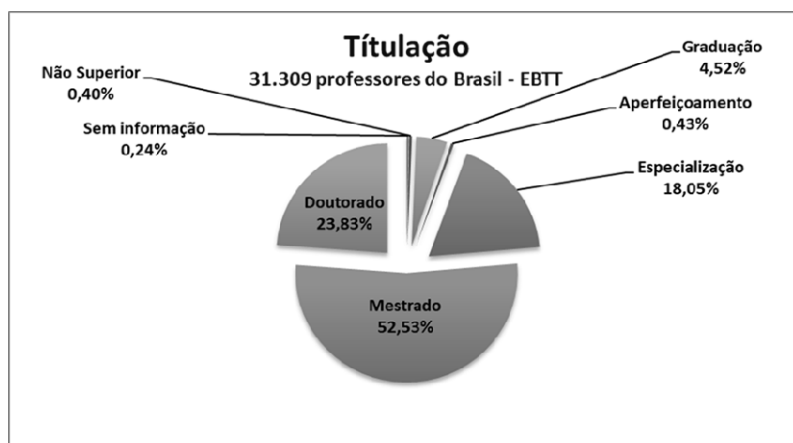
Figura 3 – Distribuição de professores EBTT do Brasil por gênero



Fonte: Os autores

Em relação aos saberes adquiridos na educação formal (titulação), o universo docente EBTT é majoritariamente pós-graduado, sendo que a somatória de professores com pós-graduação stricto sensu chega a 76,36%, representado na “Figura 4”. Praticamente a mesma proporcionalidade de titulação dos dados gerais dos docentes se mantém para os dados específicos das professoras como pode ser verificado na “Figura 5”. Percebe-se que a titulação não é um critério que podemos associar a gênero dentro do universo docente EBTT.

Figura 4- Titulação dos professores EBTT do Brasil



Fonte: Os autores

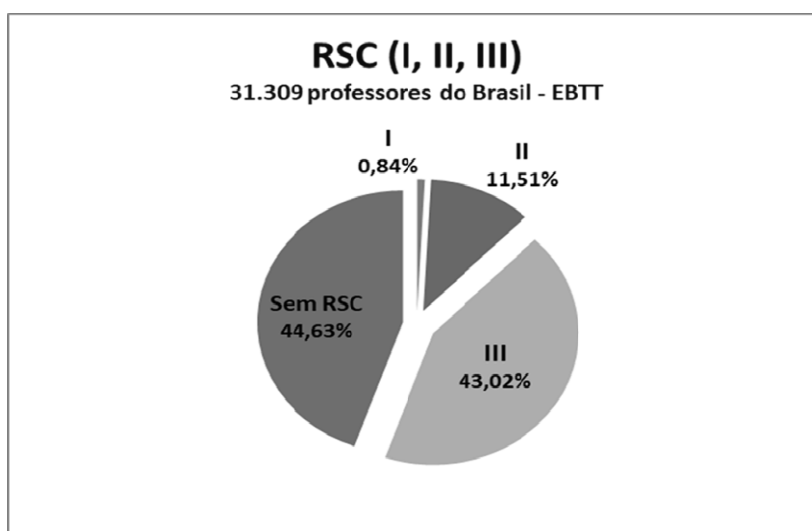
Figura 5- Titulação de professoras EBTT do Brasil



Fonte: Os Autores

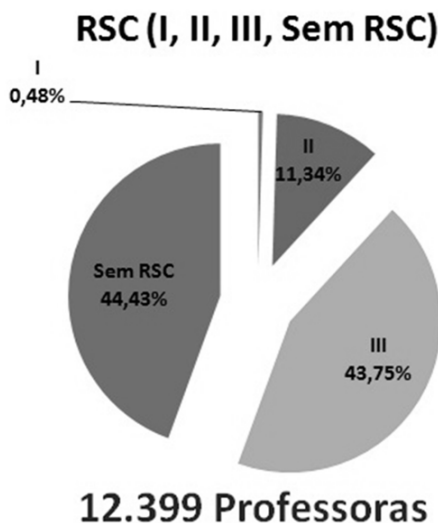
Em relação à adesão ao RSC, na “Figura 6” temos representação de que 55,37 dos professores EBTT têm alguma vinculação com o RSC (saberes da experiência e da prática profissional). Sendo que a maior quantidade de vínculos corresponde ao RSC III (43,02%). Se consideramos que os professores doutores que se constituem 23,83% (Figura 4) não podem aceder a este benefício, concluímos que somente 20,8% dos docentes não requereram o RSC, o que indica uma adesão significativa. Nesta variável, igualmente se mantém a paridade entre os dados gerais e os dados das professoras

Figura 6- Vinculação ao RSC de professores EBTT do Brasil



Fonte: Os autores

Figura 7- Vinculação ao RSC de professoras EBTT do Brasil



Fonte: Os Autores

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um recorte da investigação doutoral em andamento “Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC): representações identitárias profissionais em narrativas de professoras” que objetiva compreender as representações identitárias profissionais de professoras da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) de Instituições Federais de Ensino (IFE’s) brasileiras através de narrativas autobiográficas sobre a elaboração do dossiê de requerimento do RSC das participantes.

A investigação se alicerça na apreensão do fenômeno profissional sob a ótica do interacionismo simbólico que permite uma análise sistêmica da situação de trabalho com ênfase na carreira e trajetórias sócio profissionais. Parte-se do pressuposto de que a relação existente entre a concessão do benefício investigado e os saberes e competências docentes a que ele se refere, constitui-se dentro de uma construção social atrelada às transformações dos contextos sociais, econômicos e culturais a que se submeteram a educação profissional e, consequentemente os profissionais que nela atuam.

O recorte aqui apresentado corresponde à etapa exploratória da pesquisa, de metodologia bibliográfica e documental. Nos propusemos a elaborar uma cartografia representativa do universo de docentes EBTT das IFE’s no Brasil, considerando seu gênero, titulação e vinculação ao RSC. Para tanto, solicitamos às instituições que abrigam em seus quadros

professores EBTT, através do e-SIC, as informações necessárias. Contamos atualmente com informação de 31.309 professores. Esta quantidade se incrementará com os dados que ainda nos falta receber.

Apresentamos então, uma exposição preliminar dos dados coletados até o momento que indicam, entre outras tendências que a participação de professoras no universo de docentes EBTT, ao contrário da realidade encontrada na Educação Básica, é bem menor, sugerindo a hipótese de que tal fato se deva às especificidades da Educação Profissional, por exemplo, às exigências de formação desses profissionais, à natureza da modalidade de ensino, o tipo de conteúdo ministrado, o ambiente de trabalho e as formas de regulação do trabalho.

Por outro lado, verificamos que as professoras do universo pesquisado, têm a mesma proporcionalidade de titulação que o quadro geral dos docentes EBTT. São tão qualificadas quando os docentes do gênero masculino.

Em relação à vinculação ao RSC, os dados evidenciaram uma adesão de aproximadamente 80% dos docentes, sendo o RSC III o nível de benefício mais recebido. Também em relação à vinculação ao RSC percebemos que as professoras aderiram praticamente na mesma proporção que os docentes investigados no âmbito geral dos professores EBTT.

Com a próxima etapa da pesquisa, na qual as professoras reflexionarão através de suas narrativas autobiográficas sobre sua experiência elaborando o dossiê para avaliação do RSC, procuraremos direcionar o olhar investigativo para episódios de vida pessoal e profissional de um grupo social do qual somos parte, procurando encontrar lugar para os significados das trajetórias e práticas profissionais de professoras, ao mesmo tempo em que a damos significado a nossa prática como professora e pesquisadora. Na pesquisa autobiográfica os professores se tornam sujeito e objeto de formação. Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), “Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha [...]”.

O objetivo final da pesquisa em curso não é encontrar na forma de registro autobiográfico a solução para os problemas que existem na lida diária das docentes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, mas sim refletir, tentando entender esta caminhada para poder ressignificá-la.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana. B. PASSEGGI, Maria C F. B. S. **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. 177 p.

AUAREK, Wanilde M. F. **Educação profissional técnica de nível médio**: circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente. 2012. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12. 772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal**. Presidência da República, Brasília, DF, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/B9Xtx> >. Acesso em: 2 dez. 2016.

_____. **Resolução nº 1 de 20 de fevereiro de 2014 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<https://goo.gl/A62Mwg>>. Acesso em: 17 jul. 2017

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

DURRIVE, Luiz; SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividadehumana. Niterói: Eduff, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10.08.2017.

JOSSO, M-C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr, 2002, p. 20-28.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: porto Editora, 1993.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

PASSEGGI, M. C. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In M. C. Passeggi (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docentes. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (p. 43-58).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

PENA, Geralda A.C. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, UFMG, 2014.

URBANETZ, Sandra T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

RECOGNITION OF KNOWLEDGE AND COMPETENCIES (RSC): IDENTITY RECOGNITION OF WOMEN TEACHERS OF BASIC, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION / EBTT

Abstract: *The article is a review of the ongoing research "Recognition of Knowledge and Competence (RSC): professional identity representations in women teachers narratives", which aims to understand the professional identity representations of teachers of Basic, Technical and Technological Education (EBTT) of Federal Institutions of Brazilian Teaching (IFE's) through autobiographical narratives about the preparation of the RSC application dossier of the participants. The present section corresponds to the exploratory stage of the research, bibliographical and documentary methodology, aiming the elaboration of a cartography representative of the universe of EBTT teachers of the IFE's in Brazil, considering their gender, titration and linkage to the RSC. The work presents a preliminary exposition of the data collected so far and indicates some perceived tendencies regarding the professional representation of teachers in the universe of EBTT teachers.*

Keywords: *Recognition of Knowledge and Competence (CSR). Teaching identity. EBTT Teachers.*

SOBRE FORMAÇÃO, IDENTIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO E HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES¹

RODRIGUES, Sílvia Adriana² – silvia.rodrigues@ufms.br
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal
Corumbá-MS - Brasil

GOMES, Alberto Albuquerque³ – alberto@fct.unesp.br
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia
Presidente Prudente-SP - Brasil

Resumo: *Partindo dos questionamentos: Como os(as) professores(as) se constituem/constroem enquanto profissionais? Quais experiências são identificadas como geradoras de aprendizagem profissional? Quais características são comuns a professores(as) em diferentes níveis e modalidades de ensino que lhes permitem a formação, o desenvolvimento e a construção das identidades profissionais?, elegemos como objetivo geral do estudo compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes contextos e níveis de ensino. Estabelecemos como objetivos específicos: identificar e discutir as especificidades da carreira docente nos diferentes níveis de atuação docente; captar e refletir sobre experiências que provocaram as aprendizagens relacionadas à construção da identidade e da profissionalidade docente; buscar e discutir traços comuns e dissonantes dos aspectos constituintes da identidade e profissionalidade docente em diferentes contextos e níveis de ensino. Em termos metodológicos, optamos pela abordagem biográfica, pois, dentre outras questões, cremos que a pesquisa com base em histórias de vida de professores é uma possibilidade de ampliar o repertório histórico-cultural dos sujeitos que falam: sujeitos-professores e sujeitos-pesquisadores. Tendo em vista a natureza de nosso objeto de pesquisa o trabalho insere-se no campo qualitativo da pesquisa; considerando a natureza dos objetivos, também se configura como exploratório, uma vez que propomos*

¹ Por tratar-se de um trabalho coletivo, o presente texto teve a colaboração de Juliana Ap. Matias Zechi, Camila Alberto Vicente de Oliveira, Vanessa Ribeiro Andreto, Leandro Aparecido de Souza, Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini e Isa Mara Colombo Scarlati Domingues.

² Doutora em Educação.

³ Doutor em Educação.

identificar não só o que pensam os profissionais, mas também possíveis fatores que interferem no seu modo de fazer profissional. Para coleta de informações utilizamos cartas e entrevistas narrativas e no tratamento dos dados a proposta de análise do discurso na vertente bakhtiniana.

Palavras-chave: *Narrativas autobiográficas. Profissionalização e profissionalidade. Identidade docente.*

1 INTRODUÇÃO

Retomando a trajetória investigativa do Grupo de Pesquisa ao longo dos últimos anos, questionamentos sobre o processo de profissionalização docente e sua constituição identitária suscitaram como temáticas que precisariam ser estudadas, também a partir de uma nova abordagem. Neste contexto, emergiram as questões: Como os (as) professores (as) se constituem/constroem enquanto profissionais? Quais experiências são identificadas como geradoras de aprendizagem profissional? Quais características são comuns a professores (as) em diferentes níveis e modalidades de ensino que lhes permitem a formação, o desenvolvimento e a construção das identidades profissionais?

Baseando-nos no exposto, podemos definir como conceitos fundantes da presente proposta de investigação aqueles relativos à formação e identidade docente, desenvolvimento profissional docente/profissionalização e pesquisa biográfica, que serão discutidos de forma sumária a seguir.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Discorrendo sobre a profissão docente, Roldão (2007) esclarece que, embora com variações conceituais e históricas a depender do contexto de onde se fala, a natureza da função específica desse profissional tem se consolidado como a ação de ensinar. Concordamos com a autora quando afirma que é preciso avançar no conceito de ensinar, superando modelos transmissivos e redutores, para defini-lo em toda a sua complexidade baseando-se, não apenas em preferências pedagógicas ou ideológicas, mas em condições sociais, históricas e culturais.

