



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Iacy Carvalho Ferreira dos Santos

**Exonerar-se como um caminho possível: narrativas de ex-professores da
rede pública municipal do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2023

Iacy Carvalho Ferreira dos Santos

Exonerar-se como um caminho possível: Narrativas de ex-professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Iacy Carvalho Ferreira dos
Exonerar-se como um caminho possível: narrativas de ex-professores na rede pública municipal do Rio de Janeiro / Iacy Carvalho Ferreira dos Santos. – 2023. 158 f.

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação básica – Rio de Janeiro – Teses. 2. Professores – Teses. 3. Condições de trabalho – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Iacy Carvalho Ferreira dos Santos

Exonerar-se como um caminho possível: narrativas de ex-professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 07 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Rita Marisa Ribes Pereira

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

À Nair Carvalho e Claudia Carvalho.

AGRADECIMENTOS

De todos os sentimentos que já experimentei, a gratidão é o que mais me preenche e dá sentido à minha existência. A forma como ela transborda das minhas relações reflete a importância das pessoas que trilharam comigo essa caminhada. Pessoas sem as quais eu não seria quem sou. Delas não faltaram incentivo, acolhimento e reconhecimento.

Agradeço a Deus pela vida, pela existência, pela fé pequenina na qual me agarro nos momentos mais difíceis.

À minha mãe, Nair Santos de Carvalho, que merece ter seu nome muitas vezes mencionado porque ela é o meu orgulho, meu exemplo de força e coragem!

À minha madrinha, Claudia Santos de Carvalho, que sempre acreditou em mim, me cobriu de amor e cuidado e que ainda hoje, seis anos após a sua partida, me faz ter a certeza de que olha pela nossa família.

À minha irmã, Elaine Carvalho, por me proteger como uma leoa sempre que foi necessário, por ter partilhado comigo as memórias de uma infância muito feliz na sua companhia e por ter me dado o presente de ser tia.

À minha sobrinha, Inara Carvalho, por me encher de esperança ao me dar a oportunidade de conviver com uma criança tão sensível e incrível!

Que sorte grande ter nascido em uma família protagonizada por mulheres tão fortes! Agradeço às minhas ancestrais, Guilhermina, Francisca, Domingas, Joaquina, Nina, Ana... Herdar talentos e lembranças dessas mulheres me engrandece. Agradeço também àquela que hoje é a matriarca da minha família e compartilha comigo o tesouro que são as suas memórias, tia Martha.

Aos homens que contribuíram para a minha educação, meu pai, Osmar, meu tio Claudio e meu ex-padrasto, Paulo Sergio. Foi muito importante receber de cada um deles a proteção e o cuidado que me dedicaram.

Ao meu companheiro, esposo, amigo, Gabriel Mariano. Sua companhia, dedicação e cumplicidade foram essenciais para tornar essa jornada mais leve. Obrigada por tudo, meu Amor!

À minha orientadora, Professora Maria Luiza. Jamais vou esquecer as longas viagens de trem que me levavam às suas aulas na graduação depois de uma jornada de nove horas de trabalho com crianças pequenas, pois eu percorria aquele trajeto com a certeza de que seria carinhosamente acolhida apesar do cansaço expressado em meu rosto. Você parecia me dizer naqueles encontros sempre tão descontraídos, dialógicos e alteritários que a universidade era toda minha. Agradeço-te por novamente ter aberto as portas da sua sala para receber essa estudante trabalhadora, agora, na pós-graduação. Obrigada pela segurança, confiança, força e

coragem que a sua presença me transmitiu a cada contato. Obrigada por me encorajar e orientar com tanto brilho nos olhos, professora Maria Luiza! Você me inspira!

Aos professores e professoras da educação básica que me inspiraram desde o primeiro dia em que entrei em uma escola. Vencemos!

Aos servidores e servidoras da UERJ, especialmente aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação que foram tão importantes nesse curso de Mestrado.

À banca examinadora da minha dissertação, professoras Rita Ribes, Maria Fernanda Nunes, Lisandra Ogg e Núbia Oliveira. Obrigada por serem referência para a minha formação.

Ao Grupo de Pesquisa Infância Juventude Educação e Cultura, onde na companhia de Adrielle, Alessandra, Ana Paula, Luciana, Pollyana, Aline, Arnaldo, André e Maria Luiza aprendi tanto. Agradeço também aos pesquisadores e pesquisadoras que me antecederam no IJEC e produziram estudos fundamentais entre as minhas referências.

Agradeço às minhas amigas do grupo Lado B, Adri e Polly. Não consigo mensurar a importância de vocês nessa jornada, mas tenho certeza que ter segurado firme a mão de vocês nos momentos mais desafiadores, foi essencial para chegar até aqui.

Aos professores e professoras que, generosamente, compartilharam comigo suas narrativas para compor essa pesquisa. Obrigada por me confiarem histórias por vezes tão sensíveis das suas trajetórias e por acreditarem no potencial das nossas conversas.

Às companheiras que marcaram com afeto a minha passagem pela rede pública municipal do Rio de Janeiro, Deise, Jéssica, Priscila, Roberta, Sueli (em memória), Elen e Júlia. Todas as memórias felizes desse tempo têm a presença delas.

A todas as crianças e famílias pelo afeto e aprendizado que me proporcionaram. Nossos encontros potentes fizeram de mim a professora que sou.

Às minhas amigas, Nayara, Viviane, Nathalia, Thamires e Deise. O colo, o carinho e o cuidado de vocês têm um valor inestimável nesse processo e na minha vida.

Às minhas companheiras de trabalho e amigas do Colégio Pedro II, ao lado de quem aprendo todos os dias, ao lado de quem sinto um prazer enorme em fazer escola.

A todos os professores e professoras que permanecem na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, pela luta e resistência na busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Agradeço imensamente ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e à Ex-Presidenta Dilma Rousseff, pelo investimento em educação, pelas políticas públicas que garantiram estudo aos filhos dos trabalhadores e das trabalhadoras desse país. Por muito tempo acreditei que a universidade era um sonho, mas ao chegar à UERJ, entendi que se tratava de um direito. Obrigada por abrirem as portas dessa instituição negada às minhas ancestrais. No que depender de mim, elas jamais se fecharão.

Essa profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

António Nóvoa

RESUMO

SANTOS, Iacy Carvalho Ferreira. Exonerar-se como um caminho possível: narrativas de ex-professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. 2023. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Compreender a docência em sua complexidade humana e científica exige possibilitar que ela se diga (NÓVOA, 1995). Os estudos que abordam as vidas dos professores podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo fazendo uma interseção da história da vida com a história da sociedade (GOODSON, 1995), o que revela, assim, os desafios que obrigam a opções constantes e sugerem um posicionamento frente à experiência social da qual participamos (FREIRE, 1993). A presente dissertação reúne narrativas de oito docentes, entre os quais me incluo, de diferentes etapas da educação básica que ingressaram e se exoneraram da rede pública municipal do Rio de Janeiro no período de 2010 a 2019. De uma maneira geral, nossas vozes são silenciadas quanto a essa questão, e a poucos interessa a justificativa dessa complexa decisão. Nesse sentido, esse estudo teve por objetivo investigar as trajetórias desses docentes, buscando compreender as motivações dos seus pedidos de exoneração. A pesquisa foi realizada com base na perspectiva dialógica, alteritária e exotópica de Mikhail Bakhtin (2011) por intermédio de conversas com os sujeitos através da plataforma *Google Meet*. A aposta nas conversas *on-line* como procedimento metodológico foi motivada pela potência da rede de professores que me inspiram, cujas histórias têm em comum a exoneração. Os conceitos de narrativa, história e experiência de Walter Benjamin (1987, 1994, 2015) também configuram a base teórico-metodológica e epistemológica da pesquisa que buscou nas narrativas contemporâneas as possibilidades de partilhar experiências. Estudar a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro pela perspectiva de quem escolheu exonerar-se exigiu considerar sua complexidade e reconhecer os limites dessa dissertação. Desse modo, foram abordados: a estrutura da rede; os principais programas implementados em diferentes segmentos de 2010 a 2019; a histórica greve de 2013 e questões referentes às condições de trabalho como autonomia, gênero, formação continuada, mal-estar docente, entre outras. As narrativas aqui compartilhadas, nesse exercício de escovar a história a contrapelo, permitem compreender os impactos das políticas públicas educacionais em diferentes instâncias e indicam que é possível repensar caminhos e urgente construir políticas e poéticas que proporcionem às/aos docentes dessa rede contextos e desfechos diferentes dos que vivenciamos.

Palavras-chave: Carreira Docente. Formação Docente. Exoneração.

ABSTRACT

SANTOS, Iacy Carvalho Ferreira dos. *Exonerate yourself as a possible path: narratives of former teachers from Rio de Janeiro's municipal public system*. 2023. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

To understand teaching in its human and scientific complexity demands to enable it to be said (NOVOA, 1995). Studies that approach the teachers lives can help us to see the individual in relation to their own history making an intersection between their life history and the history of society (GOODSON, 1995), which reveals, therefore, the challenges that require constants choices and suggest a positioning in relation the social experience that we take part. This master thesis reunites eight teacher's narratives, including mine, from different Brazilian basic education steps that entered and got exonerated from Rio de Janeiro's public education system between 2010 and 2019. Generally, our voices are silenced about this matter and It interests few to justify this decision. In this regard, this review aimed to explore these teacher's paths, seeking to comprehend the reasons for an exoneration request. The research was based on Mikhail Bakhtin's (2011) dialogical, alteritarian and exotopic perspective through conversations by Google Meet. The use of on-line conversations as a methodological procedure was motivated by the powerful teacher's network that inspires me and has the exoneration process as a common point. Walter Benjamin's (1987, 1994, 2015) narrative, history and experience concepts also compose the research's theoretical-methodological and epistemological bases that pursued among the contemporary narratives the possibility of sharing experiences. Studying Rio de Janeiro's Municipal Secretary of Education through the perspective of those who chose to exonerate, required us to regard its complexity and to recognize the limits of this master thesis. Thereby, were mentioned: the network's structure; the main programs implemented among different scholl's segments between 2010 and 2019; the historical strike of 2013 and issues regarding the work conditions as autonomy, gender, ongoing formation, teacher's uneasiness, among others. The narratives shared here, in this exercise of brushing history against the grain, allow us to comprehend the impacts of educational public policies in different instances and indicate that it's possible to rethink paths and it's urgent to build policies and poetry that provide teachers of this network new contexts and closings unlike those that we experience.

Key-words: Teaching Career. Teacher's Training. Exoneration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das Regiões Administrativas do Município do Rio de Janeiro.....	38
Figura 2 - Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação.....	42
Figura 3 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	43
Figura 4 - Tabela com número de matrículas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	43
Figura 5 - Tabela com número de professores por segmento na SME-RJ.....	44
Figura 6 - Tabela com número de unidades escolares que ofertam Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA.....	44
Figura 7 - Cartaz do SEPE-RJ.....	76
Figura 8 - Número de professores por sexo na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.....	107

LISTA DE SIGLAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Área de Planejamento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDEC	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEA	Ginásio Educacional de Artes
GEC	Ginásio Educacional Carioca
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias
GEO	Ginásio Educacional Olímpico
GES	Ginásio Educacional de Música
GRH	Gerência de Recursos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IESK	Instituto de Educação Sarah Kubitschek
INEP	Instituto Nacional de Educação e pesquisa Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira da Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não-Governamental

PA	Professor Articulador
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PEdA	Programa Escolas do Amanhã
PEF	Professor de Ensino Fundamental
PEI	Professor de Educação Infantil
PIC	Primeira Infância Completa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PropED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontífica Universidade Católica
RA	Regiões Administrativas
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	18
1.1	Minha trajetória.....	18
1.2	Justificativa do tema.....	24
1.3	Tecendo minha rede com os sujeitos da pesquisa.....	30
2	APRESENTANDO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.....	37
2.1	Uma cidade, muitas realidades.....	37
2.2	A estrutura da Secretaria Municipal de Educação.....	41
2.3	Educação Infantil.....	45
2.4	Ensino Fundamental.....	65
2.5	A histórica greve de 2013.....	70
3	UMA PESQUISA QUE SÓ ENCONTRA SENTIDO NO ENCONTRO COM O OUTRO.....	78
3.1	“O seu olhar melhora o meu”: alteridade, dialogismo e exotopia no encontro com a experiência outra.....	78
3.2	Pelos pátios do ciberespaço: a construção de redes entre professores.....	87
3.3	A conversa <i>on-line</i> como procedimento teórico-metodológico.....	95
4	“<i>ESSA CONVERSA ACIONA MUITOS GATILHOS</i>”: NARRATIVAS SILENCIADAS.....	99
4.1	<i>“No município é aquela máxima mesmo: O professor entra, fecha a sua porta e dá a sua aula”</i>: dissonâncias entre autonomia e isolamento.....	99
4.2	<i>“Os traficantes foram conversar com ele. Como assim homem na Educação Infantil?”</i>: questões de gênero na educação básica.....	106
4.3	<i>“Todo final de ano eu tinha uma doença bizarra!”</i>: mal-estar docente.....	114
4.4	<i>“Quando eu comentei com a diretora que eu queria fazer o mestrado, ela riu da minha cara. Ela riu e falou: “Ah, eu também queria fazer mestrado! Estou há 27 anos querendo.”</i> Há espaço para formação continuada nessa rede?	122
4.4.1	<u>O problema da formação do professor da educação básica</u>	123

4.4.2	<u>A relação construída com o processo formativo</u>	129
4.4.3	<u>Formação continuada: uma (im) possibilidade?</u>	133
5	PALAVRAS FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

Torso. Somente quem soubesse considerar o próprio passado como fruto da coação e da necessidade seria capaz de fazê-lo, em cada presente, valioso ao máximo para si. Pois aquilo que alguém viveu é, no melhor dos casos, comparável à bela figura à qual, em transportes, foram quebrados todos os membros, e que agora nada mais oferece a não ser o bloco precioso a partir do qual ele tem de esculpir a imagem do seu futuro.

Walter Benjamin

Pode não ser suficientemente convidativo abrir um texto contando ao leitor que o que deu origem a ele foram os cacos de uma história de exoneração. Mas esse é um texto escrito por e para pessoas interessadas em histórias não oficiais, aquelas relegadas às letras miúdas dos livros didáticos ou sequer contadas neles (BENJAMIN, 2015). Para iniciar esta dissertação, imagino algo que se quebrou e apesar dos cacos varridos para um canto qualquer, um pedaço preservado parecia dizer que não se tratava de algo desimportante, pois aquele pequeno caco era capaz de guardar consigo a memória que conservava a sua história. Iniciar essa pesquisa foi como abrir uma gaveta, encontrar esse bloco precioso e passar um tempo com ele nas mãos revisitando passado, presente e futuro. Foi como um resgate daqueles pequenos fragmentos estilhaçados, não na tentativa de remontar carreiras docentes tal como eram antes da exoneração, mas na busca pelo que poderá ser construído para o futuro das nossas e de outras carreiras docentes.

Acreditar na importância do que revelam os pequenos fragmentos da história dos oito sujeitos da pesquisa foi uma premissa desse estudo que teve como objetivo investigar trajetórias de professores que, como eu, ingressaram e se exoneraram da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Para isso, a escuta atenta e sensível às nossas narrativas foi fundamental. Refiro-me às nossas narrativas, pois me incluo no estudo como sujeito e me senti ouvida, acolhida e afetada pelos meus pares em todas as conversas que tivemos. Nessa perspectiva, o nascer da pesquisa “é um acontecimento que se dá no interior da ordem discursiva e instaura fluxos de linguagem” (PEREIRA, 2015, p. 4). A filosofia da linguagem compreende principalmente a pesquisa em

Ciências Humanas e Sociais como produção discursiva e toda produção discursiva implica necessariamente a presença de um locutor, um ouvinte e do tema em torno do qual se revezam na interlocução (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006 *apud* PEREIRA, 2015).

O que me levou ao encontro dos sujeitos foi não só a necessidade de ouvi-los para elaborar e responder questões para as quais as minhas formulações já não bastavam, mas também a compreensão de que “tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 373), ou seja, a compreensão de que o outro tem um papel fundamental no que eu sou. Percebi que o excedente de visão que nos coloca em um ponto de vista privilegiado para olhar o outro, poderia contribuir para reflexão sobre as nossas experiências no contexto das relações sociais, históricas e culturais das quais somos parte.

As conversas como procedimento teórico-metodológico me permitiram encontrar nas narrativas dos sujeitos questões fundamentais que tangem à estrutura dessa rede por um ponto de vista comumente invisibilizado – o de quem dela saiu. No curso da pesquisa, a partir do aprofundamento teórico e dos encontros com os sujeitos fui construindo o objeto do estudo, delimitando o recorte temporal, entrelaçando tema e metodologia, em um exercício dialógico, alteritário e responsivo de escuta e escrita.

Embora o tema da formação de professores tenha lugar de destaque nas pesquisas da área da Educação, ao realizar uma minuciosa investigação sobre o quantitativo de produções acadêmicas acerca do tema Abandono do Magistério utilizando palavras-chave similares como desistência e evasão docente, Santos (2020) constatou que esses estudos aparecem ainda de forma muito tímida nos anais de importantes eventos e em diferentes bases de dados. Para Silva e Rocha (2017) “[...] fica claro, que a questão do abandono e desistência do magistério é uma causa quase que silenciada” (p.7). Essa carência de produção merece atenção, pois a evasão docente é um problema que tem graves impactos além de também ser decorrente de outros problemas da educação.