Ainda de acordo com a mesma autora, dentre as tensões e contradições presentes no quadro profissional docente, o conhecimento profissional se traduz em um elemento distintivo da docência em relação às demais profissões. Tarefa difícil é conceituar tal conhecimento

profissional separado da natureza da função docente, visto os elementos históricos que marcam o desenvolvimento dessa profissão, tais como: fatores pessoais miscigenados a fatores profissionais e a existência da atividade profissional em um campo prático anterior ao campo de conhecimento (ROLDÃO, 2007).

O professor precisa aprender apenas o que vai ensinar? Não, mas, sobretudo, precisa aprender a se colocar como sujeito de sua própria aprendizagem, construindo-a de forma crítica e reflexiva. Especificamente no ingresso em um sistema público de educação, precisa aprender o funcionamento das estruturas presentes naquele meio para se constituir em uma profissionalidade docente singular daquela determinada instituição.

Sobre a formação docente de forma geral, entendemos que ela se configura em “[...] processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente” (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011).

Acreditamos ainda que a formação de professores necessita da mobilização de saberes teóricos e práticos que fundamentem a compreensão de sua atividade pelo próprio professor, transformando-a em um processo contínuo de reflexão pela prática, constituindo, portanto, a profissionalidade docente.

Nesse contexto, Almeida (2012) afirma que a profissionalidade se processa como parte do desenvolvimento profissional docente, contribuindo não somente para a construção dos saberes que qualificam o ensinar, como também para a configuração da própria profissão. Para a autora, desenvolvimento profissional é compreendido como

[...] articulador de uma relação quadrangular, que envolve a formação continuada de professor, os projetos institucionais, as condições materiais necessárias à realização do trabalho educativo e a interação com gestores, coordenadores, pessoal de apoio, entre outros, o que torna essa inter-relação propiciadora de avanços na constituição do sujeito professor e do desenvolvimento da instituição em que trabalha (ALMEIDA, 2012, p. 75).

Marcelo Garcia (1999), evidencia que o desenvolvimento profissional avança no cenário educacional à medida que supera a justaposição entre formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, é importante salientar que a formação é entendida como processo contínuo, que atravessa toda a trajetória profissional do professor, uma prática mobilizadora de todos saberes (construídos e em construção) que se concretiza na profissionalidade.

Especificamente sobre o conceito de profissionalidade, entendemos que este tem como aspectos definidores a dimensão individual e sua estreita associação com o tema da qualificação, pois, de acordo com Cruz (2012, p. 74), “[...] nem a qualificação corresponderia a um indicador de performance e nem a competência seria suficiente como critério da regulação da profissionalidade”. Assim, a profissionalidade envolve, além dessas questões, também “[...] as noções de deontologia e ética, incluindo valores coletivos e individuais”.

Ainda se referindo à profissionalidade atrelada aos temas de qualificação e competência, Cruz (2012, p. 74) apresenta a definição de Enguita (1991) para o termo competência como sendo o “[...] domínio de uma linguagem própria sobre a qual são partilhados conhecimentos, normas e valores, servindo como mecanismo de controle e reconhecimento entre os pares”; esclarece ainda que:

[...] a qualificação se refere à valorização dos conhecimentos acadêmicos e didáticos expressos em uma titulação, a competência profissional valoriza os meios através dos quais a qualificação se torna eficiente. A competência profissional extrapola, portanto, as exigências juridicamente reconhecidas para a formação profissional, denotando conhecimentos e aptidões requeridos socialmente e exigidos praticamente em contextos e situações profissionais. (ENGUITA apud CRUZ, 2012, p. 74)

Para Libâneo (2008) a profissionalidade docente é definida como o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém professor (a). O autor ainda salienta a complementaridade e as diferenças entre profissionalização e profissionalismo: o primeiro conceito está relacionado com as condições que garantiriam a qualidade do exercício profissional, sendo elas as formações inicial e continuada, remuneração adequada às exigências da profissão e condições ideais de trabalho. Com relação ao profissionalismo indica que este se refere ao desempenho com compromisso e competência das atividades específicas da profissão e a adoção de atitudes éticas e políticas no exercício da prática profissional.

Cruz (2012) também aponta as possibilidades de pensar a dinâmica constante e relacional da profissionalidade na articulação dos conhecimentos adquiridos com a sua expressão na ação profissional; bem como a articulação dialética que se estabelece com o conceito de profissionalismo, que está relacionada com a legitimação, valorização e reconhecimento da profissão perante a sociedade. Nesse contexto se insere a afirmação de Roldão (2005) de que a profissionalidade envolve, além de outros atributos, o reconhecimento social e a pertença a um corpo coletivo.

Assim, considerando que os modos de ser e do fazer docente praticados pelos professores, individual e coletivamente, estão estreitamente relacionados com as condições materiais e objetivas em que estes se concretizam, é possível ainda entender a profissionalidade

como a busca por formas de reconfigurar as ações profissionais frente às demandas específicas do cotidiano docente, não podendo ser desvinculada dos sujeitos e tampouco dos contextos de sua atuação (CRUZ, 2012).

Em síntese, podemos entender que a profissionalização

[

...] é uma constante, um processo de transformações e ressignificações dos conhecimentos profissionais, que não se esgota num único momento; ela se amplia na medida em que o profissional é capaz de compreender que a organização da prática pedagógica envolve um processo dinâmico que abarca a (re)elaboração do saber aprendido, concomitantemente às vivências (sociais e profissionais) diárias (RODRIGUES, 2016, p. 133).

Nessa perspectiva, conforme indica Cruz (2012, p. 80), constitui-se ainda como processo de melhoria de capacidades e conhecimentos dos profissionais, “[...] expressando saberes, comportamentos, destrezas e valores que constroem uma identidade e uma cultura própria, definindo um profissional diferente de outro”.

Sobre identidade, importante destacar que ela é entendida como:

[...] papéis (determinados e em determinação) a serem desempenhados em espaços específicos, que se traduzem em condutas, valores e posturas assumidos pelo sujeito social; implica, ainda, a construção do sentimento de pertencimento social a um determinado grupo, que se dá pelas vias de reconhecimento e identificação externa (dos membros do grupo e não membros) e interna (de si mesmo como parte constituinte do grupo); e também de diferenciação (afirmação do grupo em relação a outros demais grupos) (RODRIGUES, 2016, p. 70).

Assim, o sujeito não a constrói sozinho, mas por meio de uma relação de interdependência com o outro e com suas próprias orientações e autodefinições. As identidades são o resultado do encontro entre trajetórias socialmente condicionadas e campos socialmente estruturados, configuram-se como os produtos de “sucessivas socializações” (DUBAR, 2005).

De acordo com Dubar (2005), são cada vez mais diversificados os processos de socialização que constroem as identidades profissionais e sociais, relacionadas a configurações específicas de saberes. Nesta direção, aponta a necessidade de articulação dos processos identitários relacional e biográfico. Enquanto o primeiro se relaciona ao reconhecimento de um dado no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades que se associam aos saberes, competências e imagens de si propostos no sistema de ação, o segundo se refere à construção dos indivíduos no tempo, tanto de identidades sociais quanto profissionais, a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (como família, escola etc.) e consideradas acessíveis e valorizadas. Assim sendo,

[...] A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente,

mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 2005, p. 156).

Ao tratar especificamente da identidade docente, tomamos esta como “[...] um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais no exercício de suas funções [...]” (GARCIA, 2010, p. 1). De forma complementar, segundo Zabalza (2004), a identidade docente comporta três dimensões: a pessoal, composta pelas características pessoais do docente como sexo, idade, número de filhos, situação conjugal e motivações; a profissional, que tem como componentes as exigências e necessidades da profissão; e a administrativa, constituída pelas formas de contrato de trabalho, sistema de seleção, características ocupacionais e obrigações de carga horária.

Entendemos então que a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social e político ao qual o professor está inserido. Além disso, ela se constrói a partir dos elementos presentes no universo da docência – o próprio professor, os alunos, os processos cognitivos, as políticas educacionais, o projeto pedagógico, os conhecimentos e habilidades para o exercício da docência. Dessa forma, conhecendo os docentes, conhecem-se as mudanças através deles (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O referencial teórico apresentado até o momento remete-nos a abordagens biográficas como possibilidade investigativa, mediadas pelas narrativas orais e/ou escritas, e nos conduzem à reflexão dos diferentes momentos da existência humana: relações familiares e pessoais, trajetória formativa e escolar, inserção profissional etc.

Quando tratamos do biográfico, pensamos especificamente naquilo que diz respeito ao indivíduo, relativo às suas experiências que se desdobram no relacional, ou seja, naquilo que construímos/partilhamos com outros indivíduos ao longo de nossa história.

Sarmiento, a partir das suas pesquisas, entende as histórias de vida como um capital que permite ao investigador

[...] o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os atores que povoam os contextos em que se move. (SARMENTO, 2009, p. 306)

De acordo com Demartini (2008) a possibilidade de voltar o olhar sobre a própria vida (nesse caso a profissional) com a chance de repensar o pensado, rever decisões e recriar situações, torna as histórias de vida uma ferramenta capaz de revelar e/ou explicar relações

entre singularidades e universalidades da profissão docente, permitindo ainda a possibilidade de (auto)formação.

Para Bueno (2002), dar voz aos professores traz como pressuposto não mais tomá-los como simples objeto de estudo, como recipientes de conhecimentos gerados por outros, mas como sujeitos de fato da investigação, uma vez que sua subjetividade é valorizada e lhes é dado o direito de falarem por si mesmos.

Portanto, apostando nas histórias de vida como possibilidade de investigação do processo formativo para docência, optamos pela oitiva de professores procurando captar, a partir de suas vozes, como ocorre esse processo.

3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Considerando as questões elencadas inicialmente e os pressupostos apresentados elegemos como objetivo geral da investigação compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos.

Dessa forma, a fim de alcançarmos nosso objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e discutir as especificidades da carreira docente nos diferentes níveis de atuação docente, modalidades de ensino e contextos;
- Captar e refletir sobre as experiências que provocaram as aprendizagens relacionadas à construção da identidade e da profissionalidade docente;
- Buscar e discutir traços comuns e dissonantes dos aspectos constituintes da identidade e profissionalidade docente em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos.

4 RECORTES METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES

Assim, em termos metodológicos, nossa opção pela abordagem biográfica, decorre da convicção de que ela seja a mais adequada para a concretização dos nossos objetivos – conhecer os sujeitos no seu processo de construção profissional. Isto porque, quando o sujeito reconstrói sua trajetória, o faz a partir de uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui (DOMINICÉ, 2010).

Acreditamos que a pesquisa com base em histórias de vida de professores é uma possibilidade de ampliar o repertório histórico-cultural dos sujeitos que falam: sujeitos-professores e sujeitos-pesquisadores, pois trabalhos baseados em

[...] histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional de escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal, quanto a que António Nóvoa (1996) associa aos sentidos atribuídos à esfera privada da profissão (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

Assim, conforme apontam Passeggi, Souza e Vicentini (2011) com essa perspectiva, não buscamos apenas encontrar uma verdade preexistente ao ato de biografar, mas sim entender como os sujeitos dão forma e sentido às suas experiências e como vão construindo a consciência de si mesmos e de suas aprendizagens.

Adotando essa vertente de investigação e tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa escolhido, o presente trabalho insere-se no campo qualitativo da pesquisa. Esta opção se justifica, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 21), trata-se de “[...] uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”; ademais, porque o interesse da investigação está centrado em compreender o “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, no nosso caso específico, em compreender como elas dão sentidos às suas “vidas profissionais”. Permite ainda, uma aproximação do investigador com os participantes da pesquisa, condição essencial quando se trabalha materiais de abordagem narrativa e biográfica.

Considerando a natureza dos objetivos propostos, o estudo também se configura como de caráter exploratório, uma vez que tem como proposta identificar não só o que pensam os profissionais, mas também possíveis fatores que interferem no seu modo de fazer profissional (GONSALVES, 2003; SANTOS, 2004).

Ressaltamos que, pelas razões alegadas por Bogdan e Biklen (1994), optamos por um modelo de investigação classificado ora como método, ora como técnica, pois “[...] a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização” (SOUZA, 2006, p. 29).

Tendo em vista o objetivo de compreender as características constituintes da profissionalidade e identidade docente, elegemos como sujeitos professores da Educação Básica e do Ensino Superior; e, dentre as diferentes estratégias/instrumentos da pesquisa biográfica, utilizaremos dois deles: cartas e entrevistas narrativas.

Inicialmente enviaremos uma carta aos (às) professores (as) onde serão convidados a responder contando sua trajetória formativa envolvendo aspectos de suas vivências como alunos da educação básica, da formação inicial/continuada para o magistério e de sua trajetória profissional. A opção pelas cartas ocorre por entendermos que elas valorizam as singularidades do escritor, são marcadas pela sinceridade, além de se configurarem como uma possibilidade de conversa realizada a dois, de forma peculiar, impregnada por temas da vida (PORTAL, 2012). De acordo com a mesma autora:

O ato de escrever uma carta permite ao escritor tomar distância para uma reflexão, retomar uma frase antes de lançá-la ao destinatário, reler o texto para melhor compreender seu significado e normalmente expressar muita emoção e sentimento que ficam registrados por tempo indeterminado (PORTAL, 2012, p. 100).

As informações obtidas a partir desse primeiro instrumento serão examinadas com olhar reflexivo na busca de sentidos e elementos norteadores mais concretos para um segundo momento de recolha de informações, que se dará a partir de entrevistas narrativas. Estas, por sua vez, serão utilizadas como instrumento tendo em vista sua “[...] característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes”; bem como pelo fato de que “[...] nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado” (MUYLAERT, et al., 2014, p. 194).

Considerando a necessidade de explorar não somente aquilo que é dito, como também o que não é dito durante a narrativa oral, de acordo com consentimento dos participantes, utilizaremos ainda como estratégia de investigação as gravações em áudio, pois elas permitem a retomada do material, como forma de refinar os entendimentos e as reflexões sobre as informações.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, temos como pressuposto que a análise não terá como objetivo a generalização “[...] mas sim o estudo das particularidades e da complexidade de cada caso, ou seja, a realidade específica de cada sujeito, dos sentidos particulares que atribuíam a essa realidade e das explicações e argumentos que apresenta” (REIS, 2008, p. 23).

Nessa direção, optamos por utilizar a proposta de análise do discurso na vertente bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2011), os discursos não são produzidos originalmente pelos sujeitos que o proferem, pois o que é dito foi apropriado de outro(s) discurso(s), por incorporação no processo de construção do próprio discurso. Desta maneira, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Assim, na análise dos dados o exercício será o de elucidar os discursos para além de sua aparência, não só na busca de sua essência, mas também do entendimento da condição recíproca de sua existência, as cadeias de sentidos; “[...] entendendo que os relatos oferecidos não se esgotam ou são absolutamente transparentes, mas que podem se constituir no esforço legítimo de um relatar a si mesmo” (RODRIGUES, 2016, p. 112).

Cabe o esclarecimento que a pesquisa encontra-se na primeira fase de coleta de informações em andamento em três estados brasileiros: São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação de professores do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

DEMARTINI, Z. B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: DEMARTINI, Z. B. F.(Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

DOMINICÉ, P. A Biografia Educativa: instrumentos de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=46><http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=46>. Acesso em: 08 de mai. 2015.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação a pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa. **Rev. Es. Enferm. USP**, São Paulo, n. 48, p. 193-199, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. V.; BARROS, J. A. B. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARAES, C. M.; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 13-28.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTAL, L. L. F. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador. In: ABRAHÃO, M. H. B.; FRISON, L. M. B. (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNED, 2012. p. 91-118.

REIS, P. G. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano XIX, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan.-abr., 2007

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 106-126, jan./dez. 2005.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SARMENTO, T. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABOUT TRAINING, IDENTITY, PROFESSIONALISM AND LIFE STORIES OF TEACHERS

Abstract: *Starting from the questions: How do the teachers constitute/construct as professionals? Which experiences are identified as generating professional learning? What characteristics are common to teachers at different levels and modalities of teaching that allow them the formation, development and construction of professional identities ?, we chose as a general objective of the study to understand the constituent characteristics of teacher identity and professionalism throughout the career, involving aspects of training and professional development in different contexts and levels of education. We establish specific objectives: identify and discuss the specifics of the teaching career at different levels of teaching performance; to capture and reflect on experiences that provoked the learning related to the construction of the identity and the professionalism of the teacher; to seek and discuss common and dissonant traits of the constituent aspects of teacher identity and professionalism in different contexts and levels of teaching. In methodological terms, we opted for the biographical approach, since, among other issues, we believe that research based on teachers' life histories is a possibility to expand the historical-cultural repertoire of the subjects who speak: subjects-teachers and subjects-researchers. In view of the nature of our research object,*

the work falls within the qualitative field of research; considering the nature of the objectives, is also an exploratory one, since we propose to identify not only what the professionals think, but also possible factors that interfere with their professional way of doing things. To collect information we use letters and narrative interviews and in the data treatment the proposal of discourse analysis in the Bakhtinian language.

Keywords: *Autobiographical narratives. Professionalism and professionalism. Teaching identity.*

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GOMES, V. A. F. M.¹ – valdeteafernandes@gmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.
Rua do Seminário, s/n., Centro.
CEP:35.420-000 – Mariana – MG – Brasil

NUNES, C. M. F.² – cmfnunes1@gmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.
Rua do Seminário, s/n., Centro.
CEP:35.420-000 – Mariana – MG – Brasil

PÁDUA, K. C.³ – kcpadua@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação
Av. Antônio Carlos, n.6627 – Pampulha
CEP: 31.270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Essa comunicação discute a importância da valorização docente, a qual inclui as condições de trabalho para a qualidade da educação e para a satisfação profissional dos professores. Nessa direção, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida como dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa apontou que o conceito de valorização docente é polissêmico, uma vez que envolve aspectos objetivos e subjetivos da profissão. Os primeiros referem-se aos fatores que viabilizam o trabalho docente, especialmente, às políticas de formação, remuneração, condições de trabalho e carreira. Os últimos dizem respeito ao reconhecimento social da docência e a realização profissional. O recorte dessa comunicação refere-se às condições de trabalho, explorando os aspectos que emergiram das narrativas das professoras pesquisadas e que envolvem várias questões relacionadas às condições concretas de exercício da profissão. Nesse sentido, destacaram-se a importância da remuneração docente, do plano de*

¹ Professora dos Anos Iniciais, Graduada em História e Pedagogia. Especialista em Teorias e Métodos de Pesquisa em Educação; em Gestão Escolar; em Alfabetização e Letramento; Mestranda em Educação.

² Doutora em Educação, docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

³ Doutora em Educação; Professora na Faculdade de Educação (FaE) e no mestrado em Educação e Formação Humana (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

carreira, da avaliação de desempenho e da infraestrutura física e material das escolas, os quais influenciam o modo de ser e estar na docência.

Palavras-chave: Valorização docente. Condições de trabalho. Objetividade. Subjetividade.

1 Introdução

A valorização docente tem sido, recorrentemente, enfatizada pelos profissionais e estudiosos da área educacional como um dos aspectos mais importantes para a qualidade da educação e para a satisfação profissional dos professores. Apresentamos, neste trabalho, os resultados parciais de uma pesquisa, na qual procuramos conhecer a valorização docente a partir das narrativas das professoras pesquisadas.

Segundo Leher (2010), a expressão “valorização do magistério⁴” tem sido amplamente utilizada nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos e refere-se às dimensões objetivas e subjetivas da profissão. As primeiras envolvem o regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente; concurso público de provas e títulos; formação inicial e continuada; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho. Por sua vez, as condições subjetivas compreendem o reconhecimento social da profissão e a realização profissional.

Leher (2010) destaca a atuação dos sindicatos e organizações representativas do movimento docente para a elaboração das políticas de valorização docente no Brasil, favorecido por meio de um debate que mobilizou diferentes segmentos da sociedade ao longo dos últimos quarenta anos, como demonstrado por Weber (2015). Nesse período, “os sentidos sobre a valorização do professor foram se definindo, ampliando e se fixando no embate das propostas formuladas por instâncias da sociedade civil e da sociedade política” (WEBER,

⁴ LEHER. R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>> Acesso em: 16 jan. 2017.

2015, p.496). A partir de então, a valorização docente foi incorporada pela Constituição Federal de 1988 e por todo um conjunto de políticas educacionais que a consubstanciaram, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, o qual, posteriormente, foi ampliado e passou a contemplar toda a Educação Básica, passando assim, a constituir o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração em 1997; o Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008); o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) e o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25 de junho de 2014).

Essas determinações, salvo suas especificidades, ressaltaram a importância da formação inicial e continuada, da remuneração e das condições de trabalho e carreira para a promoção da valorização docente, aspectos que correspondem às condições objetivas da profissão e têm orientado os estudos sobre a temática da valorização dos professores no país (CIRILO, 2012).

A investigação, de abordagem qualitativa, utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: realização de entrevistas narrativas com cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; aplicação de questionário para levantamento do perfil sociocultural dessas professoras, as quais lecionam em distintas escolas da zona urbana do município estudado e caderno de campo para registro das impressões da pesquisadora ao longo da pesquisa. As docentes relataram-nos sua trajetória na profissão, expondo vários aspectos que promovem a valorização docente e as condições de trabalho.

2 A RELAÇÃO ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

Eu acho que você vê que não é tão valorizada pelo governo por [ele] não te dar suporte pra você tá trabalhando. Não adianta você ser valorizado só com essas

questões de salário! Eu acho que tem que ter toda uma estrutura, né? Material didático e a estrutura física do ambiente também (Professora Edinalva⁵).

Dentre os vários aspectos que compreendem as condições de trabalho docente, a dimensão econômica tem sido a mais enfatizada pela mídia, pelos discursos políticos e está diretamente relacionada à imagem social da docência (ARROYO, 2011). Conforme demonstrado na narrativa supracitada, ainda que a oferta de uma remuneração digna seja essencial para a valorização docente, ela por si só não é suficiente:

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/página).

Como se observa, as condições de trabalho são um conceito complexo e polissêmico. Compreendem aspectos diversos e complementares que influenciam a percepção do professor em relação à profissão e, conseqüentemente, em relação à valorização docente.

Eu espero que [...] o professor seja muito mais valorizado. Financeiramente, se você olhar em Minas Gerais, o salário do professor de Mariana é um dos melhores salários de Minas Gerais. Claro que a gente necessita mais? Necessitamos sim. Temos que ser valorizados sim! Mas, não só financeiramente, mas também a nossa valorização **humana**⁶. Valorizar o professor, o ser humano em si. Dar a ele condições de desenvolver um bom trabalho, né? Não só financeiramente, mas também dentro de sala de aula, recursos materiais que a gente necessita também. (Professora Raimunda).

Conforme destacado pela professora Raimunda, a oferta desses recursos favorece o trabalho de sala de aula e, ao mesmo tempo, a valorização humana do professor. Arroyo (2011, p. 64) esclarece essa relação:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os

⁵ De acordo com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, utilizamos de pseudônimos para preservar a identidade das professoras.

⁶ Conforme sugestão de Hartmann (2012), as palavras ou expressões que aparecem em negrito no texto foram pronunciadas com ênfase pelas próprias entrevistadas.

conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais.

Nesse sentido, embora as condições de trabalho possam estar relacionadas aos aspectos objetivos da profissão, elas acabam influenciando também a subjetividade docente. Segundo Mancebo (2010), a subjetividade vincula-se aos aspectos externos ao indivíduo e é construída mediante condições concretas de exercício da profissão. Trata-se de “um conjunto de fenômenos relacionados e em processo, produzidos subjetivamente na relação com a objetividade, que é material e social” (MANCEBO, 2010, s/página). Portanto, conforme destaca a autora, os aspectos objetivos e subjetivos articulam-se para conformar a subjetividade docente. As condições de trabalho, ao lado de outros fatores como a formação e a carreira, definem o modo de ser e estar na profissão. Segundo Arroyo (2011), as condições de exercício de profissão interferem naquilo que é mais caro para o docente: as relações humanas.

As condições de trabalho do professor são de responsabilidade dos sistemas de ensino, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996. Estados e municípios brasileiros têm autonomia para organizar e gerir seus sistemas de ensino em consonância com a legislação. No que se refere à valorização docente, o Art. 67 da LDB destaca a importância dos estatutos e planos de carreira, do ingresso na profissão exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; da formação continuada, do piso salarial profissional; da progressão funcional através da habilitação e da avaliação de desempenho; do período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho e, por fim, das condições de trabalho. Estas questões remetem-nos à necessária articulação entre a formação, remuneração, condições de trabalho e carreira para a valorização docente e, ao mesmo tempo, destacam a importância dos planos de carreira, os quais podem contemplar os aspectos supracitados. Dentre outras questões, o plano de carreira se destaca por pressupor a inserção na profissão via concurso público de provas e títulos, bem como definir a remuneração com base no piso salarial profissional e, além disso, estimular o crescimento profissional por meio da formação e do desempenho docente. Dessa forma, esse dispositivo tende a favorecer a atratividade da profissão ao promover a articulação entre formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho (especialmente, no que se refere à remuneração e à

jornada de trabalho, incluindo 1/3 da carga de trabalho para planejamento, reuniões pedagógicas e elaboração de avaliações) e as possibilidades de progressão profissional. Segundo Gatti (2012), o plano de carreira contribui para a valorização social dos professores, porque lhes confere *status* de categoria profissional, cuja formação, saberes e competência específica são fundamentais para o exercício da profissão, os quais devem se refletir no salário do professor. Trata-se, portanto, do reconhecimento social da profissão docente (GATTI, 2012, p. 91).

No município de Mariana, o programa promoveu a elevação salarial dos professores dos Anos Iniciais, cujo piso salarial tem se mantido superior ao valor do piso nacional desde o ano de 2013, conforme demonstra o quadro abaixo:

Tabela 1 - Comparativo do valor do piso docente de Mariana/MG com o piso nacional.

Ano de vigência	Piso de Mariana	Piso nacional
2009	R\$ 846,55	RS 950,00
2010	R\$ 897,34	R\$ 1.024,67
2011	R\$ 1.327,69	R\$ 1.187,14
2012	R\$ 1.407,35	R\$ 1.451,00
2013	R\$ 1.717,00	R\$ 1.467,00
2014 ⁷	R\$ 2.750,00	R\$ 1.697,39
2015	R\$ 2.942,50	R\$ 1.917,78

Fonte: PME (Plano Municipal de Educação de Mariana).

Por outro lado, os planos de carreira, geralmente, impõem maiores exigências aos professores, o que pode significar maior demanda de trabalho (GATTI, 2012), aspecto que é destacado nas narrativas das professoras Francisca, Edinalva e Ângela:

O plano de carreira pra mim não teve uma coisa muito positiva. Foi positiva porque houve a questão do salário, mas essa cobrança, nota, medir o professor **por nota**. Como é que você trabalha medindo o professor por nota? Você não sabe o rendimento. O quê que o aluno passa, então, é muito complicado. [...] Aumentou **demais** o trabalho do professor. Professor estressado, tem que ter papel, tem que por

⁷ Observa-se um significativo aumento salarial ocorrido em 2014, ano de implantação do plano de carreira no município por meio da Lei Municipal nº 139 de 29 de abril de 2014.

não sei o quê, portfólio, é medido o tempo todo, vivendo uma pressão (Professora Francisca).