No que se refere especificamente à rede pública municipal do Rio de Janeiro, a única pesquisa encontrada foi a tese de doutorado de Carrasqueira (2018) que investigou o abandono de docentes que ingressaram na rede entre 2009 e 2011 e ocupavam o cargo de Professor II. Utilizando bases de dados provenientes da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio de regressões logísticas, a autora identificou que quem mais abandona a rede no período de até oito anos são professores mais jovens e com maior escolaridade. Além disso, a pesquisa aponta com base nesses dados que o perfil da comunidade escolar, a experiência de mudar de escola e

as pressões de uma política de responsabilização escolar, também se mostraram fatores associados à probabilidade do docente abandonar a rede. A enorme carência de pesquisas de abordagem qualitativa sobre a evasão docente da SME-RJ revela não só o silenciamento das vozes desses professores como também o apagamento das suas histórias. Histórias que contam a história dessa rede.

Após essas palavras iniciais, apresento a organização desta dissertação estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresento minha trajetória rememorando o contexto formativo que me trouxe a este estudo. Essa escrita retrata a construção de um processo identitário docente que tem me mostrado que a identidade é um lugar de lutas e conflitos onde se constrói maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1995; FREIRE, 1993, 2016). Em seguida, com base em Pereira (2015), Geraldi (2011), Jobim e Souza e Albuquerque (2012), interlocutores de Mikhail Bakhtin, reflito sobre os acontecimentos que me levaram a transformar em pesquisa as minhas questões, justifico a escolha por esse tema e me lanço a novas perguntas que só podem ser respondidas no encontro com meus pares. A seguir, apresento os sujeitos que compõem comigo um grupo de oito professores e professoras que pediram exoneração da SME-RJ em algum momento da sua carreira.

O segundo capítulo corresponde a uma apresentação da Secretaria Municipal de Educação em um exercício um tanto quanto desafiador de a todo instante tentar contemplar a grandiosidade dessa rede tão plural sem cair em generalizações, me permitindo tecer as críticas necessárias e reconhecendo os limites deste estudo. Esse capítulo está dividido em cinco subitens nos quais discuto: a diversidade da cidade; a estrutura da SME-RJ; a Educação Infantil; o Ensino Fundamental e a greve de 2013, a partir das conversas com os sujeitos da pesquisa em diálogo com Scramingnon (2011), Nunes, Corsino e Didonet (2011), Vale (2017), Nascimento (2018), Putzke (2020), Christóvão (2018) e Souza, Pina e Souza (2019), fazendo um paralelo com as políticas educacionais.

No terceiro capítulo apresento a perspectiva alteritária, dialógica e exotópica que fundamenta teoricamente esta pesquisa que só se torna acontecimento no encontro com a palavra outra (BAKHTIN, 2011; PONZIO, 2020; ABREU, 2021; MIOTELLO, 2018). Em seguida, discorro sobre minha aposta metodológica nas conversas como forma de buscar nas brechas das dinâmicas sociais contemporâneas as nossas possibilidades de intercambiar experiências por meio da narrativa (BENJAMIN, 1987, 1994; ROSA, 2017; GAGNEBIN, 1994; REBUÁ, 2019; SERPA, 2018). Apresento, também, estudos que contribuíram para meu entendimento sobre a cibercultura e que justificam a conversa *on-line* como procedimento teórico-metodológico tendo como principais referências Couto Junior (2012, 2017), Couto

Junior, Velloso e Santos (2020), Lemos (2002, 2010, 2011, 2021, 2021b.), Lemos e Levy (2010.), Oliveira (2023), entre outros.

No quarto capítulo, trago à discussão algumas questões que emergiram nas conversas. Fatores que interferiram em nossa formação, em nosso trabalho na SME-RJ e foram preponderantes na decisão pela exoneração. A partir das nossas narrativas discuto dissonâncias entre autonomia e isolamento docente com base em Collares; Moysés e Geraldi (2006) e Pereira (2014), refletindo sobre as nuances da expressão “Fechar a minha porta e fazer o meu trabalho”. Discorro sobre questões de gênero na educação básica a partir das narrativas dos professores homens sujeitos da pesquisa com o aporte teórico de Louro (1999), Sayão (2005), Paula (2021), Rabelo (2021), Souza; Ferreira e Leal (2020). Abordo o mal-estar docente discutindo as condições de trabalho que adoecem professores pensando essa questão por meio de Esteve (1999), Oliveira (2006), Silva (2016), Campos e Viegas (2016). Por fim, no último item desse capítulo, me lanço a um estudo sobre o espaçotempo para formação continuada. Para isso, busco situar o leitor em relação às históricas disputas do campo da formação de professores no Brasil que influenciam diretamente na forma como o docente da educação básica é visto. Discorro sobre as nossas experiências com o processo formativo e discuto as (im)possibilidades de formação continuada dos professores da SME-RJ com base nas disparidades entre narrativas e políticas educacionais. Para essa discussão tenho como referência os estudos de Oliveira (2023), Saviani (2009), Alves (2017), Certeau (2014), Pena, Toledo e Kramer (2018), Collares, Moysés e Geraldi (2006), Oswald (2011), Freire (1997), Ferraço; Soares; Alves (2018).

No quinto capítulo, apresento as considerações finais, certa de que elas não representam o fim dessa trajetória de pesquisa que é, também, uma trajetória de vida que encontrou eco em outras vidas. Reflito sobre a experiência estética de produção de conhecimento com base na memória, na história e na narrativa e sintetizo algumas ponderações feitas ao longo do trabalho. Por fim, entrego a dissertação.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Minha trajetória

Levei tempo para acreditar que a minha trajetória merecia ganhar páginas em uma publicação. Custei a aceitar que este texto deveria encontrar leitores. Foi um longo processo até reconhecer que a minha trajetória me fez pesquisadora, mas Benjamin (2015) conta que quando era jovem, na escola, as páginas dos livros eram divididas em caracteres grandes e pequenos. Os caracteres grandes falavam de príncipes, guerras, datas e outras coisas que tinham que decorar. Coisas em que ele não via graça, nem eu. Já os escritos em letras miúdas, contavam a história das civilizações, os costumes e tradições das pessoas em tempos antigos, suas crenças, sua arte. Isso não era muito valorizado, não era necessário decorar, bastava ler, o que era muito mais divertido para ele, e também é para mim. Comecei assim a encontrar o jeito de trazer minha trajetória para esse texto.

Eu resisti à escrita desta dissertação. Não por não considerar a relevância deste estudo, mas por ter encontrado entre os principais desafios do processo, a dificuldade de me sentir pronta para escrever essa história. Foi difícil até me reconhecer capaz de narrar a história. Mas não só sou capaz, como agora, me sinto privilegiada, porque de onde falo, os caracteres pequenos estão tão próximos que ficam gigantes. E para Benjamin

é exatamente o compartilhamento de memórias e a narrativa das experiências que permitem que nos enxerguemos uns nas histórias dos outros. Essa, segundo ele, é a história de caracteres pequenos, feita de narrativas do cotidiano e das “gentes”, história essa que guarda como potência a reconexão do homem à coletividade. Falar da vida a partir do miúdo é um posicionamento que Benjamin assume e nos chama a assumir. Ao compartilhar, ao longo de toda a sua obra, suas histórias de vida e de infância, ele reitera que, se a experiência afeta o sujeito de forma singular, compartilhá-la torna coletivos os seus sentidos. (QUEIROZ, 2015, p. 64)

Benjamin nos convida a escovar a história a contrapelo para arrancar a tradição do conformismo. “E assim o faz, dando voz àqueles a quem a história oficial silenciou –crianças, ciganos, bruxas, bandoleiros, pobres e também formas apagadas do teatro e da literatura (...)” (Pereira, 2009, p. 9). Portanto, este texto é também, um aceite ao convite de Benjamin que me apresentou novas formas de entender a história, a memória, a narrativa e a experiência, conceitos tão caros a este estudo.

Não posso pensar a professora que sou sem rememorar a criança que fui, até porque aquela criança corajosa e forte, vez ou outra, me faz lembrar que ela continua aqui. Tive a sorte

de nascer em uma família de mulheres incríveis, às quais a vida, infelizmente, não deu outra opção a não ser a riqueza dos atributos que herdei – coragem e força.

As irmãs Nair (minha mãe) e Claudia (minha madrinha) se uniram para educar a mim e à minha irmã, no que tiveram a ajuda do irmão delas, Claudio (meu tio). Com elas e com ele aprendi o que penso existir de melhor em mim, mas algumas conquistas faço questão de exibir com orgulho. Aos seis anos aprendi a jogar sinuca e a cantar no karaokê dos bares que frequentei com minha mãe. Nessa idade também já sabia capinar e plantar e tinha uma enxada do meu tamanho. A costura, para vestir com estilo minhas bonecas, foi Tio Claudio quem pacientemente me ensinou nas tardes em que esteve responsável pelo meu cuidado. Aos oito, com Tia Claudia, que fora uma excelente governanta, babá e cuidadora de idosos durante a sua breve passagem pela vida, aprendi a lavar o banheiro, as minhas roupas e cuidar da casa. Aos dez já sabia cozinhar, talento comum na família, herança de nossas ancestrais. Aos doze anos comecei a trabalhar no bar que minha mãe abriu para nos sustentarmos. Arrumar o bar e atender o balcão vendendo comida, cachaça, cerveja, refrigerante, cigarro etc. era minha função. Para levantar mais um dinheiro, apostava partidas de sinuca com os clientes e ganhava. À noite, entre um atendimento e outro, fazia os deveres da escola. De dia, com clientes famintos esperando no quintal, entre uma bandeja e outra que equilibrava, me arrumava até a hora de largar tudo e seguir correndo para a escola. Também contribuíram para a minha criação o meu pai, Osmar, que era motorista de Kombi irregular e ao lado de quem vivi grandes aventuras fugindo de blitz com passageiro e tudo. E meu padrasto, Paulo, que era lavador de carro em posto de “bacana” e sempre dava um jeito de chegar em casa com umas moedas de gorjeta.

Lembro que dentro das suas possibilidades Nair, Claudia, Claudio, Osmar e Paulo, investiram o que puderam para me fazer feliz. E talvez eles estivessem certos disso quando me levaram a parques de diversões, teatros, restaurantes, praias, praças, cinemas ou, simplesmente, compraram-me balas nos bares em que os acompanhei. Mas o diálogo com Benjamin (1994), fez emergir o *tempo saturado de “agoras”* da infância de uma menina que via e sentia que no mundo à sua volta havia bêbados, mesas de sinuca, karaokês, máfia de máquinas de caça-níquel, desemprego, subemprego, fome, exploração, música, diversão, alegria... Uma criança totalmente inserida na história, parte da cultura e produtora de cultura (CORSINO, 2009, p. 222).

Que eu me tornasse professora, cursasse a universidade, a especialização e o mestrado, nunca foi almejado pela minha família. Não que elas e eles tivessem dito. Mas em toda a minha infância e juventude, lembro da minha mãe dizendo: “Você precisa aprender a se defender!” E

com ela, principalmente, aprendi a estar em qualquer lugar, me relacionar com todas as pessoas, exigir respeito e me retirar quando necessário fosse.

Cresci na favela do Piraquê, localizada em Pedra de Guaratiba, zona oeste do Rio de Janeiro. Guardo muitas memórias das escolas por onde passei. No Ensino Fundamental todas estavam situadas neste bairro. Minha trajetória escolar foi marcada por grandes amizades, brincadeiras no recreio, trabalhos mirabolantes em grupos, professoras e professores muito dedicados com quem me relaciono até hoje pelas redes sociais.

No Ensino Médio, fiz o Curso Normal de 2009 a 2012 no Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK), em Campo Grande, também na zona oeste do Rio de Janeiro. Durante o segundo ano, fiz estágio na Educação Infantil de uma escola privada do bairro. À época, lembro de não ter conhecimento suficiente para saber o que eu esperava na área da Educação, mas tive certeza do que eu não queria para a minha vida: Educação Infantil com livros didáticos, datas comemorativas, sem contato com a natureza, cadeiras enfileiradas, aquele monte de enfeites emborrachados etc. Então, ao final do ano, fui à direção do IESK pedir minha transferência de escola. Contudo, devido à burocracia para conseguir a transferência permaneci no Curso Normal e acabei por conseguir um novo estágio.

Nessa nova oportunidade, estagiei por dois anos na Educação Infantil em uma Organização Não Governamental (ONG) em Guaratiba. Nesta ONG pude conhecer uma outra perspectiva de Educação Infantil – com literatura, garantia do direito à brincadeira e contato com a natureza, atenção ao cuidado, respeito à diversidade das famílias, projetos, reuniões pedagógicas e muitas outras especificidades que me permitiram uma formação que considero privilegiada para aquele tempo. Além disso, tive a oportunidade de atuar em diferentes projetos vinculados a direitos humanos e participação infantil em âmbito nacional. Concluído o Ensino Médio, fui contratada nessa instituição como Auxiliar de Coordenação de Projetos e nesta função fui responsável pelo funcionamento de uma unidade de cursos profissionalizantes ofertados gratuitamente a jovens e adultos da comunidade.

Nesse mesmo ano, 2013, fui aprovada no vestibular. Como muitas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sou a primeira pessoa da minha família a ingressar no ensino superior. Foi nesta universidade que entendi que o que até então era visto como um sonho, na verdade, tratava-se de um direito. E depois que eu entendi que Educação era um direito meu, não teve quem me convencesse de que eu deveria parar ao concluir a graduação. Essa foi uma conquista de valor inestimável para a minha família.

A essa altura, já havia me casado e morava em Santa Cruz. Moradores dessa região da zona oeste do Rio de Janeiro sofrem um *apartheid* social devido às péssimas condições do

transporte público que limita e precariza o acesso à educação, à cultura, ao emprego e ao direito de viver a cidade com dignidade. Morar em Santa Cruz, estudar no Maracanã e trabalhar em Pedra de Guaratiba me obrigava a percorrer 150 km diariamente gastando cerca de seis horas em deslocamentos. Essa situação me fez sentir muita inveja das minhas colegas que moravam perto da universidade e que não precisavam trabalhar para se sustentar estudando. Mantive essa condição por apenas um ano e percebi que era hora de alçar novos voos, abrindo mão do trabalho naquela ONG que me apresentou tantas possibilidades de atuação.

Particpei como bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação orientado pela Professora Dr^a. Raquel Goulart Barreto na Linha de Currículo do Programa de Pós- Graduação em Educação (ProPED) durante o ano de 2014. Depois, estagiei em uma conceituada escola privada até ser convocada por concurso à Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

Ingressei no município cursando o sétimo período da graduação. Se trabalhar e estudar apresentou-se, em alguns momentos, como motivo de um extremo cansaço, por outro lado, foi uma possibilidade de levar para a academia as tensões e alegrias vividas no cotidiano da escola. E, apesar de todos os quilômetros percorridos nessa jornada, a possibilidade de relacionar teoria, prática e tantos outros saberes que me cercavam foi muito importante para a minha formação. Ter tido a sorte de encontrar professores e professoras que me acolheram e respeitaram enquanto estudante trabalhadora, muitas vezes me fortaleceu e encorajou. Ouso dizer que esse acolhimento foi fundamental para que, hoje, eu me identifique, também, como professora pesquisadora.

A passagem pela rede pública municipal do Rio rendeu na minha vida, um capítulo à parte, ou melhor, uma pesquisa inteira! Uma experiência breve e intensa, marcada por expectativas, aprendizados, antagonismos e afetos que me constituíram como professora. Para Diamond (*apud* Nóvoa, 1995) a construção das nossas identidades passa por um processo complexo e a partir dele cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. E esse processo requer tempo, tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Uma experiência que me fez transformar a angústia em força motriz para a busca incansável de uma saída. Apesar da rotina exaustiva de trabalho, chegava em casa e estudava

intensamente para passar em um concurso público melhor. Todos os dias. Em 2018, logo após a minha formatura na graduação, abriu o concurso para o Colégio Pedro II (CPII). Essa oportunidade foi vista como uma “luz no fim do túnel”. Passei em todas as etapas. Apesar de pouco pontuar na prova de títulos, consegui. Meu melhor resultado foi na prova prática, talvez porque vindo de onde eu vim, prática não me faltava!

Ao receber o resultado do concurso, acreditei que mais cedo ou mais tarde, a convocação aconteceria. Coincidentemente, recebi no mesmo dia, um convite para lecionar naquela conceituada escola privada onde havia estagiado poucos anos atrás. Apesar de ser uma entusiasta convicta da educação pública, me vi naquele momento obrigada a ponderar aspectos que permeavam minha identidade pessoal e profissional, em uma relação de “autocriação e de transformação vividas entre tensão e harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. (...) procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades.” (MOITA, 1995, p. 139). A redução de carga horária, a remuneração, as condições de trabalho, a possibilidade de estudar e a certeza de que a convocação no concurso do CPII seria uma questão de tempo, foram fatores determinantes para a minha decisão naquele momento. Pensei um pouco e fui, pedi exoneração do município. Minha mãe me ensinou a me retirar quando necessário fosse e àquela altura eu não tinha mais forças para continuar na rede. Em um contexto mais favorável, dei continuidade aos meus estudos com a Especialização em Educação Psicomotora oferecida pelo Colégio Pedro II.