Eu acho assim, em questões de salário, o plano de carreira valorizou os professores porque eu não acho que a gente tá ganhando mal, não. Agora, eu vejo muita cobrança com relação a papel, sabe? A gente preenche muito papel. Não vejo necessidade de tanto registro. Eu acho que, sabe? Que a gente tem que ficar todo o tempo registrando. Registra o que que você tá fazendo no momento de AC [Atividade complementar]. É... muito papel, muito detalhar tudo e isso, eu não vejo necessidade (Professora Edinalva).

Financeiramente, a gente foi valorizada quando veio o plano de carreira. Mas, em cima dele, veio um monte de outras coisas que eu acho que acabou sobrecarregando a gente demais da conta... (Professora Ângela).

No entanto, essas exigências profissionais favoreceram o aprendizado de novos conhecimentos e a aquisição de novas habilidades profissionais, conforme evidencia a professora Raimunda:

A gente teve que aprender a fazer planejamento, digitar. Coisas que a gente não fazia, mas por um lado, foi uma coisa que fez a gente crescer, porque a gente fazia... Tinha pessoas que não tinha o hábito de pesquisar. Eu sempre fui... Eu falo que o computador pra mim é a única coisa ... Eu não gosto de face, essas coisas, mas a minha paixão no computador é sentar e olhar atividade (Professora Raimunda)

Entretanto, percebe-se, a partir da contribuição de Gatti (2012), que tais programas não garantem que haja condições de trabalho adequadas para os professores, especialmente, no que se refere à estrutura física e material das escolas.

Entre os objetivos do plano de carreira marianense, destaca-se a remuneração, a formação e a progressão meritocrática como estratégias para a valorização docente e a melhoria da qualidade da educação. Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p. 356) consideram o plano de carreira como uma ferramenta de incentivo ao trabalho docente. As autoras afirmam que, para a organização de todo plano de carreira, a organização (nesse caso, o município) deve determinar condições, critérios e incentivos que o funcionário pode alcançar, ou seja, o professor. Segundo as autoras, a remuneração adequada favorece maiores possibilidades de formação continuada, uma vez que, nesse contexto, o professor não seria obrigado a estender sua jornada de trabalho, comprometendo, assim, o tempo que seria dedicado à formação. As autoras destacam que a relação entre remuneração e desempenho profissional contribui para a autoestima e o valor social do professor, influenciando, assim, as interações dos professores com os alunos e a comunidade. Nesse sentido, Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) consideram que os planos de carreira, cujos benefícios baseiam-se apenas nos critérios de

escolaridade e tempo de docência não se constituem como um aspecto determinante para o rendimento dos alunos. Por outro lado, destacam a importância das gratificações por desempenho, as quais devem ser medidas, sobretudo, por meio do rendimento dos alunos: “De fato, os professores devem ser gratificados em função do aluno, visto que tanto o professor quanto a escola está a serviço do estudante” (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009, p. 376).

No município estudado, as avaliações de desempenho passaram a se realizar a partir da implantação do plano de carreira, ocorrida em 2014, ou seja, é algo ainda relativamente recente e também, por isso, encontra resistências entre alguns professores:

Eu acredito que tem coisas ali no plano de carreira que é boa. Tem que ter mesmo o plano de carreira. Tem que ter! Mas, eu acho que tem certas coisas ali que acabam prejudicando o professor. Igual nessa questão mesmo. Eu acredito... A gente tem que ser avaliada. Eu não tenho medo de ser avaliada. Só que tem certas, certas coisas... Igual a mesma coisa que eu falei da turma, por exemplo. A minha turma... Eu sou avaliada pela minha turma (Professora Ângela).

Aí, você recebe o 14º no próximo ano se você atinge uma nota boa. Então, você corre, faz um **sacrifício danado** pra fazer pra também seus alunos ter uma média boa na sua turma, porque também se seus alunos, se sua turma não tem uma média boa, você também perde uma nota e você... esse 14º a gente recebe em cima do que seus alunos estão produzindo, né? (Professora Francisca)

A avaliação do trabalho docente é um processo complexo e ultrapassa a relação ensino e aprendizagem, uma vez que envolve também a dimensão ética e política da profissão. No entendimento de Sousa (2010), de modo geral, as avaliações docentes atribuem a qualidade e a produtividade do trabalho do professor às suas competências individuais, ignorando, assim a influência das condições e relações de trabalho em que esse desempenho ocorre. Alguns modelos de avaliação enfatizam o trabalho docente, mas desconsideram outros fatores que interferem no aprendizado escolar, configurando-se um quadro de responsabilização dos professores pelo desempenho da escola e do estudante; responsabilização essa que se soma ao restrito suporte pedagógico oferecido pelo sistema de ensino e pelas famílias, como nos relata a professora Francisca:

Antes, tinha o tempo integral⁸. O tempo integral, às vezes, é bom pra algumas mães que trabalham e não tem mesmo com quem deixar o filho [...] Porque aí, ajudava,

⁸ O projeto “Educação em Tempo Integral: Mariana Cidade-Escola” foi criado em 2007 com o intuito de ampliar o atendimento integral aos alunos das 23 escolas da rede municipal, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto piloto de educação em tempo integral, conhecido como “Projeto Sabiá”, foi implantando em 2003 na E.

esses por exemplo, que não vem com o dever... Mas, o tempo integral não começou esse ano e parece que não vai vir. Não vai começar... Eu sei que quando eles participavam do tempo integral, eles tinham um acompanhamento pra fazer o dever de casa, que a gente sabe que a mãe não ia fazer, porque tem algumas mães aqui, no caso, também, que não sabem nem ler. Então, isso também ajuda. Então, sabia [que o aluno] vinha com o dever de casa pronto e tinha algumas oficinas. Oficinas de arte, artesanato, português, matemática. Servia como um reforço (Professora Francisca)

Além do suporte pedagógico, a questão material é algo que influencia o trabalho docente. Conforme relataram as professoras, a oferta de material didático, bem como aspectos relacionados à saúde (por exemplo, ruído e poeira) são fatores que compreendem as condições de trabalho do professor e estão relacionados à valorização, uma vez que viabilizam o trabalho docente. No que diz respeito aos insumos necessários para o trabalho escolar, as docentes argumentaram acerca da insuficiência ou da carência de materiais:

Aí, o quadro é branco. Não é giz mais. Então, o pincel, tem vez que, igual por exemplo, essa semana eu tive que pedir a carga do pincel e aí, não tinha. Aí, tive que pegar uma outra cor porque não tem mais da cor que tinha. Material que vem pra gente, pra sala de aula, lápis e borracha vem contado e aí, a gente tem que ir se desdobrando pra ele durar o tempo que você for precisando, porque vem pouco material. Cola também é pouco. Então, é bem complicado pra gente poder desenvolver essas atividades. Aí, [o material] acaba e o que acontece? Professor tira do bolso, pra poder conseguir dar uma atividade ou fazer alguma coisa que dê pra você fazer, igual por exemplo, a gente tá trabalhando em português, os gêneros que é fábula, piada e carta. O que a gente conseguiu ali pra fazer é tudo que a gente vai imprimindo em casa, compra folha, aquele cartaz lá, por exemplo da carta, fui eu que desembolsei o dinheiro [...] e não é barato. Então, acaba que pra gente conseguir fazer um trabalho bom, a gente acaba tirando do nosso bolso. (Professora Francisca)

Com relação à estrutura fui vendo que a gente passa por questões materiais. A gente às vezes, precisa de material e não tem. É a questão de material didático, que às vezes, falta (Professora Edinalva).

Assim, tem material, mas não muito material. Então, você trabalha com o que você tem. Agora, se você quer algo diferente, você tem que comprar. Você tem que comprar, porque você não vai achar aqui. Se você quer, por exemplo, um E.V.A colorido, um E. V. A é diferente, com desenhos, você não vai achar aqui na escola. Então, você tem que comprar, principalmente, na Educação Infantil, que você usa muitas coisas diferentes... Essas coisas você não encontra nas escolas. Então, o professor, em si, ele acaba gastando com materiais, com coisas diferentes que ele quer trabalhar com o aluno (Professora Raimunda).

Às vezes, não tem [material] porque roubaram e você sabe como é a realidade. Algumas coisas, nós conseguimos com relação ao Xerox: a gente tem uma cota. Não é uma cota alta. Há algum tempo atrás, nem isso a gente tinha, né? Mas, por

exemplo, tem dia que meu aluno chega, não tem caderno. E nessa gestão, os cadernos ficam guardados numa determinada [sala], que só a direção tem acesso. Se não tiver ninguém da direção, eu vou continuar dando aula com meu aluno escrevendo no outro caderno. Entendeu? Então, assim, tá. É uma maneira dele ter controle dos insumos da escola? Sim. Mas, tem coisas que você tem que perceber que vai dificultar o trabalho de uma outra pessoa por causa de implantação de um sistema errado. Você entendeu? Eu tenho como ter controle do material que sai do almoxarifado, sem ter que fazer isso. Não tô nem criticando [o diretor] porque eu falo pra ele mesmo: você é professor, você sabe como as coisas funcionam. Implanta um outro sistema que seja informatizado pra ir dando baixa, que você tenha acesso a isso, né? Seja recebendo e-mail diário de, dos insumos que tão saindo, porque toda empresa faz isso. Mas, confiscar não dá muito certo não... (Professora Cristina)

Além do controle ineficiente da saída dos insumos, conforme o relato da professora, algumas vezes, a falta de material se deve aos roubos que acontecem na escola. A docente afirma: “[...] é comum você chegar e ter o seu armário arrombado e isso faz parte da minha condição de trabalho, porque ali tá tudo que eu preciso pra desenvolver as minhas atividades” (Professora Cristina).

A limpeza, estrutura e organização do espaço escolar também foram pontuadas pelas docentes como fatores que estão envolvidos nas condições de trabalho:

Então, assim, você chegar pra trabalhar e ter um ambiente adequado, limpo, organizado, tem traz um conforto. Parece que aquilo te recebe. E eu senti isso muito nítido trabalhando no município e numa escola particular. É muito claro, é real mesmo: a organização, a limpeza. Então, esse fator, eu considero que acaba até impossibilitando determinadas coisas, em alguns momentos. (Professora Cristina)

Tem atividades que você programa... Às vezes, o espaço aqui, são muitas turmas, então você não tem um espaço adequado, ou então, que nem agora, na época da quadrilha, várias turmas querendo ensaiar, ao mesmo tempo, aí, sabe. Você faz uma apresentação com os alunos, não tem espaço pra eles apresentarem adequadamente, né? Um palco. E a estrutura, você pode ver a escada. Tá com grades enferrujadas, faltando piso, então, é muita coisa! (Professora Edinalva).

Contudo, a influência das condições de trabalho ultrapassa a realização do trabalho docente e pode incidir sobre a saúde do professor. Ao longo das entrevistas, essa foi a maior preocupação da professora Cristina, que apresenta um olhar mais crítico para a questão da saúde do professor:

E as condições de trabalho quando elas são salubres, porque **infelizmente, infelizmente**, é muito comum no setor público, nós termos péssimas condições de trabalho, né? De ambiente mesmo, de risco pra aluno, de risco pra gente, né? E isso, eu cito pra você um exemplo de todos os dias. Todos os dias, quando eu chego, esse ano e os anos anteriores também, nós limpamos as carteiras antes de iniciarmos, porque como eu leciono próximo à rua, a poeira ali é uma coisa louca, além do ruído, né? Em função dos veículos. Se você não limpar a carteira quando você chega, porque à noite... De manhã, elas limpam, elas passam a vassoura, mas não dá

tempo, porque tem aula à noite. Então, nós chegamos e, realmente, o ambiente tá assim, em condição **péssima**. Às vezes, o próprio banheiro... (Professora Cristina).

A influência desses e outros aspectos sobre a saúde dos professores é pontuada por Araújo e Carvalho (2009), os quais afirmam que os problemas mais recorrentes entre a categoria referem-se à voz, problemas osteomusculares e à saúde mental. Segundo os autores, além das condições de trabalho, algumas características do próprio trabalho docente favorecem o adoecimento dos professores:

Características do trabalho docente, como trabalho repetitivo, insatisfação no desempenho das atividades, desgaste nas relações professor-aluno, ambiente intranquilo, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, desempenho das atividades sem materiais e equipamentos adequados e salas inadequadas associaram-se, positivamente, a níveis estatisticamente significantes, aos transtornos mentais identificados nos estudos realizados. Aspectos psicossociais também foram relevantes à saúde mental dos docentes. Trabalho realizado em situação de alta exigência (envolvendo altas demandas psicológicas e baixo nível de controle) estava associado à maior prevalência de TMC (transtornos mentais comuns).

Na percepção dos autores supracitados, esses fatores são ainda mais evidentes para as professoras que, além das atividades profissionais, têm maiores atribuições domésticas, o que contribui para o excesso de demandas pessoais e profissionais, aspecto destacado no depoimento da professora Francisca:

O professor tá num estresse danado... Como é que ele consegue? É só papel, papel, papel. Imagina eu então que estou nos 2 horários? Eu não tenho vida depois do trabalho! Trabalho de manhã, trabalho à tarde, chego à noite, tenho coisa de escola pra fazer, porque professor é assim. Trabalha como se fosse 3 horários. Não trabalho só aqui na escola, levo um monte de coisa de escola pra casa pra fazer. Tem que pesquisar, tem que fazer um monte de coisa, tem filho, tem marido, tem coisas da casa pra fazer. Então, eu praticamente, final de semana, eu tô fazendo planejamento, pesquisando coisas pros alunos...

Diante das suas condições de trabalho, a professora supracitada, embora seja a mais jovem e recente na carreira entre as participantes da pesquisa, se questiona sobre o seu futuro na profissão:

Olha, em relação ao futuro eu fico preocupada, porque eu não sei se eu vou dar conta, porque assim tô recente na carreira e com essas mudanças agora da aposentadoria, dessas coisas que eles tão querendo mudar... Eu falo assim: Ai, meu Deus, será que eu consigo chegar até lá? Acho que eu vou ficar bem velhinha quase que arrastando pra eu ir pra escola e eu vou trabalhar, ainda mais com 2 horários...

Esse questionamento já se encontra resolvido pela professora Cristina, que diante das condições de trabalho que ela considera insalubres e, ao mesmo tempo, da inexistência de uma política de cuidado da saúde docente, pretende deixar as salas de aula do Ensino Fundamental:

Em função das condições que eu percebo que você tem como professor do Ensino Fundamental, eu não desejo isso pra minha vida! Eu não desejo isso pra grande parte das pessoas que eu tenho contato, porque é muito triste você perceber que um profissional chega aos vinte e três anos de magistério e ele não consegue lecionar mais, porque ele, ao longo dos anos, não teve uma atenção com relação a cuidado com a voz. O município não ofereceu, por exemplo, condições tão básicas de pensar um pouco na questão da acústica do ambiente, né? De se ter um curso. Olha pra você ver: você sentar com um grupo de professores em uma AC (Atividade complementar) durante duas horas e oferecer pra ele pontos ou situações que ele pode tá fazendo no dia a dia dele pra melhorar as condições de trabalho, quer seja de postura [...] Depois, você pode observar ali, é muito grande também casos de professor que precisa, às vezes, fazer cirurgia de varizes. Por quê? Porque ele fica muito tempo em pé, na mesma postura, porque muitas das vezes, ele não tem possibilidade de se sentar, por alguns minutos, de fazer essa mudança de postura, ora sentado, ora em pé. Então, como eu gosto muito de mim, eu não quero passar os meus dias tendo que pontuar pra gestão escolar que há salas no prédio que poderiam ser ocupadas pelos alunos do 5º, que é uma faixa etária que fala muito, é uma faixa etária que vai exigir do professor ter que falar mais alto. Então, ele se esforça muito mais... (Professora Cristina)

Considerando o impacto das condições de trabalho sobre a saúde do professor, torna-se necessário que o município elabore e implante uma política voltada a essa questão, conforme apontado por Araújo e Carvalho (2009). Segundo os autores:

A saúde docente é uma questão ainda periférica nas preocupações do setor da educação, tanto na visão da gestão escolar, quanto na dos docentes. Acostumado a cuidar do outro, o docente tem dificuldades de voltar o olhar para si mesmo, para o seu bem-estar e, especialmente, para sua saúde. Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência. Assim, em geral, a doença é vivenciada como um processo individual, uma inadequação ou dificuldade pessoal. O caráter coletivo do adoecer na atividade docente, associado à determinada configuração do trabalho, ainda é um olhar a ser construído nesta categoria profissional (Araújo et al., 1998). A ausência de reconhecimento do adoecimento e da sua relação com o trabalho tem como maior consequência a manutenção de situações prejudiciais à saúde, o que, por sua vez, colabora para o aumento do adoecimento na categoria e para o abandono da profissão (ARAÚJO; CARVALHO, 2009, p.445/446).

Portanto, a questão do adoecimento docente por conta das condições de trabalho deve ser refletida e debatida coletivamente, envolvendo assim, as equipes docentes e o sistema de ensino. “Cabe aos trabalhadores docentes pensar medidas articuladas que propiciem uma organização do trabalho que seja compatível com a promoção da saúde”. (DUARTE et AL, 2012, p. 180/181).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo projeto educativo que vise a melhoria da relação ensino e aprendizagem necessita contemplar também a oferta de condições adequadas de trabalho para os professores, bem como a formação inicial e continuada, remuneração e carreira. A valorização docente pressupõe a indissociabilidade entre essas dimensões da profissão.

Conforme vimos ao longo do texto, as condições concretas das escolas públicas caracterizadas pela estrutura precária e má conservação dos prédios, falta de material pedagógico bem como a ausência de apoio pedagógico ou de gestão favorecem uma representação de precarização dessa escolarização e daqueles nela envolvidos (GATTI, 2013). Em outras palavras, a realização do trabalho docente ultrapassa a qualidade da formação do professor e o seu desempenho profissional, uma vez que as condições de trabalho incidem, diretamente, sobre o exercício da docência e sobre os próprios professores. O adoecimento docente por conta das condições de trabalho pode favorecer o abandono gradativo e definitivo da profissão. Embora a elaboração das políticas de valorização docente no país possa ser considerada uma conquista importante da categoria, ainda precisamos avançar muito na garantia de condições adequadas de trabalho.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa de mestrado para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.30, n. 107, p. 427-449, mai-ago, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de junho de 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2264-27-junho-1997-445021-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso: 15 fev. 2017

_____. Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997(*) Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 de outubro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25/06 de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 20 fev 2017.

_____. Lei nº 11.738/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 21 fev. 2017.

CIRILO, P. R. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

DUARTE, Adriana *et al* (Orgs.). **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.



GATTI, Bernardete. Reconhecimento social e as políticas de carreira na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, Bernardete (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

HARTMANN, Luciana. Tomazito, eu e as narrativas: “Por que estoy hablando de mi vida”. In: GONÇALVES, Marco Antônio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. (Orgs.). **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LEHER, Roberto. **Valorização do magistério**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>> Acesso em: 16 jan. 2017.

MANCIBO, Deise. **Subjetividade docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

MARIANA. Prefeitura Municipal. Lei nº 3.042 de 23 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **O Monumento – Diário oficial**. Disponível em: <http://www.mariana.mg.gov.br/uploads/prefeitura_mariana_2014/prefeitura/publicacoes_pm/arquivos/lei-n-3042-pmde-mariana.pdf> Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. Lei nº 139 de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira do pessoal do magistério, de secretaria escolar e de inspeção de alunos, do pessoal de monitoria de creche e de monitoria de ensino especial da Secretaria de Educação do Município de Mariana e dá outras providências. **O Monumento – Diário oficial**. Disponível em: <http://camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/lei-complementar-139-29-04-14-plano-de-cargos-e-salarios.pdf> Acesso em: 20 mai. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de trabalho docente**. In: _____.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis B. Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n. 63, p.355-380, 2009.

SOUZA, Sandra Zákia. **Avaliação de desempenho do professor**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

TEACHERS' WORKING CONDITIONS AND VALORIZATION IN NARRATIVES BY TEACHERS OF THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: *This paper discusses the importance of teacher valorization, which includes working conditions for the quality of education and for teachers' professional satisfaction. In this sense, we present the preliminary results of a research being developed into a Master's dissertation in Education of the Federal University of Ouro Preto. The study pointed out that the concept of teacher valorization is polysemic, since it involves both objective and subjective aspects of the profession. The former refers to the factors that make the teaching work feasible, especially regarding the policies of development, remuneration, working conditions and career. The latter concerns the social recognition of teaching and professional achievement. The delineation of this paper refers to the working conditions, exploring the aspects that emerged from the narratives of the researched teachers, and that involve several questions related to the concrete conditions of profession performance. Therefore, the importance of teacher remuneration, career planning, performance evaluation and the physical and material infrastructure of schools, which influence both the way of being and doing in teaching, were highlighted.*

Keywords: *Teacher valorization. Working conditions. Objectivity. Subjectivity.*

QUANDO A SOCIÓLOGA QUER SER PROFESSORA: AUTOFICÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO.

Marcela Cristina da Rocha¹ – marcelacdarocha@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós Graduação em Educação
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar
90046-900 – Porto Alegre/RS - Brasil

Máximo Daniel Lamela Adó² – maximo.lamela@ufrgs.com

Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação
em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 8º andar, Sala 812.
90046-900 – Porto Alegre/RS - Brasil

Resumo: *A presente pesquisa tem por objeto o curso de formação profissional jovem aprendiz de uma empresa qualificadora a qual está localizada em Porto Alegre – Rio Grande do Sul. O texto pensa o professor e suas potências, a partir de movimentos que habitam e preenchem seu cotidiano. Uma docência que é produzida da mesma forma com a qual traduzimos currículos, transpomos conteúdos, criamos aulas, atuamos em nossos espaços profissionais, ou seja, a partir do que acreditamos, pensamos. Cada um cria para si o que se conhece, uma autocriação docente, na qual toma o que é dos outros como uma experimentação didática, não há uma identidade na docência, há um movimento identitário que não se priva das diferenças. O trabalho é operacionalizado a partir do método da autobiografemática, que lida a biografia pelo desdobramento barthesiano de biografema, assumindo, por meio de uma operação textual, a concepção de autobiografia como autoficção. Nessa operação o texto agencia a tarefa do professor como o operar de uma poética citacional transposta em aulas. A pesquisa busca colocar em cena as cenas ficcionais de um real da aula, para, a partir dessas materialidades conceber afecções no âmbito da docência. Para tanto se vale do método biografemático, e da filosofia da diferença em Educação. Apresenta fabulações de cenas de uma aula, etnografia do cotidiano em uma narrativa inventiva de práticas docente, o que*

¹ Bacharel em Ciências Sociais – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mestranda em Filosofia da Diferença e Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

² Professor Adjunto no Departamento de Ensino e Currículo - DEC da Faculdade de Educação - FACED-UFRGS e Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdu-UFRGS. (orientador)

funcionou no fazer docente dessa aula, o que é que funciona, os elementos que compõem uma/a aula que funciona, uma sociografia das afecções.

Palavras-chave: Autocriação. Docência. Jovem Aprendiz.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto pensa a docência e suas potências, uma autocriação de si e sua experimentação didática. A narrativa está inserida em um curso de Jovem Aprendiz localizado no centro de Porto Alegre. O curso é regularizado conforme a lei da aprendizagem Nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, o qual determina que todas as empresas de médio e grande porte contratem um número de aprendizes equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do seu quadro de funcionários cujas funções demandem formação profissional. No âmbito da Lei da Aprendizagem, Jovem aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação na profissão para a qual está se capacitando. Deve cursar a escola regular (se ainda não concluiu o Ensino Médio) e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniada com a empresa. A aprendizagem tem o intuito de criar oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois dá preparação ao iniciante de desempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica. A formação técnico-profissional deve ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes. O objetivo é proporcionar ao aprendiz uma formação profissional básica. Essa formação realiza-se em programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob orientação e responsabilidade de instituições formadoras legalmente qualificadas. O aprendiz com idade entre 14 e 24 anos, matriculado em um curso de aprendizagem profissional, é admitido por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregados regidos pela CLT, segundo manual da aprendizagem de 2014.

As instituições responsáveis pela qualificação possuem autonomia na elaboração de um projeto político pedagógico, planos de ensino, corpo docente, disciplinas, conteúdos, formato de aula, etc.

A instituição do presente texto, tem por objetivo atingir famílias com baixa renda, com o objetivo da inclusão social desses adolescentes que, historicamente têm menos oportunidades de uma formação que lhes permita a busca de uma autonomia financeira por meio de seu trabalho. Ao buscar a parceria com as empresas que irão participar do processo de formação dos aprendizes a instituição reforça nelas os conceitos de responsabilidade social e inserção social de jovens, tornando as empresas corresponsáveis no processo de formação integral do cidadão. Em suas atividades profissionais será capacitado para atuar no apoio aos setores administrativos, financeiros e de recursos humanos das empresas de acordo com o sistema tributário oficial, normas e procedimentos contábeis, legislação trabalhista e previdenciária, normas de qualidade e de higiene e segurança no trabalho.

O curso atualmente conta com os seguintes componentes curriculares:

HABILIDADES BÁSICAS – 80 horas

Ética e cidadania – Diversidade Cultural Brasileira relacionado ao mundo do trabalho.

Técnicas de comunicação e expressão – Comunicação oral e escrita; leitura e compreensão de textos.

Higiene e saúde – Saúde: Sexual, direitos sexuais e reprodutivos.

Educação ambiental – Preservação e equilíbrio do ambiente.

Marketing Pessoal – Direitos Humanos – orientação sexual, raça, etnia, idade.

Rotinas Administrativas I – Organização, planejamento e controle de processos de trabalho.

ESPECÍFICAS – 236 horas

Direitos humanos e legislação – Direitos trabalhistas e previdenciário.

Programas de qualidade – Educação para o consumo.

Gestão da comunicação – Comunicação oral e escrita; leitura e compreensão de textos.

Informática básica – Inclusão digital.

Contabilidade de custos – Educação fiscal.

Saúde e segurança do trabalho.

ESPECIFICAS II – 236 horas

Gerenciamento de Rh – Informações sobre o mercado e o mundo de trabalho.

Introdução a matemática financeira – Raciocínio lógico-matemático; interpretação e análise de conteúdo.

Lideranças de equipe – Formas alternativas de geração de trabalho.

Rotinas alternativas II – gerenciamento de atividades laborais.

Almoxarifado e arquivo – Organização, planejamento e controle dos processos de trabalho.

Localização – Interpretação e análise de conteúdos.