Permaneci naquela escola privada por um ano, foi uma experiência tão desafiadora quanto formadora. Contudo a iminência da convocação do concurso do CPII concomitante a um fechamento de turmas que acarretou na demissão de quatro professoras da escola, me fez estar entre as professoras demitidas no final do ano letivo de 2019. Havia grande expectativa de que a minha convocação ocorresse em fevereiro de 2020, todavia, isso não aconteceu. Eu era a nona e última aprovada da lista de espera que àquela altura só tinha três candidatas, mas naquela ocasião apenas as duas professoras acima de mim foram convocadas. Pela primeira vez, me vi desempregada, situação nova para uma jovem que começou a trabalhar aos doze anos, cujo desemprego foi encarado com preocupação, mas à princípio não foi desesperador. Eu já havia feito outro concurso para a prefeitura e um processo seletivo para professora substituta no Colégio Pedro II. Eu tinha cartas na manga e rapidamente comecei a planejar um pequeno período sabático em que me dedicaria à tão desejada entrada na pós-graduação, mas eu não imaginava o que estava por vir.

Comecei, então, a frequentar como ouvinte o Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura, orientado pela Prof^a Maria Luiza Oswald que, na graduação, foi uma

daquelas que pelo carinho, atenção e respeito com que me tratava quando eu chegava exausta às suas aulas, parecia dizer que a UERJ era toda minha. Retornar à universidade dois anos após minha formatura, enfrentando tantas reviravoltas, foi um dos recomeços mais importantes da minha vida porque naquele mês de março fomos impactados pela pandemia da Covid-19 e, naquele momento, o grupo de pesquisa e o desejo de ingressar no mestrado eram a única perspectiva profissional que eu tinha para me agarrar.

A pandemia da Covid-19 assolou toda a humanidade, vitimando quase 7 milhões de pessoas, segundo as estimativas mais atuais da Organização Mundial da Saúde¹. Essa crise sanitária e humanitária evidenciou ainda mais as absurdas desigualdades do capitalismo. No Brasil, a situação foi fortemente agravada pelo fascista que ocupava a cadeira de presidente da república e por negacionismo e maldade promoveu um genocídio da população que tinha o dever de proteger.

Um tabuleiro de xadrez sendo jogado para o alto inesperadamente em uma partida decisiva representa bem como me vi no ano de 2020. Todas as minhas peças, todas as estratégias, todos os planos foram bagunçados. Foi um ano de medo, perdas, incertezas, instabilidade e desemprego. Nesse período tão confuso e dolorido buscamos jeitos de sobreviver e formas de amenizar os impactos do distanciamento físico. Os artefatos tecnológicos foram grandes aliados que nos possibilitaram conviver apesar da distância e seguir a vida com muitas adaptações. Foi nesse contexto que descobri que o meu tema de pesquisa já estava comigo havia tempo.

O ano de 2021 iniciou com boas novas, ainda enfrentávamos a pandemia e o desgoverno do presidente que não merece ter o nome mencionado em meu texto, mas o ingresso no mestrado e a convocação do concurso inauguraram uma nova fase na minha vida profissional. O pouso mais esperado. Atualmente, e provavelmente por um bom tempo, sou Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Pedro II. Onde, finalmente, descobri o prazer de fazer escola em uma instituição pública, laica, de qualidade socialmente referenciada e junto a um corpo docente com quem tenho grande afinidade pedagógica.

¹Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 29/08/2023.

1.2 Justificativa do tema

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Paulo Freire

A epígrafe que trago para iniciar a escrita sobre este tema é a citação que deu sentido às minhas escolhas e me confortou frente às tantas incertezas que surgiram pelo caminho. Esse trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*, traduziu sentimentos que por muito tempo não soube nomear e me fortaleceu na escrita do projeto desta pesquisa que eu sabia que me afetaria de muitas maneiras.

Durante dois anos e meio, antes da pandemia, permaneci na rede pública municipal do Rio de Janeiro como Professora de Educação Infantil, cumprindo diariamente com o juramento feito na minha formatura e, mais do que isso, vivenciando princípios éticos, estéticos e políticos construídos ao longo da minha formação acadêmica. Meu ingresso neste cargo público foi repleto de expectativa. Lembro do quanto estudei para fazer a prova do concurso, do nervosismo a cada etapa, da ansiedade pelos resultados, da mobilização de grupos do *Facebook* e do exato momento em que acessei o diário oficial que divulgou a minha convocação. Na tarde do dia 11 de maio de 2016, assinei orgulhosa a minha posse. Tirei uma foto e publiquei nas redes sociais com um longo texto no qual eu afirmava a minha defesa pela escola pública, o meu compromisso nesse retorno à rede em que estudei, a minha emoção por poder retribuir o que recebi, a minha gratidão por todas as professoras e professores que tive e tentei expressar em palavras o turbilhão de emoções que aquela conquista significava para mim e para a minha família... Lembro do quanto meu coração estava tomado por felicidade! A publicação teve grande repercussão e muitos comentários de colegas de trabalho, amigos, antigos pais de alunos e de várias professoras que me acompanhavam desde menina. Eu realmente entrei nessa rede disposta a fazer o meu melhor.

Fui uma professora realizada e feliz. Vivi encontros muito potentes com crianças e famílias, relações marcadas por afeto e parceria. Investi e me dediquei ao máximo para colocar em prática o que eu acreditava ser uma Educação Infantil popular, libertária e emancipatória. Porém, para isso, era necessário resistir ao fundamentalismo religioso da gestão do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) que impunha oração diariamente à toda a comunidade escolar,

celebração de datas religiosas como Páscoa, Natal, Ação de Graças, um currículo pautado em datas comemorativas e propostas descontextualizadas. Imposições que feriam os princípios da educação pública, laica e de qualidade em que me propus a trabalhar e que feriam, também, os meus princípios como pessoa.

Na unidade em que trabalhei havia um grande grupo de professoras conservadoras que incorporavam valores religiosos ao cotidiano do EDI e sobrepunham estes valores às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Respeitar, por exemplo, a diversidade das famílias das crianças não era uma opção para aquele grupo, que insistia nas festas de Dia das Mães e Dia dos Pais a qualquer custo. Na turma em que trabalhei, havia uma criança de quatro anos que chorava frequentemente o abandono paterno. Havia, também, uma criança filha de um casal homoafetivo que tinha dois pais. Tinha, também, um menino cujo pai havia morrido recentemente em um acidente de trabalho e que pudemos acompanhar de perto o luto. Sem contar as outras crianças cujas famílias não se enquadravam no perfil de família tradicional tão celebrado por aquela equipe nas suas desnecessárias festas. Os períodos dessas festividades eram sempre muito conflituosos e desgastantes. Como justificativas para a manutenção desses eventos eram ditas frases como: “A maioria não tem que mudar por causa de uma criança.”, “A família dele escolheu ser assim, ele vai passar por isso a vida inteira.” Normalmente eu buscava maneiras de subverter tudo o que era contrário ao que eu defendia e fazia algo diferente com a minha turma. Enquanto nas demais turmas da escola aconteciam as tradicionais festas, eu dava outros nomes aos eventos e os abordava de outra maneira com as crianças no cotidiano. Chamávamos as malfadadas festividades de “Festa da Família”, “Festa do Amor e Carinho”, “Piquenique das famílias”. Até que às vésperas de um dia dos pais, defendi que não faria outra festa, pois já havia comemorado aquele dia, com outra conotação, no semestre anterior. Conversei em particular com a diretora e justifiquei minha recusa, ao que ela respondeu em uma reunião com a equipe de professoras com a seguinte fala: “Esse negócio de dois nomes é que está dando confusão. Ano que vem vai ser dia das mães, dia dos pais e pronto! E quem não tiver pai ou mãe que aprenda a lidar com a sua dor quando crescer.” Eu me calei e ao sair dessa reunião, chorei intensamente. Para Moita (1995, p. 137) “As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras.” Naquela manhã, as gotas que transbordaram dos meus olhos me mostraram que havia chegado ao meu limite.

Eu não sabia até quando, mas suportava os equívocos de ordem pedagógica. Apesar de muito contrariada, eu suportava até as orações diárias. Eu lidava bem com a falta de materiais, mas com a falta de sensibilidade daquelas pessoas, eu não poderia me conformar. Naquela

momento entendi que aquele lugar não era pra mim. Subverter aquele contexto era uma questão de sobrevivência, pois não era possível conviver com a revolta que todos aqueles equívocos me causavam. Freire me faz pensar que eu não poderia mesmo conviver com as circunstâncias citadas ou com qualquer outra em que houvesse discursos e práticas cujas bases fossem o preconceito religioso, de gênero, raça, classe ou de qualquer outra natureza. As minhas experiências de menina e a educação que recebi da minha família jamais me permitiriam estar em paz nessa realidade

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida (FREIRE, 1993, p. 79).

Foi importante para o meu processo identitário docente reconhecer os meus limites. Na leitura de Nóvoa (1995) também pude compreender a razão pela qual as questões enfrentadas me afetavam com tamanha intensidade

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (p.17).

Se por muito tempo me senti covarde ou imatura por me afetar tanto com questões que para outros são comuns e podem não ter relevância, hoje, minha resposta a esse sentimento é a compreensão de que, assim como Freire (1993) “a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política e minha esperança” (p.15) estão presentes na forma como encaro e reajo a injustiças, preconceitos e outras questões com as quais precisei lidar naquele contexto.

Nesse concurso de 2016, minha carga horária era de quarenta horas semanais, contudo, era praticamente obrigatório fazer a complementação que totalizava quarenta e cinco horas. Naquele ano, 2018, eu cumpria uma jornada de nove horas diárias de regência em uma turma de vinte e sete crianças de quatro anos. Não havia tempo para planejamento. Era uma rotina intensa e exaustiva que em um ano me provocou um cisto nas cordas vocais e um longo tratamento com fonoterapia. Ainda assim eu desejava dar continuidade aos estudos, embora aquele contexto não favorecesse esse objetivo. Certa vez comentei com a diretora do EDI que

eu queria muito fazer o mestrado, ela deu uma gargalhada, uma gargalhada de bruxa e disse: “Eu também queria fazer o mestrado. Estou há 27 anos querendo”, insinuando que o que estava querendo naquele momento seria impossível. Mas a leitura de Freire (2016) sempre me fortaleceu e com relação aos meus estudos não foi diferente, pois segundo o autor “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (p. 65).

As relações de poder estabelecidas entre os servidores, a avaliação do estágio probatório e o medo de retaliações fizeram com que me calasse diante de absurdos que poderiam ser denunciados. Por isso, silencieei. Fiz o meu melhor. E passei a sonhar com a minha exoneração.

Cabe ressaltar que essa não é uma realidade generalizada da rede que conta com professoras e professores muito comprometidos com a Educação Infantil, todavia o contexto mencionado também não é apenas um caso isolado, essa realidade foi e ainda é vivida em muitas unidades de Educação Infantil.

Exonerar foi uma das decisões mais difíceis da minha vida. Um dos significados desta palavra é desobrigar-se e eu nunca me desobriguei da escola pública. Dela eu vim e por ela me comprometi a lutar, mas eu estava em crise e aceitei abandoná-la, cansada à procura de melhores dias, porque eu jamais poderia ficar nela e aviltá-la com desdém de mim mesmo e dos educandos (Freire, 2016). Por isso, como mencionei anteriormente, me dediquei muito para ser aprovada no concurso do Colégio Pedro II e aceitei a proposta para trabalhar em uma escola da rede privada por um tempo.

Essa foi uma escolha que surpreendeu amigos, familiares, ex-professores e todos com quem me relaciono através das redes sociais. Postei no *Facebook* uma foto do momento em que assinei minha exoneração com um breve texto sobre aquela decisão. Uma professora que havia me dado aula aos doze anos, no Ensino Fundamental, me telefonou apavorada e passei quarenta minutos com ela ao telefone justificando meu pedido de exoneração. Tempos atrás uma matrícula em cargo público significava estabilidade e um emprego para a vida toda, ou pelo menos, por longos anos. Era isso que esperavam de mim, mas são tantos os caminhos possíveis...

Um ano mais tarde, na primeira aula da disciplina Estudos da Infância e Juventude I, que cursei ainda como ouvinte no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), ao me apresentar e mencionar que havia pedido exoneração da rede pública municipal do Rio em dois anos e meio, percebi no olhar da professora a sua surpresa e ela, então, comparou nossos tempos de docência nessa rede. Nesse momento, que coincidiu com o turbulento período que eu passava

devido à pandemia, o desemprego e toda a instabilidade que atravesssei, entendi que as minhas questões não me bastavam, e que não daria conta de respondê-las sozinha. Entendi que havia chegado o momento de ir em busca *da palavra outra*.

Conversar com professoras e professores que, assim como eu, em algum momento da sua trajetória profissional, passaram por essa rede pública e optaram por deixá-la, pareceu um caminho de pesquisa que me possibilitaria ampliar a compreensão sobre o processo que vivi.

Essa profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1995, p. 10)

Reunir neste estudo nossas narrativas, nossas formas de nos dizer e nos contar foi a maneira que encontrei para acolher e trocar conflitos, tensões, aprendizados e experiências que nos constituem. Onde estariam as narrativas dos sujeitos dessa pesquisa – professoras e professores exonerados - nos livros de história quando Benjamin era um jovem estudante? Mereceriam elas letras grandes ou miúdas? Mereceriam letras? Mereceriam estar registradas em algum lugar? Ser compartilhadas? Minha experiência me faz pensar que não há respostas positivas a essas perguntas nem para aquele tempo, nem para agora. Haja vista a dificuldade de encontrar produções sobre este tema. Nesse sentido, este estudo, para mim, apresenta-se inteiro em letras miúdas, daquelas que dá mais vontade de ler.

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1995, p. 75)

Narrar as nossas histórias é contar parte da história dessa rede municipal de educação. Uma parte silenciada e ocultada, mas com potencial importante para que outras histórias possam ser narradas com novos sentidos. Quais teriam sido as expectativas desses professores e professoras ao ingressarem na rede? Como foi a formação deles e delas? Vivenciaram conflitos enquanto estiveram na rede? Criaram laços de amizade ou desafetos? Quais as motivações para desejarem a exoneração? Quais caminhos percorreram a partir dessa decisão? O que sentiram? O que aprenderam? Jobim e Souza e Kramer (2003) me inspiram o compromisso de não entender essa pesquisa como uma busca de informações que possam ser generalizadas – generalização aqui entendida como homogeneização ou unificação de trajetórias. As autoras me convidam para que a partir das diferenças, e sem negá-las, possa captar como as histórias se comunicam umas com as outras, como são perpassadas por uma história mais abrangente,

“como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas dos professores” (p.25).

Na busca por fundamentar teoricamente este estudo entendi que meu compromisso é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, através da busca de sentidos para a condição humana. E que nesta busca é obrigação do pesquisador perseguir a veracidade consciente da impossibilidade de alcançá-la (Jobim e Souza e Albuquerque, 2012), pois como bem explica Geraldi (2011, p. 21) Bakhtin nos introduz “a ferida da inexistência da verdade. Nenhum povo, nenhuma cultura, nenhuma teoria diz o real.”

Tenho consciência do quanto este tema me afeta e sensibiliza, o que em alguns momentos me colocou frente ao desafio de ser pesquisadora e sujeito deste estudo. Um desafio ao qual muitas vezes me percebi respondendo com tempo para reflexão, silêncio e distanciamento, mas que por outro lado, me permitiu “pensar/viver o tema por *dentro* do tema, *colado* a ele, *nele*, uma experiência de caráter estético que baliza uma postura outra de pesquisa” (PEREIRA, 2021, p. 5). Um tema que me acompanhou tomando meus pensamentos e me trazendo novas ideias em momentos inesperados.

Talvez o desafio ético posto por Bakhtin (2003) e por Benjamin (2009) esteja não apenas na tarefa de manter azeitado o diálogo/ tensionamento entre a vida e a ciência, mas também na chamada de atenção para ver que a vida não é apenas uma *problemática* a ser resolvida, ou um *conteúdo* a ser *abstraído*. Um olhar mais atencioso para o tema permite ver que, dentre as enunciações que ele evoca, há uma extensa paleta de concepções de mundo, de ciência, de relações, de metodologias. O tema é sempre o mundo, vasto mundo, o assunto sobre o qual se fala ou se cala; o tema é inclusive quem fala e quem cala. Um tema não nasce no vazio, mas num contexto de indivíduos situados no tempo e no espaço. Nasce no mundo social e cultural e a ele se dirige. (PEREIRA, 2021, p. 4)

Em Bakhtin também encontrei a liberdade para romper com a pretensa neutralidade de pesquisadora, me permitindo afetar, confrontar ideias, negociar sentidos, me perder e me encontrar nas narrativas dos sujeitos que comigo compõem esse estudo, refletindo sobre o contexto das relações sociais, históricas e culturais em que estamos inseridos enquanto professores. Moita (1995) nos diz que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p. 115). Acreditando na potência das nossas memórias e das narrativas que carregam nossas experiências, entendi que investigar trajetórias de docentes que se exoneraram da rede pública municipal do Rio de Janeiro, ampliaria nossas compreensões acerca do que é ser professor e professora neste contexto.

1.3 Tecendo minha rede com os sujeitos da pesquisa

Entrelaçar fios, tecer a minha rede... Costurar uma rede de encontros, pessoas, afetos. Uma rede de memórias, acontecimentos. Uma rede de vozes, de palavras, da minha palavra, da palavra outra. Assim como as redes sociais sempre estiveram para mim como um espaço de convivência e troca com pessoas de quem havia me distanciado fisicamente em percursos comuns da vida (e ainda mais no contexto da pandemia), elas contribuíram também para que eu me aproximasse de amigos dos meus amigos, construindo relações de afeto independentes das interações presenciais. Em muitos momentos, as redes sociais apresentaram-se para mim como um espaço de trocas sobre o cotidiano escolar, práticas pedagógicas e, por se tratar de uma página restrita a pessoas autorizadas, um espaço onde eu me sentia autorizada e ouvida ao manifestar posicionamentos acerca de temas que geravam conflitos em outras circunstâncias, construindo naquele ambiente virtual uma rede de trocas de experiências e apoio que me encorajava.

Na escrita do projeto desta pesquisa já sabia que encontrar os sujeitos participantes através das redes sociais seria um caminho possível, uma vez que eu já estabelecia uma relação que me permitia acreditar na potência desse ambiente como espaço de convivência e interação, assim como as redes de indicação e sociabilidade que me possibilitaram chegar aos sujeitos por indicação de amigos. Segundo Oswald (2006 *apud* ROSA, 2017),

através desse procedimento, pode-se chegar aos sujeitos não só pelo critério objetivo de representatividade, mas por afinidades pessoais. Essas indicações são essenciais para promover uma familiaridade e uma confiança mútua, essencial para a construção de uma pesquisa na qual os sujeitos se sintam à vontade para expor suas histórias e produzir sentidos. (p. 51)

Desde o início, as conversas *on-line* também se apresentaram como o procedimento metodológico que contemplaria meus objetivos e essa escolha me possibilitou encurtar distâncias para encontrar sujeitos que estavam em outros municípios ou continentes.

Embora eu não tenha delimitado previamente um recorte temporal como critério de seleção dos sujeitos da pesquisa, constatei que todos os professores e professoras participantes ingressaram e pediram exoneração da SME-RJ entre 2010 e 2019. Conversei com sete docentes que trabalharam nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II por períodos que variaram de um a oito anos, são eles: Clarice, Conceição,

Cloud, Antonella, Jamila, Mariana e Pablo.² Contudo considero importante reafirmar que somos oito. Esta pesquisa reúne narrativas de oito docentes, pois me incluo como sujeito.

Diferentemente das Ciências Exatas, nas quais a investigação de um objeto silenciado basta, nas Ciências Humanas, lidamos não só com pessoas, mas com o discurso, dos outros e os nossos em uma relação dialógica e alteritária na qual assumimos o compromisso ético de através da escrita retratar em discurso polifônico, ou seja, de múltiplas vozes, o que foi coletivamente construído. Sendo assim, para esta pesquisa, optei pela abordagem histórico-cultural que compreende o pesquisador como tão sujeito quanto o pesquisado.

Compreendo que dialogismo e alteridade são tomados como princípios epistemológicos fundamentais para esta pesquisa. Pois, no campo das Ciências Humanas, toda produção de conhecimento é um trabalho de “compreensão respondente”, o que configura uma tensão permanente entre o eu e o outro, pois pesquisador e interlocutores se implicam e afetam incessantemente (PEREIRA, SALGADO E JOBIM E SOUZA, 2009).

Entre as pessoas que faziam parte das minhas redes e me encorajava frente aos desafios compartilhados, estava Clarice, professora que conheci em 2015 naquela conceituada escola particular em que estagiei antes de entrar na rede pública municipal do Rio. No ano em que nos conhecemos e em que prestei o concurso, conversando com Clarice na escola, enquanto arrumávamos a sala, ela comentou que havia pedido exoneração da rede. Apesar da breve conversa e de já ter passado tanto tempo, lembro que ao relatar suas experiências, a entonação de Clarice deixava entrever os muitos sentimentos envolvidos nesse acontecimento que marcou sua trajetória. Saímos da escola e nutrimos através das redes sociais uma relação de afeto acompanhando pelas publicações as jornadas e conquistas uma da outra.

A conversa com Clarice foi a primeira que realizei, em junho de 2022. Foi um encontro potente! Nos emocionamos, nos arrepiamos, nos revoltamos e nos acolhemos em muitos momentos. Clarice estudou no Colégio Pedro II e valoriza a educação básica e de qualidade que teve a oportunidade de cursar. Iniciou a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e concluiu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Entrou na rede pública municipal do Rio aos 25 anos, em 2011, como professora de Educação Infantil. Trabalhou na 3ª CRE, que compreende alguns bairros da zona norte da cidade. Clarice se exonerou da rede municipal em 2013 e ficou trabalhando em uma conceituada escola privada onde se identificava muito com a metodologia. Passado algum tempo foi demitida desta escola e começou a trabalhar em outra grande escola, porém com metodologia tradicional e perspectiva

² Alguns sujeitos estão identificados por pseudônimos.

religiosa de educação. Saiu desta escola em respeito aos seus princípios e saúde mental, abrindo mão de muitos benefícios e de satisfatória remuneração. Atualmente trabalha como orientadora pedagógica em escola de Educação Infantil da rede privada.

Conceição, a segunda professora com quem conversei, fazia parte das minhas redes há aproximadamente seis anos, embora nunca tenhamos tido contato presencial. Não lembro exatamente como começou nossa relação, mas se não me falha a memória, uma amiga em comum, que foi minha primeira professora, compartilhou um texto da Conceição no *Facebook*, que certamente era sobre alguma polêmica pedagógica, e eu a adicionei como amiga. Por termos afinidades pedagógicas, políticas e histórias de vida que se assemelham em algumas questões sensíveis, vivemos a potência desse espaço construindo um vínculo de afeto. Conceição tornou-se alguém com quem poderia partilhar minhas aspirações para a Educação Infantil e com quem eu gostaria de ter “feito escola”.

Conceição, assim como eu, fez Curso Normal no Instituto de Educação Sarah Kubitschek e trabalhou na rede privada por muitos anos, desde o segundo ano do Ensino Médio. Tem mais de vinte anos de experiência em educação. Por um ano trabalhou na rede municipal de Cabo Frio, mas pediu exoneração por problemas emocionais. Depois trabalhou durante alguns anos em uma escola privada em Padre Miguel, zona oeste do Rio de Janeiro. Contudo, a escola tinha metodologias muito discrepantes do que ela acreditava para Educação Infantil. Foi aprovada no concurso de 2011 para Professora de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro e assumiu a primeira matrícula na 10ª CRE. Trabalhando no município, Conceição cursou Pedagogia em faculdade da rede privada, pois estava geograficamente muito distante das universidades públicas. Em 2012 foi aprovada em um novo concurso e assumiu uma segunda matrícula, na 9ª CRE. Conceição fez um concurso para o estado e trabalhou como professora no Instituto de Educação onde nós estudamos e para assumir esse concurso pediu exoneração de uma das matrículas do município. Iniciou o mestrado em 2017, exonerando-se da matrícula do estado, mantendo-se somente com uma matrícula do município. Em 2018 exonerou-se do município do Rio ao ser classificada para o doutorado e ser convocada, por concurso, para assumir o cargo de professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da rede federal, onde trabalha atualmente.

A chegada ao Colégio Pedro II e as novas relações que esse novo espaço de convivência me possibilitou, me apresentou outras histórias de vidas de professores que também passaram por essa rede e solicitaram exoneração. Percebendo as contribuições que essas narrativas poderiam agregar à pesquisa convidei um professor e uma professora, com quem tenho o prazer de fazer escola, a participarem do estudo.

Antonella fez Curso Normal no Ensino Médio em Niterói, teve uma formação que considera crítica se comparada a outros Institutos de Educação. Estudou Pedagogia na UFF (Universidade Federal Fluminense) e tentou conciliar com a graduação em Letras da UFRJ, mas não foi possível por questões socioeconômicas. Concluiu a graduação em 2011 e em fevereiro de 2012 ingressou no município do Rio, na 2ª CRE. Em 2013 fez um estágio na creche UFF que lhe apresentou outras possibilidades de atuação. Concluiu em 2014 a especialização em Docência na Educação Infantil pela UNIRIO. Em 2017 passou no concurso para Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da rede federal e exonerou-se do município. Em 2018 concluiu o mestrado em Educação pela UFF.

Pablo cursou a graduação em Pedagogia na UFRJ e fez estágios que considera terem sido importantes para a sua formação em uma ONG em comunidade da zona sul do Rio de Janeiro, no Colégio de Aplicação da UFRJ e no ProInfantil - projeto do governo federal. Cursou o mestrado na UNIRIO e o doutorado na UERJ. Fez o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil do município do Rio em 2010. Foi convocado em 2011 e trabalhou na 1ª CRE, permanecendo na rede por um ano. Ingressou como professor contratado no Colégio Pedro II, sendo em seguida aprovado em concurso para o cargo de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico exercido atualmente. Pablo é pai da Luísa, sua filha que nasceu na sua transição entre a saída do município e a entrada no Colégio Pedro II.

Outra pessoa com quem conversei foi um amigo de duas queridas amigas. Por intermédio delas consegui seu contato de *WhatsApp*, me apresentei e agendamos nossa conversa, que aconteceu em setembro de 2022. Confesso que fiquei ansiosa e um pouco nervosa antes dessa conversa tamanha é a admiração com que as pessoas costumam falar sobre Cloud. Não sabia se seria uma pesquisadora à altura da grandeza que idealizei ao seu respeito. Que bobagem! Naquele momento pude perceber que sua grandeza tem o tamanho da sua generosidade e nossa conversa fluiu, alteritária e dialogicamente, materializando os conceitos de Bakhtin e seus interlocutores. Ainda não sei se sou uma pesquisadora à sua altura, mas isso nem é mais uma preocupação, porque como Cloud, tenho aprendido a encarar os desafios com mais leveza. Desde então, no meu cotidiano, algumas vezes, me pego pensando: “Como o Cloud agiria diante disso?”

Cloud cursou a graduação na UERJ, especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), mestrado, doutorado e pós-doutorado na UERJ. Durante a graduação fez estágio em uma escola onde gostava muito de trabalhar e tinha a expectativa de ser efetivado. No entanto, percebeu após passado algum tempo que, devido ao preconceito de gênero ainda muito presente nos primeiros segmentos da educação básica, não

seria efetivado, o que o deixou muito contrariado. Ingressou no município como professor de Ensino Fundamental I em 2010, na 8ª CRE. Trabalhava em Senador Camará e morava na Tijuca, o que o fazia percorrer um longo trajeto de trem, tempo que aproveitava para estudar. Cloud permaneceu no município por 2 anos e exonerou-se em 2012, quando ingressou no doutorado. Hoje é professor universitário.

Através das redes de indicação, por meio de uma pessoa querida do meu *Instagram*, cheguei a Mariana com quem entrei em contato via *direct* (mensagem privada no *Instagram*) apresentando a mim e a pesquisa e convidando-a a participar. Mariana que está morando na Europa, prontamente aceitou meu convite e conciliou nossos horários para a conversa. Mariana estudou Biologia na Universidade Estácio de Sá, estagiou no Sítio Roberto Burle Marx em Barra de Guaratiba, concluiu o mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2019, e na ocasião da conversa estava prestes a concluir o doutorado na Inglaterra. Começou a lecionar em 2008 na rede privada. Ingressou no município em 2011, na 10ª CRE como professora de Ciências no Fundamental II em jornada de 22,5 h e dobrava. Mais tarde, em 2017, quando já planejava o projeto do doutorado, retornou ao Sítio Roberto Burle Marx para um estágio voluntário e conseguiu um emprego. Começou o processo seletivo do doutorado e ao ser aprovada, exonerou-se do município, em 2019. Em 2020, Mariana foi morar em Liverpool para estudar.

A mesma pessoa que me “apresentou” Mariana me indicou conversar com Jamila que trabalhara na mesma escola. Para esse contato, fiz o mesmo caminho – contato via *Instagram*, minha apresentação e a da pesquisa, e agendamento da conversa via *direct*. Jamila fez Curso Normal no Ensino Médio, cursou licenciatura em Educação Artística na UFRJ e se formou em 2009. Durante a graduação fez estágio no Colégio Pedro II. Depois que se formou pediu uma manutenção de vínculo com a UFRJ pensando em cursar Composição de Interiores, pois considerava a possibilidade de trabalhar em outras áreas. Não pôde fazer a manutenção de vínculo para esse curso por questões curriculares, então foi cursando disciplinas dessa área e foi bolsista de uma professora dessas disciplinas. Simultaneamente fez pós-graduação *lato-sensu* em Design de Interiores, pois gostava muito dessa área. Ao se formar, entrou no Colégio Pedro II como professora substituta por dois anos letivos (2011 e 2012). Depois que começou a trabalhar acabou interrompendo os estudos em Design de Interiores que havia iniciado e passou a gostar muito de lecionar. Ingressou no município em agosto de 2011 com matrícula de 16 h e trabalhou na rede até 2019. De 2011 a 2017 trabalhou na 10ª CRE, que ficava muito distante da sua casa e a fazia percorrer 80 quilômetros por dia. Em 2016 concluiu o Mestrado na UNIRIO e, nesse mesmo ano, começou a trabalhar no município de Duque de Caxias. Em

2017 fez o concurso de remoção e conseguiu ser transferida para a 7ª CRE trabalhando em bairro vizinho ao que residia. Em 2019 iniciou um processo terapêutico através do qual se reconectou ao desejo de estudar outras áreas. Como sempre gostou de moda, fez um curso de Consultoria de Imagem e decidiu pedir exoneração da prefeitura do Rio, permanecendo apenas na Prefeitura de Duque de Caxias.

As conversas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*, tiveram cerca de uma hora de meia de duração, sendo os áudios gravados e posteriormente transcritos. Os fios da rede que tecemos carregam histórias que passaram pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e cruzaram a cidade percorrendo a primeira, segunda, terceira, oitava, nona e décima Coordenadorias Regionais de Educação. As narrativas que costurei na construção desse texto carregam marcas de docentes que ora se assemelham, ora se diferenciam em trajetórias marcadas por coragem.

Realizar conversas com cada um desses sujeitos separadamente foi minha aposta metodológica para esta pesquisa por diversas razões. Considerei que dessa forma eles se sentiriam mais confortáveis para narrar suas histórias em detalhes, sem se preocuparem com o tempo, em fugir do assunto, ou se estariam falando demais. Tive a intenção de garantir-lhes o espaçotempo mais favorável para uma conversa fluida. Mas hoje entendo que eu também precisava desse ambiente reservado e acolhedor para tratar de questões que, para alguns, estavam sendo abordadas pela primeira vez com aquela profundidade. Também considerei importante conversar individualmente para que os sujeitos se sentissem seguros caso quisessem abordar pontos sensíveis de acontecimentos que marcaram suas trajetórias. Além disso, os deixei à vontade para agendar nossa conversa no melhor horário, de modo a que não ficassem prejudicados em suas rotinas pessoais e/ou profissionais. No período da maioria das conversas, eu estava de licença para estudos me dedicando exclusivamente à pesquisa, mas eles estavam a todo vapor em suas produções, iniciando novas funções no trabalho, concluindo doutorado, fazendo mudança... então preferi me colocar à disposição para nos encontrarmos em horários que atendiam às suas possibilidades.

De fato, as conversas transcorreram bem: não obstante o caráter delicado do tema - exoneração- tanto para mim, como para os sujeitos. Nos sentimos muito à vontade para falarmos sobre nós, sobre nossos conflitos, nossas histórias, em conversas longas, descontraídas, com narrativas carregadas de emoções e tensões, interrompidas por mim com perguntas pela curiosidade ou espanto que me provocavam. Entendendo os sujeitos como parceiros da pesquisa, o que supõe pesquisadora e pesquisados num processo de interlocução baseado no dialogismo e na alteridade, construí com eles, por intermédio de suas histórias, os caminhos

deste estudo (ROSA, 2017). Benjamin (1994) nos apresenta a narrativa como uma experiência coletiva, como o trabalho manual capaz de conservar o dom de ouvir e contar histórias e nos diz que a narrativa é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Imbuída por essa perspectiva me lancei à pesquisa. Mas como garantir a coletividade, essência da narrativa benjaminiana, em encontros que a priori se limitavam a duas pessoas? Estive em um lugar privilegiado, pois ao realizar as conversas com os sujeitos e ouvir sensivelmente suas narrativas e confissões, já me sentia completamente envolvida nesses fios. Mas como entrelaçá-los até tecer uma rede? Embora reconheça que é uma enorme responsabilidade trabalhar essas narrativas artesanalmente, escrever esta dissertação é como um longo e minucioso processo de costura das experiências dos sujeitos que aceitaram compor comigo essa rede. Ao reunir nossas narrativas, buscar o diálogo teórico para compreender questões que escapavam ao meu repertório e compartilhar esse processo por meio da escrita lançando-nos a um sem fim de possibilidades, vou junto a esses professores e professoras, ao encontro da coletividade como nos inspira Benjamin (1994).

2 APRESENTANDO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

2.1 Uma cidade, muitas realidades

Ao me propor a pesquisar sobre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro já tinha a compreensão de que estava entrando em um campo vasto e com uma longa história. Um campo marcado por disputas, contrastes, conquistas e números expressivos. Recordo-me que no Curso de Formação oferecido pela Escola de Formação Paulo Freire, etapa do concurso que antecedeu minha prova de aula no ano de 2015, a então Gerente de Educação Infantil, apresentou orgulhosamente a SME-RJ como uma das maiores redes municipais de educação da América Latina. Desde esse momento, entre aquelas 1500 professoras convocadas, comecei a perceber a complexidade dessa estrutura grandiosa.