2 LÉSBICA, TATUADA, CANDOMBLECISTA.

Sou formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciei uma busca por emprego como professora em 2014. Contudo, minha área de formação não oferta muita vaga no Estado do Rio Grande do Sul. As instituições de ensino privadas são na maioria de cunho religioso, o que dificulta minha inserção, pois não contemplo o perfil e imagem docente buscado pelas escolas privadas de Porto Alegre.

Sou lésbica, nitidamente lésbica, tenho praticamente o corpo colorido por tatuagens, uso alargadores e sou formada em um curso que não é muito bem quisto, pouco presente na composição curricular escolar, visto como irrelevante para formação de nível fundamental e médio. São constantes os debates sobre a retirada ou não da matéria de sociologia, ou torna-la optativa. Sociologia vive um campo de disputa por esse território escolar.

Existe outro detalhe sobre mim, sou candomblecista, ou seja, praticante de uma religião de matriz africana. Na maioria das vezes consigo mascarar isso, porém às vezes preciso cumprir com preceitos religiosos que talvez exponha essa minha prática.

Dessa forma, tornou-se difícil a possibilidade de ser professora, de um lado sem editais de concursos, de outro, instituições de ensino de ordem religiosa, as quais eu não me encaixo no perfil. Contudo, com a vontade de ser chamada de professora, os boletos de aluguel para pagar, sache dos gatos para comprar, fé nos meus orixás, continuei minha busca por ocupar esse lugar de docência.

Passei a usar a criatividade, criei outras possibilidades para a minha formação que antes parecia limitada para os espaços tradicionais de ensino regular. Uma nova busca se iniciou em abrigos, ONG'S, projetos de educação social. Novamente encontro problemas de imagem, pois não passava seriedade, responsabilidade, as tatuagens pareciam atrapalhar o processo de aprendizagem que eu deveria desenvolver. Porém, com insistência encontrei uma vaga em uma empresa de recursos humanos que estava iniciando um curso de formação profissional de jovem aprendiz, o projeto era novo, estava apenas na segunda turma. Tive uma boa primeira conversa com a recrutadora, que simpatizou comigo, com minha vontade em ser professora, com minha fala sobre educação, fala muito romântica, pois jovem. Ainda hoje segue romântica.

A recrutadora prometeu uma segunda entrevista, para eu retornar em uma semana para conhecer a coordenadora do programa. Voltei em uma semana, conversei novamente com a simpática a recrutadora que, agora mais empolgada comigo, chamou a coordenadora para me conhecer. Conquistei a simpatia da coordenadora, que então solicitou que eu voltasse em uma semana para falar com a pedagoga responsável pela aprendizagem do programa.

Insistente e pontual retornei conforme o combinado para conhecer a pedagoga responsável. Conversei com a recrutadora, conversei com a coordenadora, reforçamos laços de simpatia “crença” no trabalho que eu iria desenvolver, agora eram duas na torcida por mim. Então conheci a pedagoga responsável do programa, conversamos e expus a ela a mesma vontade e romance educacional que havia dito para recrutadora e depois para coordenadora.

A pedagoga se convenceu, acreditou e fui selecionada, esse processo teve o tempo de um mês mais ou menos, entre insistir entre a recrutadora, coordenadora e pedagoga, depois uns dois meses de aguardo para o começo de uma turma e iniciar o trabalho.

Fiquei muito feliz, pagaria os boletos, alimentaria meus gatos, seria chamada de professora. Contudo no entusiasmo da aprovação, havia esquecido que eu era declaradamente lésbica, tatuada, com alargador e às vezes uma guia de santo no pescoço, eparrei!³

O espaço de aprendizagem, ou seja, as salas de aula eram na própria empresa de recursos humanos. Divida em setores, administrativo, financeiro, estágios, efetivos, misturados com duas salas de aula. O ambiente é todo em cor branca, com divisórias em MDF, o que atrapalha muito na questão acústica, pois é possível escutar toda conversa da sala ao lado. Circula nas dependências da empresa, os funcionários, as pessoas que estão na busca por empregos e os alunos do curso. Eu não tinha colegas professores, pois era a segunda turma, os outros, colaboradores da empresa eram funcionários de recursos humanos, ou seja, era um espaço empresarial, com pessoas vestidas de acordo com a formalidade para trabalhar numa empresa, com todo um tom de seriedade. Não foram poucos os olhares que recebi, nenhum era simpático como o da recrutadora. Senti o que uma pessoa que não está vestida adequadamente para uma ocasião sente. Por exemplo, quando tu exagera na roupa, era apenas um jantar de aniversário na churrascaria e tu vai de longo. Na cena o exagero era eu sendo eu, era confundida com as aluna, o que aconteceu algumas vezes; por parte dos colaboradores da empresa e pelos próprios alunos quando entrava na sala.

Algumas questões em relação a minha prática e imagem começaram a surgir e serem questionadas. A primeira foi à imagem, uma lésbica com tatuagem e com cara de aluna, chamou atenção de muitos olhares e depois comentários que escutei em relação a isso. Hoje ainda escuto e vejo, acho que isso não mudará. O segundo ponto importante foi à aula não tradicional que ocorria na minha sala, a qual o diretor presidente da empresa ficou muito intrigado, no sentindo negativo, sobre o investimento dele de quinze reais por hora em uma professora dessas e que tipo de formação aconteceria para seu programa de aprendizagem.

As aulas são animadas, conta com a participação de todos, existe uma liberdade e um respeito na relação professora alunos, as atividades são pensadas a partir de uma autonomia de criação e gestão dos alunos. Sentamos e dispomos o espaço da sala como nos sentimos mais confortáveis. Essa cena não comporta uma ordem, um padrão, não tem um quadro cheio de anotações, projeção de slides. Assistimos filmes, comemos pipocas, conversamos, as vezes quadros, as vezes textos, acontece.

³ É uma saudação a Orixá Iansã e significa um olá com admiração.

Esse cenário contrário que o diretor encontrou o incomodou ao ponto de tentar me desligar do programa, contudo começou a surgir uma grande satisfação dos alunos pelas aulas, em ir para o curso, participar, comentários empolgados, elogios sobre o que acontecia nos encontros. Todo o retorno positivo dos alunos espalhava pela empresa uma ideia positiva da professora Marcela, o que possibilitou eu elaborar uma forma de justificar que minha docência e didática funcionavam, acontecia algo naquela sala desforme.

Criei um método de avaliação final da disciplina, que manteria aquilo que acredito que deva ser a aprendizagem, ou seja, um protagonismo da turma em pensar e criar temas de seu interesse, autonomia em elaborar um trabalho referente ao assunto escolhido, a pesquisar e buscar conhecimento do assunto, partindo dos alunos e não uma imposição docente. Por outro lado que impressionasse o diretor que vê tudo com as lentes de empreendedorismo, investimento, executivos, aula disciplinada, produtividade, e tantos outros elementos desse universo.

Para unir esses dois polos; criei o que chamo de “projeto final”. O projeto final é um trabalho de conclusão de disciplina⁴, a turma escolhe um tema, assunto de seu interesse, que pode surgir a partir das vivências e conteúdos trabalhados em aula, como pode ser de uma ordem pessoal, de uma trajetória que antecede o curso. A turma entra em consenso sobre o assunto proposto por um deles, ou grupo, conversam sobre, até que seja tomada a decisão do que será trabalhado. Depois começa a ser pensado qual o produto final que esse projeto ira gerar, que pode ser de qualquer ordem. Uma ação social de doação de alimentos em uma ocupação luta pela moradia, uma distribuição de flores para os trabalhadores informais do centro de Porto Alegre, uma exposição de arte sobre a mulher, a criação de um aplicativo para o curso de jovem aprendiz, exposição de fotos sobre os imigrantes no centro de Porto Alegre, doação de ração para um sítio de mais de 400 cachorros e por ai vai alguns dos vinte e seis projetos que já foram realizados.

A turma pensa no tema, no que será feito, sua execução, recursos, metodologia para alcançar o objetivo, realiza uma pesquisa sobre tudo que compõe o assunto. Elaboram uma monografia com a parte teórica pesquisada e mais esse produto final que é apresentado no último dia de aula. Tudo construído de forma coletiva, a divisão de tarefas e outras questões é organizado pelo grupo todo, eu enquanto professora oriento, faço mediações e procuro evitar muitas intervenções, para que eu não interfira no processo de criação e construção que é deles.

⁴ Sou responsável pelas Habilidades Básicas 80 horas.

Dentro de cada projeto é possível, portanto trabalhar muitos assuntos em um único trabalho, perceber o efeito positivo do projeto para as turmas, o envolvimento e dedicação, a felicidade de ver o resultado final. Não uma obrigação de fazer trabalho para ser aprovado. Alias não há notas, não há uma preocupação em punir aquele que fez menos ou elogiar aquele que fez mais. Essa questão que pode ou não incomodar é entre eles, são entre eles que vão ou não chamar atenção de quem não esta colaborando com o trabalho.

No último dia de aula, é realizada uma banca que é composta pelo diretor da empresa qualificadora, a coordenadora do programa e um terceiro convidado, para assistir apresentação do projeto e entrega da monografia. São feitas perguntas, debates, o modelo nem sempre segue um padrão de apresentação, o formato é escolhido também pelos jovens.

O diretor ficou muito empolgado com os projetos, em ver uma materialização, algo concreto saindo daquelas aulas tão dispersas. Ficou animado também com a possibilidade de qualificar jovens que saibam elaborar projetos, logo propor mudanças nas empresas, ser proativo, produtivos, saber apresentar trabalho e todas as qualidades que ele acredita que o mercado de trabalho necessita. Tornou-se para a empresa dele um diferencial no currículo do curso de formação profissional, destacando-se das demais empresas que também oferecem a formação. O projeto final agora é obrigatório em todo módulo básico (às 80 horas iniciais a qual sou a professora responsável). Dessa forma, a professora manteve seu emprego e comprovação de uma eficiência de seu trabalho.

3 QUANDO A SOCIÓLOGA QUER SER PROFESSORA

A leitura sociológica esta presente em grande parte do currículo do curso, são diversos os componentes que são possíveis de serem explorados a partir de uma ótica das ciências humanas. Para a socióloga Cristina Costa

O conhecimento sociológico é mais profundo e amplo do que a simples formação técnica – representa uma tomada de consciência de aspectos importantes da ação humana e da realidade na qual se manifesta. Adquirir uma visão sociológica do mundo ultrapassa a simples profissionalização, pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o conhecimento sociológico pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive. (COSTA, 1997).

A cientista política Marta Zorzal e Silva (Gazeta Mercantil, 11/12/00), numa interessante reflexão sobre as mudanças no mundo contemporâneo, nas relações de trabalho e nas relações culturais – afirma que a informação tornou-se elemento estratégico para o mundo globalizado.

A autora observa que:

A informação em si é um dado bruto (...) o ato de transformar a informação em conhecimento não é uma tarefa simples. Exige capacidade de processamento da mesma. Confrontar experiências, ver os mesmos panoramas a partir de diferentes perspectivas. Essa é a habilidade que se adquire com o estudo das ciências humanas e, em especial, com a filosofia e a sociologia. É da essência destes campos de conhecimento a tarefa de desenvolver o pensamento, sem nenhuma utilidade ou objetivo prático. A preocupação maior está em educar o olhar e processar tanto informações como saberes já produzidos. (SILVA, 2000)

A partir de tais reflexões acerca da importância e potencialidades do ensino da sociologia e filosofia, irei expor parte da transposição didática dos saberes sociológicos nos componentes curriculares de habilidades básicas – 80 horas do programa jovem aprendiz, a forma como foi aplicada e explorada.

Por ser tratar de um grupo de alunos na faixa etária entre 14 e 24 anos, à medida que alguns temas eram apresentados, na sua sequência era utilizado um filme ou documentário para ilustrar e auxiliar no processo de imaginação sociológica do educando. Quando trabalhado em aula as relações de trabalho, a partir dos conceitos dos clássicos Marx, Weber e Durkheim, o filme utilizado para debate é “o preço do amanhã”, no qual muitos dos conceitos são marcantes no filme. A temática de meio ambiente é trabalhada em conjunto com a questão indígena e relação com as terras, através de conceitos da antropologia, a temática ambiental também é explorada a partir de uma perspectiva de consumo e produção de lixo, assim como a apresentação de documentários de pessoas que vivem desse excesso de lixo produzido diariamente, tal como “lixo extraordinário”.

Direitos humanos tem forte presença em todas as aulas, tal temática pode ser tratada das mais diferentes formas e experiências e foram os diversos recursos vividos e utilizados, incluindo saídas de campo. Uma saída que ficou muito marcada para os alunos, foi à visita a ocupação de luta pela moradia, Lanceiros Negros, no centro de Porto Alegre. O contato com os alunos com a ocupação foi de suma importância para compreensão acerca dos direitos como moradia adequada, acesso a cidade, classe, autogestão, racismo, relações de gênero.

Além do aporte teórico das ciências sociais para construção do fundo teórico das aulas, outro recurso marcante herdado está no formato de avaliação. Ao longo das 80 horas de aula, sendo

realizados em encontros diários de 4 horas de aula por dia, os alunos vão pensando em um tema de seu interesse para pesquisa e a realização do projeto final.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto envolve a turma toda em um amplo debate e participação para sua execução, o professor cumpre com papel de orientador, instruindo os alunos durante o processo.

“A escola deve deixar de ser um espaço onde os estudantes entram e recebem a ciência que lhes é depositada. É preciso que a escola receba os conhecimentos tácitos, populares, tradicionais e, em conjunto, com o auxílio científico, construa e produza seus saberes” (FREIRE, 2011).