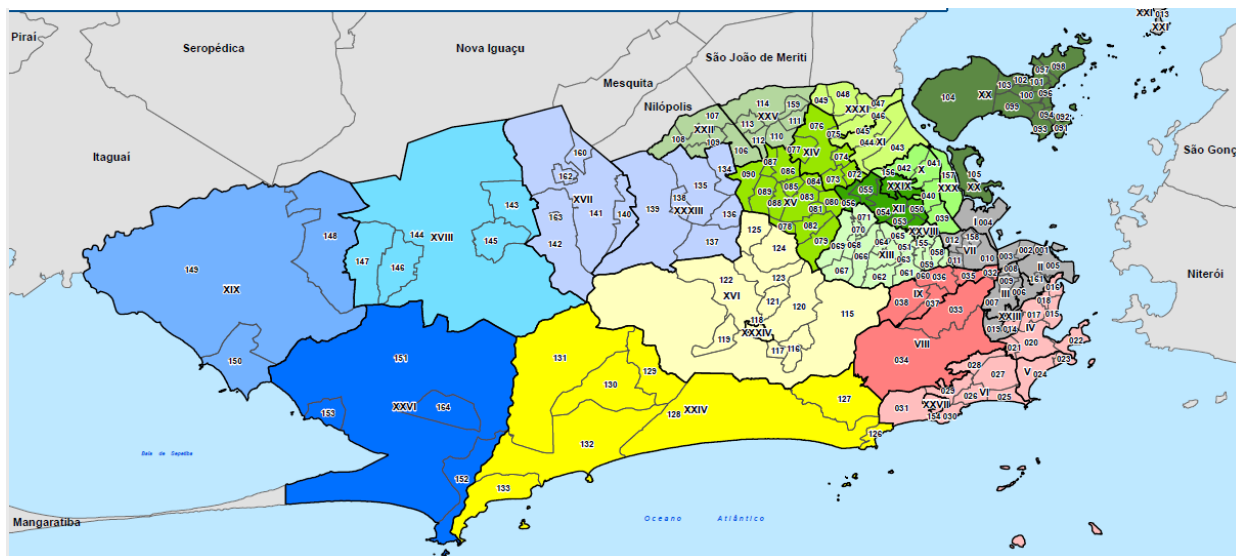
A cidade do Rio de Janeiro está localizada na região metropolitana do estado homônimo, que é composto por 92 municípios. A segunda maior metrópole do Brasil, está concentrada numa área de 1200 km², tendo 6.645.849 habitantes (IBGE, 2022).³

De acordo com o IBGE (2020), o município concentra o maior PIB do estado e o segundo maior do Brasil, com cerca de 331279902,03. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2010) indicam que o município ocupava a 45^a posição no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e o segundo lugar no IDH do estado. A cidade do Rio de Janeiro é um dos centros financeiros, comerciais, industriais, econômicos, culturais e turísticos do país.

O município já foi dividido em bairros, subúrbios, centros e favelas no passado. Hoje, o Rio de Janeiro é distribuído em cinco Áreas de Planejamento (APs), que se dividem em 33 Regiões Administrativas (RAs) que se subdividem em 164 bairros.

³https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios.pdf

Figura 1 – Mapa das Regiões Administrativas do Município do Rio de Janeiro



Fonte: Instituto Pereira Passos

Scramingnon (2011, p. 18) explica que

A divisão do Rio em APs fez parte da política de descentralização instituída na primeira gestão do Prefeito César Maia. Nesta divisão, favelas como Rocinha, Vidigal, Jacarezinho, Complexo do Alemão e Maré foram inseridas nos bairros e contabilizadas como Regiões Administrativas. A distribuição da população nas diferentes áreas da cidade está relacionada a fatores como nível de rendimento, distância do centro, ritmo de crescimento populacional e concentração de atividades econômicas e culturais, que são fruto da evolução do espaço urbano da cidade.

Essa breve contextualização de como se organiza o município do Rio de Janeiro, torna possível imaginar a complexidade da administração da educação pública carioca, uma vez que trata-se de uma cidade marcada por contrastes intensificados por fatores como: violência urbana, crime organizado, transporte público deficitário, falta de saneamento básico, desigualdade socioeconômica etc. Além das diferenças geográficas e culturais, que marcam territórios e contribuem para a diversidade da identidade da população de cada região. Desse modo, é fundamental considerar que o público atendido pela rede de ensino em questão é bastante heterogêneo. Viver na extrema zona oeste da cidade pode ser completamente diferente do que é viver na região central da cidade e essas questões também atravessam o que é ser estudante ou docente nesses territórios.

Essas questões relacionadas à geografia da cidade estiveram presentes em todas as conversas perpassando diferentes assuntos. Na conversa com Mariana, que trabalhava na 10ª

CRE, em Urucânia, ao abordarmos possibilidades e limitações de atuação, falamos sobre aulas de campo:

Mariana: O professor, cara, a gente nunca para de trabalhar. Para a gente ter uma vida razoável, para você ter uma receita razoável, você faz a sua matrícula, faz a dupla às vezes faz tripla. E daí você não fecha o teu trabalho. Você tem que preparar uma aula, você vai fazer que horas? Tem que corrigir um calhamaço de avaliação, vai corrigir que horas? “Ah tem tempo de planejamento!” Agora. Isso não tinha sempre e mesmo assim, com ele você não consegue fechar tudo, você vai buscar um recurso diferente pra trabalhar, não dá. Aí você olha e está você em casa sábado trabalhando, domingo trabalhando.

Iacy: Muito real, Mariana... E eu imagino que na tua área ainda poderia existir uma série de outras limitações, por exemplo, Santa Cruz e esse sítio Burle Marx que fica ali em Barra de Guaratiba, que faz parte da sua história, é muito perto. E nessa de pensar em recursos, propostas diferentes, imagino que pode passar na cabeça de um professor de Ciências fazer um passeio, uma aula de campo e a dificuldade que é para esse tipo de proposta... Eu, como professora de Educação Infantil, senti isso, tinha muita dificuldade de fazer passeio, era tudo muito distante e parecia impossível conseguir ônibus.

Mariana: No início isso era mais, essa revolta, era um sentimento de revolta. Porque o sítio estava ali, na zona oeste, faz parte da comunidade dessas crianças.

Iacy: É o pouco que a gente tem... ser jovem em Santa Cruz, é muito diferente do que é ser jovem nas periferias da zona sul. Eu morei ali em Santa Cruz, morei ali perto da escola em que você trabalhou. Você sentiu isso?

Mariana: As crianças ficam muito limitadas à igreja. Tinha uma professora da escola, que botava eles no trem e ia embora com eles. Ela e uma colega pegavam os moleques do nono ano e iam. Elas eram doidas, eu não sou doida assim não. Elas combinavam: “Tal hora na estação de trem, no vagão tal.” Eles iam pro centro, iam pro CCBB. Ela conseguia contornar. Eu não fazia isso não. Eu não teria essa coragem. No início eu senti, mas depois, sei lá, acho que amortiza ou você entende que não adianta botar sua energia ali e você tenta trabalhar com o que você tem.

Mariana relata seu incômodo com as limitações impostas pela distância e dificuldade de suporte, no caso o transporte, para realizar aulas passeio e visitar outros lugares da cidade.

Em outras conversas, professores narraram as interferências da geografia da cidade na sua vida funcional. Ao se apresentar, contando sobre a sua trajetória desde a formação até a chegada na SME-RJ, Jamila também trouxe essa reflexão.

Jamila: Eu dava aula na 10ª CRE (...) e na época eu morava em Bento Ribeiro, 80 km todo dia para poder trabalhar. [A escola] era em Santa Cruz, ali mais para perto de Urucânia, perto da Avenida Brasil, não era lá para dentro de Santa Cruz, não. Era ali no centro de Santa Cruz. Mas a distância não era problema para mim porque eu ia de carro, eu sempre gostei de dirigir, então era tranquilo. O problema era que eu ia pela Avenida Brasil. E aí quando acontecia qualquer coisa eu demorava horas para chegar ou horas para voltar para casa. E aí eu fiquei nessa escola que era de segundo segmento do Ensino Fundamental de 2011 até 2017, porque aí começou a pesar. A distância começou a pesar para mim, eu comecei a ficar muito cansada, chegava final de semana, eu ficava muito cansada e tinha umas questões também com a direção da escola, porque sempre tinha uma indireta para o pessoal da Brasil que chegava atrasado e tal.

Cloud também foi trabalhar em uma escola muito distante da sua casa. Morador da Tijuca, zona norte do Rio, percorria um longo trajeto de trem e relata ter vivenciado diversos

problemas relacionados à segurança pública no entorno da escola onde trabalhou, na favela de Senador Camará, situada na zona oeste da cidade

Cloud: Eu marquei uma coisa que não deveria ter marcado, eu descobri isso anos depois, eu botei classificação geral e eu não sabia, eu pensei na hora: “Bem vou marcar tudo! Eu quero ter um emprego!” a gente quer sair da faculdade empregado. É o sonho de consumo de todo graduando. [...]

Fui pra 8ª CRE, todo feliz! Fui escolher escola, aí o pessoal da 8ª CRE mostrou as escolas que tinham vaga. Minha mãe, minha mãe é uma figura! Ela pegou o mapa da região da 8ª CRE, viu as escolas que estavam disponíveis. E aí ela mapeou. Minha mãe é arquiteta, então ela imprimiu no Google, mapeou o que era perto do trem, as escolas de difícil acesso, perto das favelas etc. Viu para mim qual seria a melhor opção. Para mim ficava muito restrita a escolha porque eu estava fazendo mestrado. Então, assim, o meu concurso era 20 horas. Então, eu não podia de tarde porque ia acabar com a minha vida acadêmica. De manhã tinham três ou quatro opções de escola e só uma delas era perto do trem. Lá em Senador Camará.

Então você imagina assim: Nossa, que maravilha! É uma escola perto da estação de trem que eu andava poucos metros, dois minutos andando eu já estava lá! Como é que alguém não tinha parado para pensar nisso antes!? Que coisa mais maravilhosa! A minha escola do lado do trem! Aí fui![...]

Então eu ia todo dia, eu tinha que estar na escola 7 horas da manhã então acordava às 4:30. (...) Eu gastava muito com condução. [...]

Era uma região muito pobre, as crianças eram muito pobres. Eu comecei a receber difícil acesso um ano depois. Duzentos reais a mais. Não era difícil acesso porque a favela era horizontal. Eu andava 200 metros e estava no trem, mas realmente era complicado. Eu cansei de chegar lá e encontrar gente vendendo drogas na porta da escola, a nossa escola era invadida por traficantes. Teve várias vezes que a direção enfiou as crianças pra dentro da escola pra se proteger. Teve uma vez que eu denunciei, porque ia ter aula naquele dia, a gente não foi liberado, sabe? Muitas vezes o trem parava em Bangu ou entre uma estação e outra pra esperar o tiroteio parar e poder seguir. Volta e meia eu ligava pra escola e a diretora me informava que ia ter aula normal. [...]

Assim como Cloud, Antonella também foi trabalhar em uma comunidade, contudo a creche estava localizada em uma “favela de novela”, situada no Leme, bairro da zona sul da cidade. Em dois momentos distintos da conversa, Antonella fala especificamente sobre a relação dela com a comunidade.

Iacy: Em que momento acontece a sua exoneração, Antonella?

Antonella: Eu tinha muito medo de ir pra favela, isso eu tinha. Só que também era época da UPP e a favela que eu fui era super ok. Era uma favela de novela, a verdade é essa. Quando querem gravar favela de filme, filmam lá no Chapéu Mangueira. [...] Eu amava a favela. Eu aprendi a amar o Chapéu Mangueira, eu adorava fazer a minha unha lá com a mãe de uma criança. Eu almoçava no bar do Davi, que era incrível, que tinha toda sexta-feira o feijão tropeiro, era uma delícia e tal. Aí todo “Comida de Boteco” a gente ia lá, experimentava a comida que ele estava concorrendo, era maravilhoso. Até que sai o Eduardo Paes, entra Crivella e, assim, começou a ter tiroteio às 6 da manhã. Uma vez eu tava chegando na escola 6 da manhã, a polícia sobe 7 da manhã, eu tenho que ficar debaixo do carro... [...] Começou a ter tiroteio uma vez ou outra e eu já estava no processo do Colégio Pedro II, eu entro no Pedro II em maio e foi muito rápido, amiga. Nessa situação que eu fiquei no tiroteio, eu já estava fazendo os exames pra posse. Aí eu dei uma largada no município. Nesse ano eu tive 22 faltas no município. Quando eu comecei o processo de tomar posse, eu parei de ir pra não ficar me arriscando nesses tiroteios.

Em certo momento da conversa, Conceição narra características da comunidade onde estava localizado o EDI onde trabalhou

Conceição: A gente descobriu juntas que aquele lugar era o último reduto rural do Rio de Janeiro, né? É assim que Sepetiba é visto. A gente tinha crianças que na hora de brincar no final de semana iam para a praia, mas que não era a praia de Copacabana era a praia da Brisa. A gente começou a notar, o que que era a cultura das crianças dali, o que que as famílias tinham como expectativa daquele lugar. Até que a gente se definiu como um EDI da natureza. Por exemplo, o problema que a gente sempre teve lá foi a falta de entrega de brinquedos externos, não tinha um parquinho grandão. Isso foi por muito tempo um motivo de reivindicação, mas depois a gente entendeu que isso fez com que as crianças brincassem muito com os elementos do quintal, os elementos naturais, né? Por exemplo eles irem lá para fora para brincar e ficar montando mandala com as sementes das árvores. Então, a gente começou a inventar um monte de brincadeira com folhas de amendoira e tal. A gente ganhou um monte de prêmio. Teve um ano que a gente ganhou o primeiro lugar, o EDI com o melhor projeto pedagógico da rede. Mas assim, olha o que eu tô te dizendo. Mesmo tendo muito conflito na segunda matrícula lá na nona CRE, nesse lugar foi possível estabelecer uma relação respeitosa uma abertura para falar de um pedagógico significativo, que rendeu um projeto de trabalho da escola.

Iacy: É parece que esse lugar era uma máscara de oxigênio porque você viveu o caos em outros lugares, mas você tinha algum lugar que você via que era possível, então assim, talvez se você estivesse só nos outros teria sido mais difícil suportar, mas você tinha um lugar ali que você podia se refugiar um pouco dessa realidade.

Todos esses relatos demonstram o quão diverso é o público, as regiões, as dificuldades e potências de cada escola desta rede. Ser criança ou jovem nas periferias da zona sul, na 2ª CRE, onde estão localizadas as “favelas de novela”, onde há maior visibilidade, atuação do poder público e facilidade de acesso ao aparelho cultural da cidade pode ser uma experiência completamente diferente do que é ser criança na favela de Senador Camará, na zona Oeste da cidade. Assim como há diferenças enormes dentro de uma mesma CRE, como é o caso do reduto rural de Sepetiba citado por Conceição e o sub-bairro Urucânia, citado por Mariana, ambos da 10ª CRE.

2.2 A estrutura da Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem como objetivo elaborar a política educacional da rede, coordenar sua implantação e avaliar os resultados. Suas páginas oficiais de comunicação apresentam que a SME-RJ tem como missão:

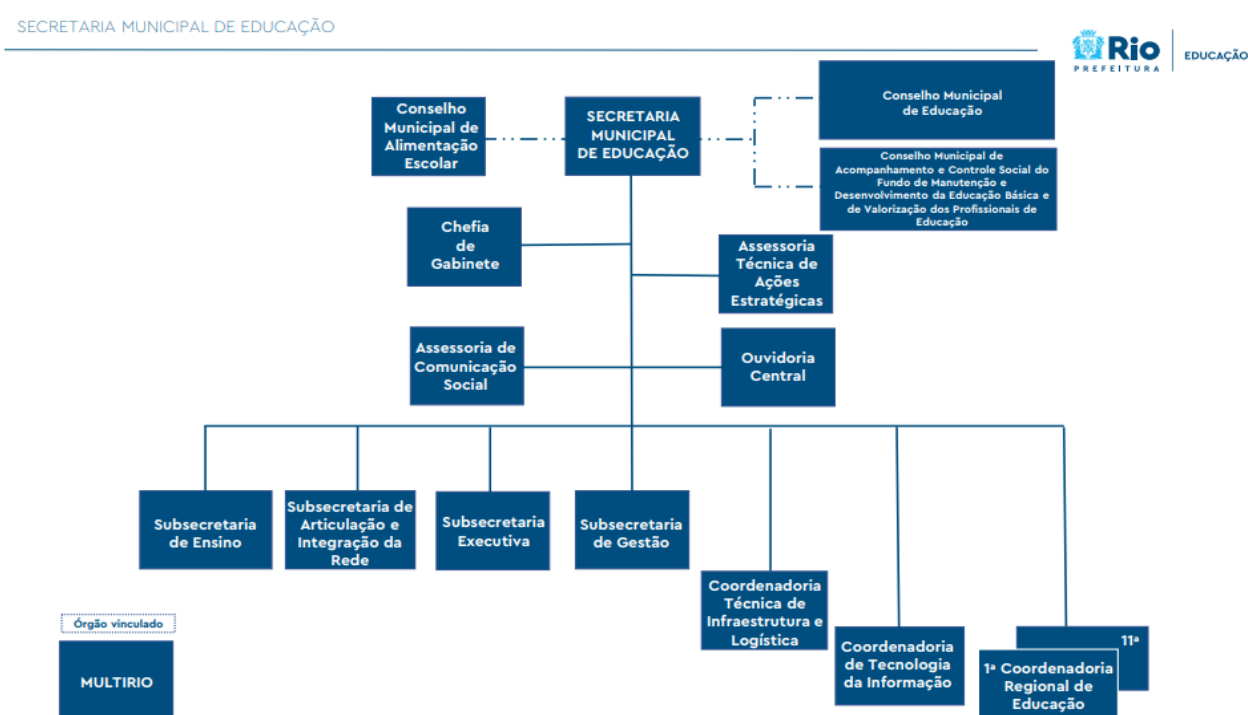
[...] transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos.

Cabe à Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) atender crianças e jovens da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos.

Esses cuidados devem incluir a garantia de que as crianças da Rede Pública de Educação aprendam a ler, escrever e calcular com proficiência na idade certa. (SME-RJ⁴)

Esta secretaria é estruturada conforme o seguinte organograma:

Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação



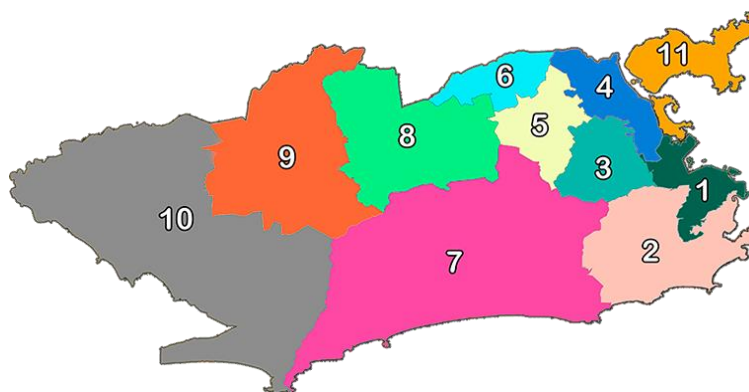
Fonte: SME-RJ

A SME-RJ organiza as unidades escolares em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE⁵), conforme o mapa abaixo:

⁴Disponível em: <https://carioca.rio/orgao/secretaria-municipal-de-educacao-SME-RJ/> Acesso em 28/5/2023.

⁵ Visando a descentralização administrativa, orçamentária e pedagógica, com a liberação de recursos com a liberação de recursos para as CREs e para as escolas, o prefeito Cesar Maia transformou em Coordenadorias Regionais de Educação os antigos Distritos de Educação e Cultura. (SANTOS, 2014)

Figura 3 – Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: SME-RJ

As CREs são responsáveis por articular as orientações do nível central com a comunidade escolar, acompanhar o dia a dia das unidades escolares, desde o processo da matrícula, infraestrutura, logística, recursos humanos, alimentação e gestão pedagógica.

Delimitado o recorte temporal deste estudo (2010-2019), com base nas datas de ingresso e exoneração dos professores e professoras, busquei dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que ilustram a grandeza da SME-RJ e revelam algumas transformações decorrentes de políticas públicas ao longo dos nove anos em que os sujeitos estiveram na rede.

Até o mais recente Censo Escolar, a rede pesquisada era composta por mais de 1500 escolas, possuía um quadro de mais de 26 mil docentes e atendia a mais de 625 mil estudantes.

Figura 4 - Matrículas⁶:

Ano	Creche	Pré escola	EnsFund I	EnsFund II	EJA	TOTAL
2010	33708	66812	315089	235504	25199	676312
2019	61674	90028	263392	194784	26415	636293
2022	56235	87967	263015	197305	20911	625433

Fonte: INEP, 2010; 2019; 2022.

⁶De acordo com as notas do I - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

II- Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

III - O número de matrículas do Ensino Regular considera também as matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Figura 5 - Número de professores por segmento⁷:

Ano	Creche	Pré escola	Fund I	Fund II	EJA	Total
2010	112	2966	9880	9630	1007	22588
2019	1942	3756	10655	9451	1315	27119
2022	3946	3692	10597	8350	1346	26585

Fonte: INEP, 2010; 2019; 2022.

Figura 6 - Número de unidades escolares que ofertam os seguintes segmentos⁸:

Ano	Creche	Pré escola	Fund I	Fund II	EJA	Total de unidades
2010	316	708	852	400	115	1325
2019	520	745	768	618	144	1541
2022	511	743	790	584	147	1545

Fonte: INEP, 2010; 2019; 2022.

De acordo com os dados apresentados, em relação aos números de matrícula, houve uma redução de 4 mil matrículas na EJA, 38199 no Ensino Fundamental II e 52074 no Ensino Fundamental I. Embora não seja objeto deste estudo, os números me causaram espanto e me implicaram em entender as causas dessa redução. Contudo, conforme mencionado anteriormente, os últimos anos no Brasil foram marcados por um governo que atacou a ciência, a pesquisa e as instituições democráticas do país, afetando sobremaneira com cortes de verbas e falta de investimentos aos órgãos públicos responsáveis por fiscalizar e divulgar informações referentes ao desenvolvimento da nação, entre eles, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao qual compete a realização do Censo Demográfico. Além desse fator, houve também, a pandemia da Covid-19, que impôs limitações sanitárias à execução do Censo. A ineficiência e negacionismo do então governo federal no enfrentamento da crise sanitária,

⁷I - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

II - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios ou das Etapas de Ensino/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

III - Os docentes são contados somente uma vez em cada etapa de ensino/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas.

IV - Inclui os docentes que atuam em turmas da EJA Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Anos Finais e Curso FIC integrado à EJA de nível Fundamental.

V - O número de docentes da EJA considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas.

⁸O número total de unidades escolares não é o resultado da soma de estabelecimentos que atendem a cada segmento, pois a mesma unidade pode atender a mais de um segmento.

também são causa da falta de dados que hoje enfrentamos para pesquisas, políticas públicas e outras ações para as quais o Censo se faz necessário. No ano de 2021, quando já era possível do ponto de vista sanitário realizar o Censo (com um ano de atraso), o recenseamento não ocorreu por falta de orçamento, os cortes provocaram uma crise na instituição e o adiamento da pesquisa para um ano mais tarde. Realizado em 2022, o Censo Demográfico terá seus resultados divulgados até o ano de 2025, e até o presente momento apenas o número de habitantes no país, estados e municípios foi divulgado. De acordo com esses dados, de 2010 a 2022 houve um aumento de 305.403 habitantes no município do Rio de Janeiro. Diante disso, fica a questão: O que provocou, portanto, uma redução de 94561 matrículas nos segmentos do Ensino Fundamental e EJA da rede municipal da cidade? Ciente da delimitação do objeto desta pesquisa, considero que não caberá a este estudo a análise, todavia este é um dado relevante para as reflexões provocadas mais adiante. Em relação às unidades escolares e número de docentes no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos não houve grandes alterações dentro do recorte temporal pesquisado. Mas os números demonstram o quão grande e desafiadora é esta rede.

2.3 Educação Infantil

É muito expressivo o aumento no quantitativo de crianças atendidas na Educação Infantil no período de 2010 a 2019. Houve um aumento de 27966 matrículas e o número de docentes saltou de 112 para 1942. Na pré-escola, nesse mesmo período, a rede passou a atender 21155 estudantes a mais e no quadro de docentes houve um aumento de 726 professores. A creche passou a ser atendida em mais 204 unidades escolares, totalizando 520 unidades com oferta deste segmento. Em relação à pré-escola, foram novas 37 unidades.

Houve uma expansão considerável no número de atendimentos na pré-escola e os dados que se referem à creche revelam contornos positivos que a Educação Infantil teve nos últimos anos. O crescimento de 2175,04% no número de docentes atuantes na creche entre 2010 e 2019 deve-se ao fato de que o recorte temporal desta pesquisa coaduna com um período emblemático da história da Educação Infantil na SME-RJ, portanto retomo alguns fragmentos da história deste segmento.

O surgimento das creches no município do Rio de Janeiro está relacionado ao desenvolvimento da sociedade industrial no final do século XIX. Contudo, é a partir da inserção

da mulher no mercado de trabalho, no início do século XX, que esse atendimento ganha força, pois tinha como objetivo atender os filhos de mulheres trabalhadoras empregadas em indústrias e fábricas durante o processo de urbanização da cidade. Nesse tempo, as crianças eram acolhidas em espaços de cunho assistencialista.

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011) às crianças das classes populares eram destinadas as creches em convênios com instituições filantrópicas; organismos internacionais, como o UNICEF; e em projetos governamentais como as “Creches Casulo” da Legião Brasileira da Assistência (LBA), que visavam cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Enquanto os jardins de infância, destinados às classes abastadas, tinham outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.

Scramingnon (2011) pontua que data da década de 1940 o Decreto Lei nº 7.758, que definiu a faixa etária das crianças a serem atendidas pela pré-escola na rede pública do Rio. De acordo com o documento, os jardins de infância públicos seriam destinados às crianças a partir de 4 anos de idade, excluindo da política municipal de educação as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Apesar de garantido em lei, até o final dos anos 40, havia apenas quatro unidades de Jardim de Infância públicas na cidade.

A autora destaca, ainda, que

este decreto foi o único documento legal que fez menção ao Jardim de Infância encontrado na SME-RJ do Rio em 1992, o que significa que esta foi a orientação que norteou a política educacional do município destinada à Educação Infantil por quase cinquenta anos, decisão política que banuiu a creche do âmbito educacional do atendimento público municipal.(SCRAMINGNON, 2011, p. 57)

Desde a sua criação, em 1975, a Secretaria Municipal de Educação foi responsável pela gestão da pré-escola. A creche por sua vez, esteve de 1979 a 2001 sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro (SMDS), que tinha por objetivo cuidar da população dos bairros menos desenvolvidos da cidade, tendo em vista o crescimento desordenado que trazia preocupação ao governo (VALE, 2017). Neste período a SMDS apoiou as ações voltadas ao atendimento de crianças em iniciativas comunitárias, com política de convênios e participação de ONGs, mantendo o caráter fortemente assistencialista de sua origem.

No final da década de 1970, as mulheres trabalhadoras de grandes centros urbanos organizaram um movimento popular para oferecer aos seus filhos uma creche que lhes garantisse um programa educacional, além do cuidado. O Movimento Luta por Creche

expandiu-se por todo o país, alcançou visibilidade, exerceu pressão sobre o governo e representa uma força significativa nas conquistas das demandas sociais da Educação Infantil.

Após a intervenção militar, o Brasil viveu um período de mobilização e participação social na construção de um novo modelo de sociedade e de Estado. Um período que trouxe à tona sonhos e aspirações abafadas, mobilização e pressão popular para conquistar direitos negados, que criou espaço político para emergir demandas dos grupos excluídos e marginalizados pelas elites sociais e econômicas. Entre esses grupos, estavam as crianças (NUNES, CORSINO E DIDONET, 2011).

A partir de 1988, as crianças foram reconhecidas pela Constituição Federal como cidadãs, sujeito de direitos, não mais subalternizadas e, agora, uma prioridade do Estado, da sociedade e da família. Muitos movimentos, comissões e fóruns trabalharam para a ampliação dos direitos das crianças e adolescentes. Em termos de legislação, grandes avanços na educação começaram a ser conquistados: a educação de crianças pequenas em creches foi, enfim, reconhecida como atividade educativa e sua responsabilidade atribuída à esfera municipal. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira: o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica atribuindo a ela “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (após a mudança na redação pela lei 12.796, de 2013, a Educação Infantil passou a atender crianças até os cinco anos de idade).

A partir de 2001, ano em que o Plano Nacional de Educação (PNE) entrou em vigor, instituído pelo Decreto nº 20.525, após intensa articulação nacional, com metas e prazos a serem cumpridos, a responsabilidade pelas creches foi, gradativamente, transferida da SMDS para a SME-RJ. A transferência entre secretarias provocou mudanças importantes referentes a procedimentos administrativos, financeiros e organizacionais em relação às novas demandas.

Entre a chegada da creche à SME-RJ e a convocação dos primeiros Professores de Educação Infantil passaram-se dez anos. Neste período, a pré-escola já tinha, como docentes, os mesmos professores aprovados em concursos para o Ensino Fundamental. Aos docentes desse segmento também foi possibilitado concorrer aos cargos de diretor e professor articulador (PA) em creches, onde o trabalho passou a ser realizado, principalmente por profissionais contratados (SCRAMINGNON, 2011). Em 2005 foi aberto o primeiro concurso público para cargo e atuação em creche, o de Agente Auxiliar de Creche (AAC). Com a função de auxílio à

docência, o concurso exigiu como qualificação mínima apenas o Ensino Fundamental completo, o que contrariava a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 que instituíram o nível médio na modalidade Normal como nível básico para o exercício de cargos na área da educação. De acordo com Barros

Esse concurso evidenciou conflitos e disputas presentes no debate da Educação Infantil na cidade. Contrariando diferentes grupos que lutam pela entrada do professor habilitado na creche, e a própria legislação, o concurso representou um retrocesso nas discussões do campo, não acompanhando a política nacional que insere a Educação Infantil como parte da educação básica. (BARROS, 2013, p. 60).

Para Vale, esse concurso significou expressivo retrocesso. “Afirmar que a infância possui um lugar de atuação de leigos, significa considerar que seu lugar, nas políticas desse município, estava aquém da real responsabilidade a que o município foi chamado a assumir.” (VALE, 2017, p. 67) De 2005 a 2010, portanto, às creches foram direcionados ou aos professores do Ensino Fundamental, sem formação específica para o trabalho com crianças pequenas, ou a profissionais sem qualquer formação.

A Lei Nº 5.217/2010 cria o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI). Quatro dos sete docentes com quem conversei, ingressaram na Educação Infantil da SME-RJ no primeiro concurso para o cargo de PEI que teve o edital de abertura lançado em 2010 e o início das convocações em 2011. Ofertando 1500 vagas distribuídas entre as 10 CREs⁹. O referido edital previa uma remuneração de R\$ 1025,22 em uma jornada de 22,5 horas semanais e tinha como qualificação mínima exigida: Nível Médio na modalidade Normal; Curso Normal Superior; ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou específica para Educação Infantil.

Conceição rememora detalhes da sua entrada na rede. Em sua narrativa é possível compreender o quanto a chegada dos primeiros Professores de Educação Infantil foi marcada por expectativa e inaugurou uma nova fase para o segmento.

Conceição: Eu estava com muita expectativa para aquele concurso, né? Seria uma oportunidade de ser professora de Educação Infantil na rede pública. Eu comecei a acompanhar todas as notícias daquele concurso e tinha uma política municipal para a primeira infância. Eu comecei a olhar, pesquisar, encontrar os materiais de criação dos EDIs, aquilo tudo. Toda aquela política na época da Cláudia Costin que, para mim assim, que vinha de uma rede privada, trazia uma outra perspectiva de pensar em Educação Infantil.

(...) Eu tenho contato com diversos colegas que entraram, nós éramos os cinquenta primeiros aprovados nesse concurso em cada regional. Então a gente tem relação até hoje por conta disso. E aí, a gente foi descobrindo que tinha uma relação muito tensa na rede do Rio com a questão das categorias. À época tinha agentes auxiliares de creche que estavam ali tensos com a nossa chegada. Do tempo do concurso que foi em janeiro até a minha posse que foi em julho eu vivi essas relações da rede social. Em julho teve minha convocação, eu tomei posse dia 7 de julho de 2011.

⁹À época ainda não existia a 11ª CRE.

Iacy: Conceição, me conta o que você sentiu quando saiu a convocação foi telegrama, foi e-mail, foi o quê? E o que você sentiu?

Conceição: Iacy, deixa eu te contar. Depois que eu fiz a prova, alguém abriu um grupo sobre a prova no Orkut. E aí a gente começou a acompanhar as notas, a gente começou a fazer tabela e ver quem ia ser convocado. A gente começou a fazer tabela dividindo por CRE para ver quem ia ser convocado logo e a gente começou a fazer *torcida*. E aí, a gente começou a dividir uma lista das escolas que tinham na nossa frente. E aí a gente começou a saber quem era...

Iacy: Vocês criaram um outro setor! (risos)

Conceição: A gente tinha um vigor, assim, uma expectativa dessa entrada! Porque a gente já tava imaginando que tinha uma diretora que ia receber a gente, tinha uma polêmica envolvendo as categorias e todo mundo muito feliz porque tinha um grupo de recém-formados da graduação, muita gente das universidades, da UERJ, da UFRJ, da Pedagogia, então a gente estava ali tudo misturado. E eu era uma professora que ainda não tinha concluído a graduação de Pedagogia, só tinha essa expectativa de ter mais liberdade para trabalhar com as crianças na rede pública. (...) Quando acabou a convocação, o Eduardo Paes e a Claudia Costin chamaram os professores de Educação Infantil para uma recepção, para um acolhimento. Para eles é um marco, o primeiro grupo de professores de Educação Infantil da rede. E aí, lá a gente se encontrou, todos os meus amigos da internet! A gente se abraçou, aquela grande confraternização, todo mundo cheio de expectativa. Cheio de expectativa!

A partir do relato de Conceição, é possível imaginar o ambiente festivo e de celebração em que se deu a recepção desses docentes. Em contrapartida, Pablo apresentou uma outra percepção sobre esse momento

Pablo: (...). Assim que a gente começou em 2012, teve uma reunião lá no Centro de Convenções Sulamérica e foi o Eduardo Paes e a Claudia Costin. Eu nunca votei no Eduardo Paes, mas chegava lá, as pessoas queriam tirar foto! As pessoas ficavam emocionadas! Eu pensava: “Que merda é essa, as pessoas emocionadas com Eduardo Paes (...). Demorou mais pra ele chegar até o palco do que ele falando. E é um público base cativo, porque se passam mil no concurso, uns oitocentos iam votar nele. Ele dizia que investiu em educação, aí vinha a Claudia Costin falando que educação era importante, que a gente tinha que diminuir a defasagem. Eu vim com Sonia Kramer, lendo a vida toda que não são as crianças que tem defasagem, a defasagem é social e econômica, então não é a criança, não é a família que é defasada. Aí você escuta a Claudia Costin: “A gente tem que melhorar o nível socioeconômico das crianças por meio da educação.” Que merda! Isso sim você tem que fazer, mas não é a sua atividade prioritária. A sua atividade prioritária é garantir direito, creche e pré-escola é direito da criança. Se você vai melhorar isso lá na frente é com o seu trabalho, não é pela frequência dela.