A sociologia torna-se ferramenta no processo de educação e formação profissional desses jovens que estão iniciando jornada no mercado de trabalho e demais relações sociais, pois possibilita uma consciência sobre diferenças culturais, competência para avaliar decisões políticas e reflexividade sobre questões de ordem pública e social (GIDDENS, 2005), favorecendo, assim, a formação de cidadãos mais ativos, conscientes de sua participação na dinâmica da vida social (LAHIRE, 2013).

Esses princípios também carregam intenções de ordem prática, tais como: ultrapassar a formação técnica para adentrar uma educação mais humanista e cidadã (COSTA, 1997), sensibilizar o olhar para situações de opressão, preconceito e injustiça (MOTA, 2005), promover a atitude investigativa do educando, a partir de práticas próprias das ciências sociais, como o estranhamento e a desnaturalização (BRASIL, 2006; MORAES & GUIMARÃES, 2010).

O ensino de sociologia e filosofia está presente e atravessa a construção de novos saberes, que respeitam as diferenças sócio culturais, aguçam um pensamento crítico sobre si e a realidade a sua volta, possibilita rupturas com uma cultura hegemônica. Independente da arquitetura do ambiente de aprendizagem, ou seja, sua estrutura física, o processo de criação e transcrição dos conhecimentos e seu desenvolvimento, depende da tradução e leitura de currículos, através de diferentes perspectivas teóricas e suas diversas possibilidades relacionadas com os múltiplos saberes, respeitando aos micro universos encontrados nas salas de aula.

Contudo, os desafios da docência não param por aí, outras questões são levantadas e colocadas em pauta. Professora pode entrar em sala com chinelos *Havaianas*? A resposta que tenho para essa pergunta é não, professora não pode trabalhar de *Havaianas*. Não é adequado ir trabalhar de *Havaianas*, mesmo que tu mores em uma cidade quente e usar um chinelo seja a coisa mais confortável para ir trabalhar, não pode usar. Pois uma das regras do curso passada para os jovens é que eles não podem ir para suas empresas de chinelos, e entendesse segundo a empresa qualificadora, que a sala de aula é uma extensão do trabalho, logo, não pode ir para empresa de chinelo, não pode ir para aula de teoria com chinelos. Inquietações surgem com essa relação sala de aula e espaço profissional, independente de ser um local de formação profissional, apesar da comunicação entre as aulas e suas experiências nas empresas, existe separação e que algumas regras deveriam ser repensadas. Questionamento feito não apenas pelo corpo docente como discente.

Pensar a imagem docente, um tipo ideal e uma preocupação enquanto exemplo para os alunos, quais seus efeitos em relação a didática? será afetada pelo uso de chinelos? Minha imagem produz o que no processo de aprendizagem, quais afetações? Se os alunos forem de *Havaianas* para as aulas, a formação deles estará comprometida?

Existe uma ordem moral e social na permissão de usar um confortável chinelo de dedo. Assim como preocupação presente da separação teoria e prática e consequências, refletidas no fazer docente e sua didática. Tais questões dão espaços para pensarmos nas relações que acontecem numa aula, quando ela acontece, o que pode ou não em uma aula, entre outros elementos que irão compor uma sociografia das afecções das cenas de uma aula, continuidade dessa pesquisa, dessa autobiografia etnográfica.

5 REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: transcrição e processos tradutórios em Educação. Projeto (Pós-Doutorado Júnior). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPQ. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo, Porto Alegre, 2014. 33p.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. A escrita sociográfica como didática transcriadora e produtora de presença. **ETD - Educação Temática Digital**,

Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 271-288, ago. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em:
<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635647>

CARVALHO, L. M. G. de (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORSETTI, B., A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**, Pelotas, n. 8, p. 175-192. 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Introdução ao método biografemático. In: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA, Tania Mara Galli (Org.). **Vidas do fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997.

FERNANDES, F. **A Etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo, Anhambi S/A, 1958.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? In: GONÇALVES, D. N. (Org.). **Sociologia e juventude no ensino médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes, 2013. p. 15-30.

LENNERT, Ana Lúcia. **Professores de sociologia**: relações e condições de trabalho. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

Metodologia da pesquisa na Sociologia. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, v. 15, n. 1, p. 5-20. 2003.

MORAES, A. C. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 1, p. 17-38. 2014.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. (Coord.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC; SEB. 2010. p.45-62.

MOTA, K. C. C. S. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, pp. 88-107. 2005.

SILVA, Marta Zorzal e. Gazeta Mercantil, 11 de dezembro de 2000.

When the sociologist want to be teacher: autofiction of the experiences in education

Abstract: *The present research has as object the professional formation course jovem aprendiz, of a qualification company located in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul State, Brazil. The text thinks the professor and its potencies, movements that inhabitates and fulfill its everyday life. A teaching that is produced in the same form as we translate academic curricula, transpose contents, create classes, act in our work spaces, that is, from what we believe, we think, from us. Each one creates for himself what he knows. A teaching self-creation, that take what is from others as a experimental didatic, there is no identity in teaching, there is an identity movement which does not deprive itself from the differences. The work is operationalized from the autobiographyc method, that operates the biography by the barthesian unfolding of the biographeme, assuming, brought a textual operation, the conception of an autobiography as autofiction. In this operation the text manage the task of the professor like the operation of a citational poetics transposed into classes.*

The research seeks to put in the scene the fictional scenes of a real class, to, from these materialities conceive affections in the ambit of teaching. To do so, it make use of the biografematico method, the literary text teory and the folosophy of the diference in education. It presents fabulations of scenes of a class, etnography of the cotidian in a inventive narrative of teachign practices, what worked in the teaching of this class, what works, that elements that compose an or the class that functions well, a sociography of affections.

Keywords: *Self-creation. Teaching. Jovem Aprendiz.*

A ORALIDADE COMO LUGAR DE NARRATIVIZAÇÃO DO VAQUEIRO – REVIVESCÊNCIAS

Mônica Andrade Souza – monicaandrade_23@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia, DCH III

Av. Dr. Edgard Chastinet Guimarães, S/N – São Geraldo

CEP: 48.905-680 – Juazeiro – Bahia – Brasil

Resumo: *No atual contexto representado pelo que denominamos de pós-modernidade, as questões identitárias que envolvem os grupos sociais considerados minoritários tornam-se de extrema importância, principalmente quando as situamos dentro dos conflitos que tem se manifestado no interior desses grupos que se constituíram em torno de uma identidade profissional que se apresenta em crise nesse cenário, a identidade do vaqueiro. Sendo essa uma identidade profissional que se funde indissociavelmente à identidade pessoal desse sujeito, cabe-nos interrogarmos como tais tem sido marcadas, atravessadas por todas essas questões que tem colocado o vaqueiro como uma figura mítica, folclorizada, estereotipada e ao mesmo tempo silenciada; um silenciamento imposto há quase 500 anos e que necessita ser rompido a partir da escuta sensível e ao mesmo tempo problematizadora de suas vozes.*

Palavras-chave: *Vaqueiro. Narrativa. Identidade.*

1 INTRODUÇÃO

Haverá na voragem de informações que preenche todos os segundos do nosso tempo, que afoga nossos dias em pressa, nos bombardeia com estímulos sonoros e visuais, nos impondo a escrita como forma privilegiada de expressão do saber, lugar para a "prosa", para as lendas e mitos, para o contar histórias, como o faziam nossos antepassados?

Certamente que somos sujeitos deste novo tempo, e como tal, produto destas novas formas de comunicação, de interação; programados que estamos para respondermos mais ligeira e facilmente a estímulos que agucem, ao ponto do entorpecimento, todos os nossos sentidos, sentidos que de tão superestimulados passam a perder a capacidade de sentir, de ouvir, de ver além do enxergar, de tocar a essência das coisas, do *outro*.

Desta forma, a base de saberes que constituem o nosso *ser*, quando dos primeiros contatos com o universo da linguagem, os saberes atravessados pela simbologia dos mitos, pelo acalanto, pelos mistérios das vozes dos nossos ancestrais, vai sendo substituída a cada dia pela frieza das informações ultrafragmentadas, aligeiradas, ao ponto de a escuta real, sensível do outro ficar reservada a momentos de “privação forçada” das ferramentas tecnológicas, quando se tem a sensação de desamparo, de vazio existencial que nos leva a instintivamente voltar para o refúgio das histórias, da conversa, do gesto.

Assim, falar deste contexto nos leva a indagar qual o lugar que ainda está reservado para as narrativas orais nas sociedades atravessadas pela instabilidade e pela fragmentação das subjetividades, característica da “modernidade líquida”; cabe-nos também nos interrogarmos sobre quais indivíduos e grupos sociais ainda tem nelas sua fonte de acesso ao saber, e principalmente de lugar de estabilização de sua identidade, do seu *ser* e do seu *pertencer* no tempo presente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O lugar das narrativas na constituição das identidades

Poderíamos nos perguntar qual o sentido de querermos perpetuar o ato de narrar, de contar histórias na contemporaneidade, afinal, não já temos todo o aparato tecnológico capaz de guardar uma infinidade de dados *escritos*, registrados e, que podem ser acessados, lidos, assistidos a qualquer momento? Não tem estes "bancos de memória" informação suficiente para que conheçamos a História de nossos antepassados? Não deveria ficar a oralidade restrita aos raros povos ainda "sem escrita"? Por que se preocupar com o desaparecimento da figura dos *Griôs*, dos *artesãos da fala*, evocados por Walter Benjamin(1991) e por Jean - Louis Calvet (2011)?.

Walter benjamin, já em 1936, em seu célebre ensaio, *O Narrador*, falava que "a arte de narrar está em vias de extinção", principalmente a narrativa em sua forma original, a forma oral fundada na "experiencia que passa de pessoa a pessoa", extinção que advém, segundo o autor do esvaziamento da experiencia comunicativa provocado pela guerra, da crise ética que assola todas as nações na era moderna, com a "evolução secular das forcas produtivas" e o consequente "esvaziamento da sabedoria", e, principalmente produzido pelos avanços tecnológicos do novo século.(BENJAMIN, 1994, p. 197).

Neste sentido, necessitamos compreender o papel que as narrativas, ou seja, o ato de contar histórias, principalmente em sua vertente oral, representa no panorama historico-cultural atual, panorama este envolto no processo de descentração dos sujeitos, deslocamentos das estruturas sociais, “crise das tradições” que por um longo periodo nos deram as bases definitivas de quem éramos, nos ajudando a compor a cadeia de sentidos que nos estabilizavam enquanto sujeitos, que nos conferia uma identidade pessoal e coletiva pouco conflituosa, estabelecida, *essencial*.

No entanto, de acordo com o autor, este sentido de coletividade que vincula os individuos a uma identidade pré-fixada tem cada vez mais se mostrado fragmentado no interior dos grupos sociais, inclusive aqueles localizados em comunidades consideradas repositórios de culturas tradicionais, processo gerado na emergência de novas relações mediadas pela globalização, pela cultura do consumo, como analisa Hall:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘fluir livremente’. (HALL, 2005, p. 75)

Neste contexto, surge como elemento estabilizador destas identidades justamente o fenômeno que Hall veio chamar de *identificação*, no qual está presente o processo de “narrativização do eu”, onde o indivíduo busca estabelecer um processo simbólico de “negociação de nossas 'rotas'”, através do qual,

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da *linguagem*¹ e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas aquilo no qual nos tornamos. (STUART HALL, 2014, p. 109):

Assim, a problemática levantada por Benjami(1991) torna-se parcialmente resolvida, no sentido em que, apesar das estruturas que movem a engrenagem do nosso século, vamos percebendo serem ainda tais lugares onde esperamos encontrar, às vezes, de maneira fortuita, as bases que constituem nosso chamado *mito de origem*, ou *mito fundador*; dessa forma, embora tenhamos a consciência de que somos permanentemente recriados pelo processo a que Hobsbawm e Ranger (1997) vieram a chamar de *invenção da tradição*, esta tem a função de nos estabilizar, de nos fazer sujeitos pertencentes a um grupo, a um *lugar* social, a um tempo,

¹ grifo meu.

mesmo que este pertencimento venha a se estabelecer preponderantemente no campo do discurso.

Desta maneira, embora a constatação feita por Benjamin (1991 p. 201) quanto à impermanência da tradição oral representada pela narrativa, pelo menos no sentido que a constitui enquanto "discurso vivo", ou seja, enquanto arte que se funde à própria experiência do narrador e "incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes", presenciamos ainda em nossos dias, mesmo que de forma latente. ainda presenciamos, pressentimos este impulso que nos conecta, que nos religa a um desejo de voltar ao lugar do mítico, do fantástico, do impulso criador que a arte de (re) contar nossa história provoca.

Portanto, ao reconhecermos que, muito mais que a transmissão de saberes e experiências acumuladas, está envolvido no ato narrativo todo o processo de constituição subjetiva de nossas identidades, passamos a compreender que a memória representa um aporte fundamental para a narrativa através da ação de *rememorar*, que por sua vez foi privilegiadamente pertencente ao campo da oralidade, como pontua Benjamin apud Delgado:

As narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram da História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo. (BENJAMIM APUD DELGADO, 2003, p. 22-23)

Neste sentido, os caminhos que nos conduziram a falar de narrativas orais, e mais especificamente das narrativas que emergem em um grupo sociocultural específico, o dos vaqueiros do sertão semiárido, partem da relação estrita deste grupo com a oralidade enquanto fonte privilegiada de onde os mesmos extraem, criam e transmitem saberes, assim como o é nos demais grupos sociais, e étnico-culturais marcados pela exclusão das práticas hegemônicas de saber, que tem a escrita enquanto forma privilegiada de expressão.