Também é possível perceber que a chegada dos PEIs inaugura alguns tensionamentos e disputas entre categorias, isso porque até esse momento, o atendimento às crianças na creche havia ficado a cargo das Agentes Auxiliares de Creche.

Ao descobrir a gestação da mãe da sua filha, Pablo foi procurar uma escola para fazer dobra na expectativa de conseguir uma remuneração maior. Ele até conseguiu encontrar uma unidade muito próxima da que trabalhava pela manhã, no entanto

Pablo: Quando eu cheguei lá, a diretora me mostrou a creche toda, (...) mas ela falou assim: “Olha eu te apresentei porque a sua diretora me pediu e eu gosto muito dela, mas a gente tá esperando uma auxiliar que fez o concurso, ela tá na lista de espera,

não sei se ela vai ser chamada, ela tá para ser chamada. Eu não posso te dar a vaga dela.” Ou seja, eu passei a tarde com a mulher me falando da creche, do trabalho da creche, me apresentando para as pessoas, porque ela estava com uma carência de professor e ela estava aguardando para escolher a pessoa! Eu falei: “Mas aqui são várias turmas”. Ela falou assim: “Não, mas se eu te der a vaga dela, a gente sai da *lista de preferência*. Porque como a gente não tem professor nenhum agora, se eu pegar um professor mesmo que de dobra, a gente a gente sai da *lista de interesse*”...

Nesse caso, a antiguidade da agente auxiliar de creche, na ocasião, candidata aprovada aguardando convocação para o concurso de PEI, a fez ter prioridade sobre a vaga a despeito da carência de docente e da incerteza da brevidade da sua convocação, fazendo com que Pablo tivesse que procurar uma outra unidade para fazer a dobra.

Pablo: Minha diretora falou com outras diretoras e soube que tinha uma creche na Mangueira que não tinha nenhuma professora. Era uma creche que ficava no ponto 13 da Mangueira. O ponto 13 da Mangueira é um dos pontos mais altos da Mangueira, ele só fica embaixo do Buraco Quente da Mangueira, ou seja, é muito lá em cima. Então como era a minha vida? Eu trabalhava de manhã cedo, saía de lá 1h30 pegava um ônibus, do Rio Comprido eu pegava um outro ônibus para a Mangueira e para subir a Mangueira pegava um moto táxi. Pegava três conduções todos os dias e nunca chegava na hora.

Mais tarde, Pablo conta as nada positivas consequências que essa intensa logística de dobra provocou em sua saúde. Sua narrativa, junto às de outras professoras, deu origem a um subitem deste trabalho que alerta para um problema ainda atual - os impactos das condições de trabalho na saúde física e emocional de docentes.

Quando cheguei à SME-RJ, cinco anos mais tarde que os sujeitos desta pesquisa, algumas tensões ainda eram muito presentes na Educação Infantil, entre elas a dicotomia entre educação e cuidado. Imagino que no período em que eles chegaram, em meio a esse turbilhão de mudanças, essa questão devia ser ainda mais polêmica. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) prevejam “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p.19), a hierarquização de categorias que atendem crianças pequenas provocava conflitos que giravam em torno das atribuições de cada adulto responsável pelas crianças. Sobre a relação entre AAC’s e PEI’s, Nascimento (2018) disserta que alguns conflitos chegavam a gerar a necessidade de mediação de gestores, pois haviam “disputas nas quais professoras se recusavam a trocar fraldas ou dar banho; situações nas quais agentes auxiliares se recusavam a ler um livro ou participar da roda de conversa.” (p. 24) Equívocos dessa natureza partem de uma concepção escolarizante de Educação Infantil que não entende como pedagógicas ações como banho ou troca de fraldas e acreditam que tais funções podem ser delegadas a quem tem menos formação. A esse respeito, foram feitas diferentes considerações e a de Clarice retrata o contexto difícil que encontrou

Clarice: (...) entrei no município e vivi alguns desafios com as direções das escolas, porque eu me posicionava enquanto professora atuante, então o cenário que eu encontrei foi um cenário de creche e de EDI, onde as auxiliares eram recém contratadas pelo Município.

Iacy: Em que ano acontece sua entrada no município, Clarice?

Clarice: Em 2011. E nesse cenário, essas auxiliares tinham sido recém contratadas pelo município do Rio de Janeiro, pela SME-RJ, enquanto funcionários públicos. Eles aproveitaram aquelas auxiliares que eram de creches populares porque antes não tinha EDI. O cenário era bem caótico. Era uma turma de 25 crianças com auxiliares que não entendiam de educação. Elas entendiam de cuidado básico, de higiene básica, então, assim, até com relação à higiene a gente precisava formar aquele pessoal.

A grandeza dessa rede nos permite imaginar que os mais variados cenários possíveis poderiam acontecer e que o contexto desafiador narrado por Clarice pode não retratar a realidade de todas as creches cariocas mas, possivelmente, não se tratava de algo incomum. Não entender essa pesquisa como uma busca de informações que possam ser generalizadas, foi um compromisso assumido e um constante exercício. Nesse sentido, Nascimento (2018) apresenta uma outra percepção sobre os AAC.

Com o tempo, após me aproximar dos agentes e saber um pouco mais sobre suas histórias de vida e formação, descubro que, mesmo com a exigência mínima de uma formação de Ensino Fundamental, todos possuíam o Ensino Médio e grande parte tinha graduação (em Pedagogia, Educação Física, Direito, Enfermagem e Serviço Social). Algumas haviam participado do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil). (NASCIMENTO, 2018, p. 25)

Nascimento (2018) apresenta uma reflexão interessante que me fez pensar sobre as tantas variantes possíveis na história dos profissionais de Educação Infantil dessa rede. O contraponto trazido pela autora, com base em suas referências, também coloca que a estabilidade do emprego público foi um fator determinante para que a maioria dos AAC's fizessem o concurso para o cargo a despeito do desejo de serem educadores de crianças pequenas. Mas o fato é que esses profissionais estavam ali, antes dos PEI's, fazendo o trabalho acontecer, ainda que esse trabalho não dialogasse com os estudos da infância.

Antonella, professora recém-formada na chegada à rede, que havia tido a oportunidade de estagiar na Creche UFF e conhecer instituições de Educação Infantil que lhe apresentaram referências inspiradoras, fala da sua expectativa na chegada à SME-RJ. Ao longo da nossa conversa foi possível perceber o quanto suas vivências indicaram caminhos formativos na construção do seu processo identitário.

Antonella: Eu achava que eu era demais, que eu era a rainha da Educação Infantil. Eu achei que eu ia ser maravilhosa, eu achei que eu ia chegar e ia ser incrível e tal. E aí quando eu cheguei, um garoto tacou um livro na minha cabeça. Comecei a chorar. Enfim, eu queria que eles ficassem comportados, eu vi que eu não sabia nada! E aí os auxiliares ficavam olhando pra minha cara querendo rir e me ajudavam, mas não me ajudavam, sabe?(...) Enfim, eu gritava muito, eram 12 crianças atazanadas. [...]De

manhã tinha um auxiliar muito bom, era o Ricardo (...). O Ricardo era muito bom e aí ele dominava a turma e conseguia ter um controle dessa turma diabólica de M2.

Retomar a narrativa de Antonella na escrita desse texto, me lembrou a minha chegada à SME-RJ, do quanto as vivências com as crianças nos surpreendem, evidenciam a nossa incompletude e nos formam a partir de uma prática que nos impulsiona a aprender mais. O reconhecimento do trabalho do Ricardo, me fez lembrar das profissionais que estiveram comigo nessa jornada em um cotidiano que me mostrava diariamente o quanto ainda me faltava aprender. Embora não houvesse o cargo de AAC's no EDI em que trabalhei, sendo essa função realizada por auxiliares terceirizadas recém contratadas pela rede, lembro o quanto aprendia com o intercâmbio dos nossos saberes. Sueli levava para o nosso cotidiano uma experiência ímpar com desfalde e me ensinou muito sobre esse processo. Entre as memórias mais bonitas que tenho das crianças, guardo com ternura a nossa vibração pela conquista delas ao usarem o banheiro com autonomia.

Pablo relembrou alguns tensionamentos vividos nessas relações,

Pablo: As auxiliares já estavam na escola quando eu cheguei, elas eram boas. E eu me lembro de outros colegas que chegaram em outras creches que tiveram aquelas questões: Quem é que limpa nariz? Quem é que troca fralda? Quem é que dá banho? (...) O que as auxiliares faziam, por exemplo, às vezes quando uma criança sujava muito a fralda? Elas davam pra mim. Eu não tinha o menor problema em trocar a fralda, mas acho que no começo elas meio que pensavam: “Ah então ele falou que quer ajudar? Então joga a fralda pior pra ele!” Eu não tinha o menor problema em trocar. Eu sempre falava: “Gente, fralda pra mim é banho, não tem como tirar e limpar, é banho.” Eu faço isso até hoje... então isso foi diluindo. Então quando a gente se coloca pra fazer, as pessoas veem que você quer fazer, que você sabe fazer e se não sabe, quer aprender.

Iacy: Essa discussão sobre cuidado acontece até hoje. Até pouco tempo, eu via muito isso. Eu também não sofri com essa questão não, mas é curioso como as pessoas têm uma ideia de que quanto menos formação a pessoa tiver, mais ela deve tratar dessas questões de cuidado, né? Quando na verdade é o contrário, porque tocar o corpo do outro é uma grande responsabilidade. Essa parte de cuidado também exige formação. Ainda tem a questão da auxiliar, uma questão de hierarquia que coloca uma pessoa voltada para isso, para limpar a criança, para ir ao banheiro como se isso fosse menos importante do que todo o resto que a gente precisa fazer... Essa discussão rende, Pablo! Essa discussão rende...

Apesar de o Pablo narrar que lidava muito bem com esse ponto da relação com as AAC's, uma das situações que mais o afetou durante sua passagem pela rede, foi justamente relacionada aos cuidados de uma criança.

Pablo: Eu tinha uma criança que ela tinha muito piolho. Esse foi um dos embates que eu tive com uma auxiliar. Ela tinha muito piolho e ela faltava muito. A família era muito pobre. Eu não sei qual era a dinâmica familiar exatamente, mas tinha uma coisa da mãe que usava drogas e ela tinha irmãos mais velhos, então tinha uma dificuldade para ela ir à creche. Então o que a gente combinou, quando ela fosse à creche, ela ia tomar o primeiro banho. Quando a gente começasse a dar banho, ela ia ser a primeira

criança porque como ela tinha muito piolho, a gente ia tirar o piolho no banho, então ela ficaria mais tempo, mesmo que nesse dia fossem duas pessoas para o banho, porque aí ficaria uma pessoa só para ela, outra para as outras crianças e o terceiro ficava vestindo e ficava com as crianças na sala. Só que na escala do dia no banho, não era eu no banho, era eu a vestir as crianças. E aí eu estou vendo que o banho está rolando e a menina está aqui na sala. E aí eu fui lá falar com a auxiliar: “Por que ela não vai tomar banho agora?”, ela respondeu: “Não, porque eu vou deixar ela por último porque aí eu dou um banho melhor nela.” Só que estava muito frio em Santa Teresa nesse dia, estava fazendo uns quinze graus, chovendo, ventando, era uma casa adaptada, com pé direito alto, uma casa com janelas grandes, estava muito frio. E eu falei: o nosso combinado não foi esse. E ela falou: “Não, mas eu dou no final.” Aí eu deixei a outra colega com as crianças e fui dar o banho nela. Aí eu fui, catei, tirei alguns piolhos, não tirei todos porque demora, e ela tinha um cabelo bem crespo, então tem que ter cuidado pra puxar. A mãe não cuidava do cabelo da menina, então ela ainda tinha uma questão com a autoestima dela em relação ao cabelo. Então a nossa ideia era: vamos tratar na escola pra mãe não ter que fazer isso. E cara foi um problema porque a auxiliar depois foi falar com a gestão que eu estava passando por cima dela...

Conceição que durante seus oito anos na rede trabalhou em várias unidades experimentou diferentes relações com as AAC's.

Conceição: Teve um tempo que eu fui pra um EDI que era um caos completo, as agentes mandavam em tudo. De chegar um ponto que as agentes falarem que não me aguentavam mais, que era pra eu ir embora de lá.

Iacy: Você foi convidada a se retirar, Conceição?

Conceição: Fui, mas eu já queria ir embora porque eu também não estava mais aguentando elas. Porque elas achavam que faziam um trabalho super legal. E a atenção às crianças era muito bacana, mas por exemplo, não entrava na minha cabeça que as crianças chegavam, elas tiravam o uniforme das crianças, deixavam as crianças de calcinha e cueca, tipo assim, quintal da vovó. A única preocupação era no final do dia colocar aquele uniforme de novo, pentear o cabelo das crianças para entregar todo mundo limpo.

Essas relações só eram motivo para uma professora querer sair de uma unidade onde trabalhava porque elas são realmente importantes no cotidiano da Educação Infantil. Como Conceição muito bem coloca ao narrar uma situação difícil que enfrentou em uma outra unidade, essa relação é uma condição do trabalho com crianças.

Conceição: Sorte assim é que sempre que eu tive oportunidades de entrar numa turma, num grupo de crianças, eu sempre fui muito disposta a viver aventuras com as crianças. Sabe fui com todo o gás para viver aventuras com as crianças, para brincar com elas, para conhecer, para conversar, para dançar, para pular, sempre fui assim, então eu chorei da porta para fora, mas da porta para dentro eu criei uma amizade com as auxiliares que iam estar ali comigo, um vínculo com as crianças. Porque para mim isso sempre foi a condição pro trabalho na Educação Infantil, eu tenho que me entender com os adultos, criar um clima favorável.

Ainda no que diz respeito ao entendimento do que é o trabalho pedagógico na Educação Infantil, esses tensionamentos perpassaram outras questões como formação continuada de profissionais e currículo. Tais disputas ocorreram não só entre PEIs e ACCs, mas também com gestores de creches e esse ponto será retomado ao longo trabalho.

Na conversa com Antonella, quando ela contou que a equipe tinha o hábito de se chamar de “Tia/Tio Fulano” e que isso não foi um incômodo para ela, pois os AACs que já estavam lá antes da sua chegada se tratavam dessa forma, perguntei para ela como foi essa relação, pois em algumas conversas alguns sujeitos haviam mencionado tensões entre as categorias

Antonella: Eu vivi sem entender, porque ninguém me explicou quando eu cheguei, mas aí depois eu fui pesquisando. E na minha monografia da pós eu vou falar sobre essa tensão, eu vou falar sobre gestão democrática na creche. E na verdade é uma monografia que eu fiz para falar mal dessa diretora que eu tive!

Iacy: É uma forma de extravasar!

Antonella: E aí eu falava muito disso, mas aí chegou num ponto amiga... Eu achava que o Centro de Estudos tinha que ser um momento de reflexão dos Agentes e das PEIs. E eu achava que tinha que ser um encontro mediando e discutindo as crianças, das PEIs com as assistentes. Então eu propus um horário que era o seguinte: Para a AAC conseguir conversar com a PEI dela, ela precisaria sair no turno que ela trabalha, entendeu? Porque eles tinham que chegar duas horas mais cedo para o Centro de Estudos, aí eu fiz todo um planejamento: a pessoa da tarde chega e rende quem é da manhã e a da manhã planeja com a professora. Aí a diretora até falou: “Ah, tá bom, pode ser legal” porque ela era legalista e ela não estava conseguindo fazer o Centro de Estudo, porque ela não sabia como mediar o Centro de Estudo. Eles chegavam mais cedo e ela não sabia o que fazer com eles, só que ela era muito legalista a ponto de exigir que eles fossem, entendeu? Então quando eu faço esse plano ela adora porque ela não ia ter trabalho, quem vai cuidar disso são as PEIs.

Só que quando eu vou falar com os agentes, eles falam que eles não querem. Que eles não querem ouvir porque eles não ganham como professor e quando eles querem pedir alguma coisa, alguma melhoria nas condições de trabalho, eles são sempre lembrados de que eles não fizeram concurso para professor. E aí porque quando tem que se falar do pedagógico, eles têm que ser lembrados, ser cobrados e têm que fazer avaliação de criança, reunião de pais? Se na hora do cargo deles, eles não são reconhecidos como professores. E eu achei essa argumentação válida. Por que teriam que se colocar num lugar de formação se o próprio cargo deles não os vê como pessoas que vão fazer essa reflexão, sabe?

Em 2013, após a chegada de um grande quantitativo de PEIs na rede municipal e diante da pressão por profissionais com formação em magistério para atuação nessa etapa da educação básica, ocorreu a extinção do cargo de AAC e de futuros concursos para essa função. Diante disso, o cargo extinto recebeu uma nova nomenclatura – Agente de Educação Infantil (AEI) que previa uma gratificação por desempenho para os profissionais que tivessem Ensino Médio na modalidade Curso Normal. Nascimento (2018) analisa o contexto que revela a fragilidade dessa política

(...) a gratificação não é incorporada ao salário e, como tal, pode ser retirada dos seus vencimentos a qualquer momento. Para obtê-la, os profissionais não podem faltar ao trabalho – o que inibe, por exemplo sua participação em paralisações e movimentos grevistas por reivindicações de melhores condições de trabalho. Outro fator preocupante refere-se ao tipo de formação procurada pelos profissionais que não tinham formação pedagógica: cursos de pouco tempo de duração e/ou à distância em instituições de ensino até mesmo consideradas de qualidade questionável. (NASCIMENTO, 2018, p. 26)

Tantos pontos sensíveis indicam que essa relação entre categorias afetou a trajetória dos sujeitos que ocuparam tais cargos nesse momento de transformações na rede, mas nesse

contexto havia ainda outras pessoas importantes para o funcionamento dela. A implementação dos EDIs, exigia também uma equipe gestora nas unidades de Educação Infantil e a relação com as direções desses espaços esteve muito presente nas conversas com os sujeitos dessa pesquisa que destacaram a sobrecarga das professoras que ocupavam tais funções, conflitos no processo democrático de eleições para diretores, aspectos positivos e negativos nas relações com essas docentes que saíram do Ensino Fundamental para gerir um segmento com tantas especificidades como a Educação Infantil.