2.2 Narrativas orais como lugar de constituições identitárias do vaqueiro – apontamentos

O falar das intersecções entre o oral e o escrito, para nós, está diretamente relacionado com os primeiros contatos com esses dois universos entrecruzados, não excludentes; está diretamente imbricado com a experiência, com a vivência em um ambiente rural, estando o oral no *lugar* do encantamento das lendas e mitos da caipora, do lobisomem, das histórias de

Lampião, das aventuras familiares dos avôs e bisavôs, tios vaqueiros, das quadrinhas e cantigas de roda; e o escrito nos "ABCs" de cordel e no "Almanaque Sadol" trazidos toda segunda-feira pelo avô, até a entrada na escola com o universo dos livros didáticos ilustrados, a cartilha colorida, as narrativas de Monteiro Lobato, descobertas na casa da vizinha professora, representado o universo das narrativas um de nossos" lugares no mundo".

Entretanto, entre as lembranças de leitura mais marcantes, a saga de "Riobaldo" e seu bando, trazida por Guimarães Rosa, se torna uma das mais significativas, porque nos desperta imediatamente a atenção para a figura emblemática do *narrador*: alguém que conta uma história, ou várias, das quais participou como personagem central e como testemunha ocular, utilizando-se de uma performance que está para além da linguagem oral, onde os gestos, os lapsos, e retomadas, as reflexões sobre o próprio ato de *contar*, são a síntese, a própria essência de sua narrativa, fato que nos leva imediatamente a associá-lo com a figura do *vaqueiro*, alguém rústico, de palavras simples, mas carregadas de vivências que remetem a uma simbologia, onde somente o sentir-se plenamente à vontade no campo da oralidade, do ato de *contar* uma história, poderia produzir esta *narratividade* impar que o caracteriza.

Assim, ao fazermos esta digressão pelas lembranças de leituras da infância e dos primeiros contatos conscientes com a "arte narrativa", vislumbramos que esta transita, vivendo em uma sociedade dominada pela escrita, o ato de narrar ganha sentidos somente com a presença, da afetividade que vai constituir nossas memórias mais marcantes e profundas, memórias que irão moldar nossa subjetividade, nossa forma de fazer escolhas, de se auto-perceber e estar no mundo.

Portanto, a figura do personagem central do romance Grande Sertão: Veredas fez-nos transpor a experiência do contar histórias para o cotidiano mais próximo, onde, geralmente, as figuras masculinas assumiam esse papel na comunidade, no contexto familiar, comumente feito de silêncios, fazendo-nos compreender que esta era uma ação com um significado mais profundo, é neste sentido que ao transportarmos esta imagem para a figura do vaqueiro vamos encontra-lo sempre associado a estes entrelugares entre a *voz* e o *silêncio*, onde o silêncio é interrompido quando lhe é *atiçada* a chama, quando se lhe pede: conta de novo compadre aquela história...

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para acessar as narrativas, inerentes ao fazer cotidiano do vaqueiro, e que emergem principalmente nas interações provenientes da representação de suas práticas culturais, necessário se faz que optemos por uma abordagem dentro da história oral, assim, fizemos a opção pelo viés da História Oral temática, que permite a realização de uma entrevista que "tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico". (FREITAS, 2006, p. 08).

A autora especifica ainda que esse tipo de entrevista:

(...) tem característica de depoimento - não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo. (FREITAS, 2006, p. 08).

Assim, para auxiliar nesta etapa de construção dos dados, a utilização da gravação em vídeo se faz imprescindível, possibilitando uma apreensão mais abrangente da realidade investigada, sem os quais nos perguntaríamos, como fez Ferreira et al., (2000, p. 35) "como interpretar o silêncio e o esquecimento? Para nos auxiliar nesse processo, é indispensável a análise da totalidade do documento oral: hesitações, silêncios, lapsos...", intrínsecos ao ato de narrar.

Os instrumentos e métodos a serem utilizados como aporte para a investigação e para a construção dos dados junto aos vaqueiros do município de Andorinha -BA, neste sentido, serão a observação participante, a partir da observação das interações face a face, proposta por Garfinkel (1996) e a entrevista em profundidade, ambas realizadas em encontros entre a pesquisadora e os sujeitos, individualmente ou no contexto dos grupos focais.

A partir da fase exploratória onde serão identificados os sujeitos, a perspectiva da utilização de grupos focais se oferece como uma possibilidade de reproduzir, de certa maneira, em pequena escala, os contextos de interação que estes sujeitos estabelecem a partir dos encontros que se realizam quando das manifestações de suas práticas culturais cotidianas.

No tocante à análise da conversação a partir das interações face a face, apresentamos, a título de ensaio, amostra para o que poderemos encontrar com a pesquisa em andamento, um pequeno excerto extraído do documentário Vaqueiros Canudos, produzido pelo Centro de Estudos Euclides da Cunha, vinculado à Universidade do Estado da Bahia e produzido no ano de 2007, a partir do registro das histórias e do cotidiano dos vaqueiros da região de Canudos-BA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *narratividade* que caracteriza o vaqueiro sempre foi reconhecida e “traduzida” ora como poesia, manifesta nas formas do aboio, da toada e do desafio, ora como recurso que o mesmo utiliza para fortalecienntos de uma identidade diante do grupo como “homem valente”, “destemido”, ou por um reconhecimento que lhe é dado em razão da experiência, do saber acumulado a respeito de práticas na vida cotidiana com os desafios do seu meio.

Assim, torna-se significativo interrogarmo-nos se o vaqueiro reflete sobre o ato de narrar; se quando o mesmo conta uma história diante de seus companheiros ou diante do curioso, do pesquisador, o mesmo toma consciência dos recursos que pode empregar para tornar sua descrição da experiência, seu relato dos fatos, mais vivo, ou mais impressionante, e como o faz.

Para ilustrar este aspecto da percepção do sujeito sobre o próprio ato de narrar, de forma consciente ou inconsciente, reproduziremos aqui um trecho de um relato dado pelo vaqueiro Antonino aos colegas e à equipe que produziu o documentário *Vaqueiros Canudos*”, produzido pela Universidade do Estado da Bahia, através do CEEC – Centro de Estudos Euclides da Cunha, e publicado no ano de 2016:

“...peguei um boi aqui dentro, na fazenda do*, aqui... esse boi era até de* qui esse boi voçeis conhece muito bem (fazendo o gesto demonstrativo, apontando onde fica a fazenda)
(...) e este boi correu aí dentro... desse... facherama danada aí... foi... teve dia de ter dezessete vaquêro pá corrê cum esse boi...”
“(...) Aí eu entrei no rasto do boi... lá na frente, achei onde o boi durmiu! O vaquêro quando ele é intindido, ele sabe quando o boi tá perto... ele sabe que o boi tá perto... por que à noite, o boi, ele se deita treis vez!
“..Vira boi véi, que hoje é vazio!” quando oiei num vinha mais vaquêro...”
(...)
No passar da barreira, eu puxei, piêi... depois de piado, eu fui lá na casa do vaquirinho que duvidou, qui nós num tinha cavalo pa pegá o boi!
Ele voltou pra trás e...
‘ _ Antunino, cuma foi qui você pegou aquele boi?!’
Eu digo: ‘Cuma é qui se pega boi?’ cumo o vaquêro corre cum o boi!” o boi tem qui tê vaquêro e tem qui tê cavalo! Repara se meu cavalo tem um taio de ispóra?!”
(42’10 – 42’55).

Em uma sucinta análise, percebemos que o personagem central do trecho reproduzido, autor do relato, se utiliza de alguns recursos linguísticos e gestuais para ilustrar e reforçar o “colorido” de sua narrativa, refere-se ao grupo de ouvintes, identificando que o mesmo também era composto pelos vaqueiros, que conviviam com ele no contexto mais próximo: “voçeis conhece muito bem” e, ao mesmo tempo se dirige à câmera para completar com os gestos e expressões faciais o conjunto de sua história.

Como elementos que o narrador utiliza para enriquecer a importância do seu feito, motivado pelo orgulho ferido por um companheiro que duvidara da sua capacidade e destreza de seu cavalo para pegar o boi, utiliza a expressão “facherama danada” aludindo aos “facheiros”, variedade de mandacarus abundantes na caatinga da região de Canudos onde se passa o fato, elemento que pode representar perigo, fatalidade para o vaqueiro e mostra sua habilidade em identificar quando o boi estava por perto ao observar os sinais de onde este havia se deitado “treis vês”.

Um outro aspecto que toca mais profundamente no cerne da narrativa e que nos chama a atenção é a consciência latente do narrador quanto ao uso dos recursos estilísticos do discurso direto e indireto ao reproduzir seus pensamentos enquanto corria atrás do boi e de quando vai confrontar o colega que havia duvidado de sua capacidade.

Neste sentido, temos que as narrativas orais trazidas pelos vaqueiros fazem parte do seu cotidiano, como forma de expressão privilegiada desse grupo social. As mesmas atuam não só como reforçadoras de sua identidade perante o grupo, como também podem sinalizar para uma importante função que é a da persistência de suas práticas culturais na contemporaneidade. Assim, reconhecer o potencial de tais práticas implica em estabelecermos um lugar para as mesmas no contexto sociocultural atual, e esse lugar precisa ser definido por este sujeito, o que se encontra no centro da presente discussão, o vaqueiro.

Compreendemos que as potencialidades da forte presença da cultura do narrar do vaqueiro, as quais o mesmo tem utilizado como ferramenta de revivescência/persistência da memória, podem talvez sinalizar para o fato de que o vaqueiro, gradativamente deixando de ser reconhecido como o sujeito possuidor de uma identidade social dada, legitimada pelos fazeres do seu ofício, nos atuais contextos trazidos pela contemporaneidade, necessita enunciá-la, buscando assim demarcar, legitimar sua posição nesta nova realidade que tende à sua exclusão.

Podemos situar também a necessidade de encontrarmos vias de identificação a partir da resignificação de sua *linguagem*, em suas diversas formas de manifestação, problematizando os aspectos sócio-histórico-culturais atuais que envolvem este sujeitos, buscando compreender como o mesmo tem resignificado suas práticas culturais, diante das transformações nos modos de produção, nas relações de trabalho, da urbanização crescente, do fechamento dos pastos e da incorporação de “elementos da modernidade” nos seus fazeres cotidianos.

Do mesmo modo, torna-se necessário que se revisitem algumas das questões que estão envoltas nessa manifesta generalização do sentimento de “perda da cultura”, que tem sido recorrentemente incorporada nos discursos desses sujeitos, gerando questionamentos e “crises identitárias” quanto ao *ser vaqueiro* nos dias atuais, crises que se exteriorizam frequentemente em conflitos expressos por indivíduos representativos das diferentes gerações que ainda mantem laços de pertença, mais ou menos fortes, relacionados a esse universo cultural específico.

Portanto, além de todas estas questões, os atos mais recentes que tem buscado, ao menos no plano legal, atender algumas demandas históricas desse grupo social, como o reconhecimento do ofício de vaqueiro como patrimônio cultural imaterial do estado da Bahia, através do Decreto de nº 13.150 de 09 de agosto de 2011; e a regulamentação extremamente tardia da profissão de vaqueiro, através do sancionamento recente da lei nacional Nº 12.870, de 15 de outubro de 2013, podem trazer aspectos muito interessantes para o conjunto da análise que pretendemos fazer.

Portanto, demais elementos poderiam ser trazidos na presente discussão sobre a riqueza da tradição oral representada aqui pelo vaqueiro, porém, nos atentaremos à reafirmação da importância que as narrativas orais representam para este grupo social e da riqueza de aspectos que podem entrar para o rol das discussões a respeito do lugar que tais narrativas ocupam na sociedade e no contexto histórico-cultural atual, reconhecendo traços de sua presença nos grupos sociais considerados marginalizados/oprimidos, e ao mesmo tempo considerados como guardiões, verdadeiros repositórios daquilo que consideramos como as reservas da nossa ancestralidade, de nossa historicidade.

Logo, buscando, direcionar o olhar para o sujeito vaqueiro, e para os saberes por ele partilhados, esperamos a partir do presente trabalho alcançar uma compreensão que não seja, mais uma vez, fundada em uma observação e uma descrição rasas, limitantes, estigmatizadas a seu respeito, como comumente tem sido na lógica dos discursos dominantes.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994. P 197-221.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. São Paulo: Global, 2005.

CEEC - Centro de Estudos Euclides da Cunha. **Vaqueiros Canudos**. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8idbDiEFNpw>. Acesso em 13 – 11- 2017 às 20h: 34 min.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. In.: **História Oral**, 6, 2003, p 9-25. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br>. Acesso em 27 de maio de 2016 às 22h:16min.

HOBBSAWN, Eric. TERENCE. Ranger. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Coleção Pensamento crítico; v. 55.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora. Vozes, 2014.

ORALITY AS A PLACE OF COWBOY NARRATIZATION - REVIVESCENCES

Abstract: *In the current context represented by what we call postmodernity, identity issues involving minority social groups become extremely important, especially when we situate them within the conflicts that have manifested themselves within those groups that have been constituted around a professional identity that presents itself in crisis in this scenario, the identity of the cowboy. This being a professional identity that fuses inextricably with the personal identity of this subject, it is up to us to question how such has been marked, crossed by all those questions that have put the cowboy as a mythical figure, folklorized, stereotyped and at the same time silenced; a silencing imposed almost 500 years ago and that needs to be broken from the sensitive and at the same time problematizing of their voices.*

Keywords: Cowboy. Narrative. Identity.