Durante a narrativa em que aborda diversos outros aspectos da chegada à rede, Conceição rememora a gestão do primeiro EDI em que trabalhou:

Conceição: E aí eu fui para essa unidade, nessa unidade descobri que minhas diretoras haviam sido coordenadoras pedagógicas de escolas de Ensino Fundamental e que tinham aceitado essa oportunidade de ser diretora nessa unidade. E aí foram chegando meus colegas, nessa escola a princípio, eu não tive tensão porque o grupo de Agente Auxiliar de Creche era um grupo novo. Em outras unidades tive, mas o pessoal estava afim de trabalhar legal, foi bacana. Foi muito bom.

Pablo aponta a sobrecarga da diretora adjunta e a falta que sentia de uma direção que tratasse de questões pedagógicas, afinal, ao chegar à SME-RJ assumiu pela primeira vez uma turma como professor regente.

Pablo: No dia a dia da minha creche fui percebendo umas coisas que eu ainda não tinha vivenciado, tais quais: eram quatro turmas, mas só tinha dois professores, eu e uma outra colega, as outras turmas de berçário ficavam só com as auxiliares de creche(...) a gente não trocava, apesar da creche ser muito pequena. A gente não conseguia trocar, não conseguia planejar. O trabalho da adjunta pedagógica no município, ele é tanto da parte pedagógica quanto da parte administrativa, ela e a diretora da unidade fazem tudo: merenda, documentação, ou seja, você não tinha um momento de reflexão da prática. Então essa foi a primeira coisa que me fez sentir um baque grande, porque quando eu estagiei na escola de Educação Infantil da UFRJ, tinha um momento semanal de troca dos planejamentos, das conversas. Então você tinha orientadora, diretora, coordenadora. Qualquer questão que houvesse você tinha pessoas a quem recorrer, pessoas que te ajudavam, trocavam, pensavam juntas... No município isso não tinha.

Se Conceição carrega na sua trajetória as marcas que essa rede provocou, a SME-RJ também carrega na sua história muitas marcas deixadas pela militância dessa professora engajada, crítica e muito presente nos movimentos pela melhoria das condições da Educação Infantil, por isso sua trajetória tão intensa é trazida neste trabalho de forma nada linear, pois nas nossas conversas, fomos e voltamos diversas vezes em assuntos que se atravessam.

Conceição: Da exoneração tem uma questão que tá muito envolvida que é: quem são essas diretoras que estão nesses espaços? Elas são professoras geralmente são professoras II, professoras que vem do Ensino Fundamental. Então elas têm mais

tempo, ainda que nessa época tivesse um processo de vacância, de escolha, de banca, elas são previamente selecionadas. Então são selecionadas aquelas diretoras que acatam as ordens da Regional. Então, por exemplo, essa minha escola de Sepetiba que eu trabalhava pelo turno da manhã dessa CRE, a diretora era irmã da coordenadora da CRE, então para ela tudo que a CRE solicitava era uma regra, mas ela nunca foi desrespeitosa, sabe? Ela nunca me assediou. Ela nunca nem confrontou, pelo contrário, ela era tão educada que eu tinha medo de romper uma relação com ela, porque ela era extremamente compreensiva. A outra escola, da segunda matrícula, em outra CRE, já era o contrário. (...)

Assim que eu entrei em 2011, eu comecei a ver que não tinha muita diferença em algumas unidades da escola particular que eu tinha trabalhado. Aquela minha visão crítica me permitiu olhar para algumas situações e dizer: “Opa! Não é bem assim” Eu fiz um concurso difícil, tinha um monte de questões que se referiam às diretrizes curriculares, a autores contemporâneos importantes e quando a gente chega para trabalhar aqui a diretora me manda fazer palhaço e coelho da páscoa?!

Nesse enfrentamento, eu comecei a cobrar da Gerência de Educação Infantil do nível Central. O pessoal da Gerência de Educação Infantil, à época Simone de Souza, tava à frente da gerência ficou muito empolgada, porque a gente era um grupo muito unido, só que aí depois eles começaram a ver que essa união também não ia ser muito legal. Iacy: A Gerência de Educação Infantil que você diz era nível Cidade Nova, nível prédio da prefeitura? Não ia para CRE não, você já iam além?

Conceição: Sim! Fora as discussões com a Claudia Costin no Twitter. Era alto nível. “Na minha sala, só tem um ventilador. Eu tô com 27 crianças. Cadê os outros ventiladores?” Era desse nível, só que nessa época eles também estavam escutando bastante a gente, então eles atendiam a gente. Tem alguns documentos inclusive da rede que nasceram de uma reivindicação nossa, aquele documento de organização dos espaços. Tinha até que revisar, mas na época a gente não tinha orientação nenhuma, né? Só tinha as orientações curriculares e aquela orientação para os profissionais da Educação Infantil. Eu sei de cor e salteado a história da Educação Infantil dessa rede por conta dos lugares que eu passei e pelas reivindicações que eu fiz.

E aí a GEI começou a receber a gente, e essas diretoras também ficaram assim: “Opa! Que grupo é esse que chega lá no nível Central para pedir algumas coisas e consegue?” Sabe e a gente só queria trabalhar tranquilo. Depois da greve, ficou um pouco tenso, mas eu voltei para escola e quando eu voltei para trabalhar a diretora lá que ficou chateada com a gente, ficou chateada mais uma vez porque a gente tinha que cumprir a carga horária até à noite para pagar as horas da greve. E aí ela ficou muito chateada. Aí teve um dia que ela me chamou para uma reunião, ela foi muito desrespeitosa, eu fiz uma afronta a ela, ela disse que na escola eu não ficava, eu fiz uma denúncia à Câmara Municipal, à comissão de educação da câmara. Eles foram à Regional pedir explicações sobre a postura da diretora. Aí um dia eu cheguei para trabalhar e quem estava lá na escola com todo mundo da unidade reunido no refeitório? O coordenador da CRE. Aí nesse dia ele perguntou o que estava acontecendo. Algumas colegas falaram. Eu falei que só queria trabalhar e estava numa condição que não tinha mais como ter essa relação. E aí ele perguntou se alguém gostaria de sair da unidade, só eu disse que queria sair da unidade. Mas aí ele me deu autorização para ir ao RH escolher uma nova unidade em novembro. Então, eu deixei minha turma de crianças em novembro e fui para uma outra unidade.

Iacy: E o que você sentia? Porque quanto conflito, né? Eu fico pensando como era chegar para trabalhar nesse ambiente, nessa situação de ter uma diretora sendo desrespeitosa nesse nível com você, como ficava sua cabeça? Porque era algo bem explícito...

Conceição: Foi muito difícil, mas eu sempre me coloquei no coletivo com um grupo de professores, então as questões não eram só pra mim, eram para o coletivo. Só que eu vi que as pessoas foram cedendo. Por trás iam bajulando a diretora para voltar a ter uma relação e quando eu vi, estava meio que sozinha. Uma outra amiga muito fragilizada, a colega que chamou para fazer a greve moralmente destruída. Assim, entre o grupo, sabe? Eu falei: “Não! eu vou cair lutando!” (...)

Eu sabia que no ano seguinte eu era lotada naquela escola. Você sabe que RH da prefeitura é uma loucura. Eles não estão nem aí que você saiu daquela unidade de

novembro. Eu tinha certeza que no ano seguinte eles iam me colocar lá. Então era uma situação que eu ia ter que lidar e aí o que eu fiz? Eu fiz um concurso para o estado e em janeiro fui convocada e fui ser professora no Sarah Kubitschek de disciplinas pedagógicas. Em fevereiro, a escola ficou esperando eu me apresentar e foi uma pirraça que eu fiz, eu deixei passar os 90 dias. Elas me procuraram, elas já sabiam que eu estava no Instituto de Educação Sarah Kubitschek porque eu era professora de estágio e as minhas estudantes do Curso Normal, faziam estágio lá. Então ela já sabia que eu estava em outro lugar. E aí elas fizeram contato comigo em março perguntando se eu não ia porque eu estava segurando a vaga. Eu falei que eu ainda ia decidir. É claro que depois eu fui lá e exonerei porque eu não tinha pretensão de ficar com essa acumulação que era indevida. Mas eu também segurei assim até o final, deixei elas três meses sem professora, foi uma vingança!

Clarice vivenciou alguns conflitos em unidades que trabalhou e a situação mais grave que enfrentou e que foi a causa do seu pedido de exoneração, foi com a direção.

Clarice: A primeira escola que eu entrei, a diretora falou: “Olha só, você não vai chamar a assistente social para essa criança.” A criança tossia, tossia, o dia inteiro e ela desmaiava de tanto tossir. E eu falava: “Olha não vou assumir a responsabilidade da morte de uma criança na minha sala de aula. Eu preciso acionar essa família e se a família não vier, eu vou acionar Assistência Social.” E ela: “Clarice... não faça isso... Você está chegando agora no município e essa família já perdeu uma criança, uma criança morreu...” E falando isso com uma naturalidade assustadora. Inconcebível para qualquer ser humano, que tenha o mínimo de consciência, sabe? Eu não sei, eu não sei o que era aquilo, então me doeu muito ouvir aquilo: “Ah, mas você tá chegando agora, essa família já morreu uma das meninas, ela morreu botando verme pelo ouvido...” Gente e aí? Mais uma criança vai morrer? É a responsabilidade de vocês, pelo amor de Deus. Então assim, é esse tipo de realidade que era o meu compromisso mudar!

Iacy: Sabe o que me impressiona, Clarice? Têm umas falas que parecem que vão acompanhar a gente pela vida toda, pode passar quantos anos passarem, vão passar muitos anos, a gente lembra das situações, de algumas coisas que enfrentou, mas algumas falas parece que a gente decorou. E essas falas estão guardadas. Aconteceu comigo, Clarice. Tem uma frase também que eu guardei. Sempre que eu preciso lembrar o motivo pelo qual pedi exoneração, eu lembro disso. Uma discussão em que eu estava brigando para não fazer festa do Dia dos Pais, como sempre era uma das minhas lutas, as minhas lutas foram muito de ordem pedagógica. Eu tinha uma relação de muito respeito, de muito medo e eu me acovardava muito diante das situações, sabe? Então eu gosto de te ouvir falando isso porque eu tive uma outra postura que hoje em dia eu penso: Por que eu me calei diante disso!? Eu chegava respeitosamente: “Dá licença, posso falar com você? Fechava a porta da diretora e falava tudo que eu pensava da forma mais respeitosa possível apresentando documentos e referências para o meu posicionamento(...) E nessa festa do Dia dos Pais que já era o meu segundo ano naquele EDI, ou seja, já era minha terceira briga por conta de festa, nesse tipo de conflito, ela reuniu a equipe depois de eu ter conversado com ela e falou: “Ano que vem vai ser Dia das Mães, Dia dos Pais e pronto! Esse negócio de dois nomes é que está dando confusão e quem não tiver mãe ou pai que aprenda a lidar com a sua dor quando crescer!” Clarice, eu não estou acrescentando uma vírgula a essa fala, um ponto, uma palavra, foi assim que eu ouvi e aquilo me rasgou de um jeito que quando eu saí da reunião, eu despenquei. Eu passei aquela semana inteira chorando e eu dizia: “Eu vou sair desse lugar, eu vou sair desse lugar!” (...) Falas como essa nos atravessam e parece que a gente nunca vai esquecer. Eu nunca vou esquecer o que eu senti ouvindo isso.

Clarice: Tem uma outra que eu ouvi que não foi nem dentro da escola. E aí tenho até medo, mas eu me deparei com uma situação de desvio de verba para campanha de direção. Porque a escolha da direção era feita com a votação das famílias, então em algum momento da minha trajetória nessa escola, eu comecei a ver a sala da direção sendo isolada. A gente não tinha muito acesso e por algum motivo, eu precisei entrar

na sala e tirar alguma dúvida, falar com a diretora e ela tinha pacotes e pacotes de fralda, cesta básica e tudo que você possa imaginar tinha dentro daquela sala para doação para as famílias da comunidade. E aí a gente vivia numa época de muita recessão na comida. Então o jantar era sopa sempre e a sopa era sempre água com um pouquinho de macarrão, água com um pouquinho de legumes e era muito pouquinho para todo mundo e era terrível. Enfim, seja lá onde for, isso é um absurdo, né? E aí eu comecei a me articular. Eu não consegui lidar com isso, foi bem no ano que eu exonerei mesmo. Não consegui lidar com isso, ficou muito marcado para mim. Eu fui na SME-RJ fazer uma denúncia. E aí eu procurei SME-RJ, fiz a denúncia, procurei a chefe de gabinete para fazer a denúncia e ela não tava no momento. Então quem estava me atendeu, me ouviu. Eu falei: “Olha, estou vivendo isso, isso, isso na minha escola, eu não tenho certeza de nada, mas minhas companheiras de trabalho também vivem essa dúvida porque também estão incomodadas, eu tenho gravações, eu tenho gravação de áudio.” Comecei a gravar. Eu preciso ter prova a meu favor, né? Daqui a pouco iam me botar na parede, então eu comecei a gravar porque iam falar: “Você tá mentindo.” E eu: “Não tô mentindo não, olha aqui minha gravação!” Então tinha gravações de horas, de diálogos, enfim. E aí eu não cheguei a usar essas gravações, porque quando eu comecei a fazer a denúncia, a pessoa do GRH falou: “Você tem certeza que você quer fazer essa denúncia?”

Clarice: “Absoluta! Eu tô aqui para isso!”

Pessoa do GRH: “Mas você tem quantos anos aqui de município? Três anos, né?”

Clarice: “É, três anos.”

Pessoa do GRH: “Eu não faria isso não, porque você tem 3 anos, você está cumprindo seu estágio probatório. Fulana (a diretora) sabe que você está aqui?”

Clarice: “Não sei, não me interessa saber.”

Pessoa do GRH: “Ah, deixa eu ligar aqui para ela.”

Ligou, não deu 15 minutos, ela tava lá também.

Iacy: Mentira, Clarice? Que isso! Você foi pra denunciar!

Clarice: Isso, fui para denunciar. Fui para denunciar. Eu não fui assim no SEPE. Eu não fui no SEPE. Eu estava cansada de ir no SEPE. O SEPE sabe de tudo e luta contra isso, então fui para fazer a denúncia mesmo, na prefeitura.

Iacy: Você foi na CRE ou no prédio da prefeitura?

Clarice: Estava na CRE. Eu prefiro até não falar a CRE, nesse momento eu já tinha mudado de CRE, já tinha trocado, estava mais perto do meu outro trabalho. Enfim. E aí eu não aguentei. Esse foi para mim um estopim porque contra esse nível do sistema nem o SEPE, nem Deus, eu não acredito em Deus, mas para quem acredita, nem Deus consegue desmontar esse sistema absurdo. Então eu perdi todas as minhas forças nesse momento, todas. Aí foi o estopim para mim mesmo, foi isso aí. Essa também é uma frase, uma das muitas que me marcaram para sempre, que eu não vou esquecer nunca. (...)

Clarice: Apesar de ter se aposentado no município, minha mãe tinha valores diferentes dos meus, mas acima de tudo ela queria me ver feliz, essa era a fala dela. Ela me via chorando quando eu exonerei. Ela me via chorando todos os dias, quando eu chegava da escola. Eu tive medo. Claro que eu tive medo, eu estou falando de coragem o tempo todo com você, mas eu saí daquela CRE com muito medo de perseguição. Eu comecei a receber ligação na minha casa. Diziam: “Olha, eu sou fulana, fulana sabe onde você mora.” Fiquei com muito medo. Mas olha, não me arrependi de absolutamente nada. Eu teria feito tudo de novo.

A conversa com a professora Clarice me fez sentir um misto de revolta, indignação e lembrar algumas questões que também me faziam sentir medo. As eleições para direção também foram citadas por Conceição que contou que para esse processo houve reivindicação dos professores e professoras que chegaram à rede como PEI, pois até então as unidades de Educação Infantil haviam sido dirigidas por docentes do Ensino Fundamental.

Conceição: (...) aquele ano de 2014 ia ter eleição de diretores. A gente tinha um grupo muito bom de PEIs nas unidades (...). Eu comecei a incentivar o pessoal para colocar chapa pra direção, só que a gente tinha, por exemplo, o pessoal da nona CRE que entrou em julho, a gente tinha acabado de concluir o estágio probatório em julho e ainda não tinha sido publicado, só de algumas CREs. O processo sucessório, a consulta à comunidade estava acontecendo a partir de setembro. Eu não esqueço dessa situação, eu incentivei algumas colegas das CREs anteriores a montarem chapa e elas disseram que a CRE estava negando. Até que minha diretora que era a irmã da coordenadora da CRE, foi a uma reunião e perguntou se os PEIs podiam se candidatar, se ali na décima CRE isso ia acontecer. Ela falou isso na frente de todas as outras diretoras e as diretoras ficaram desesperadas. Até que a coordenadora falou assim: “Olha fulana, eu não sei se vai poder, eu acho que eles não podem.” Aí ela: “Mas se o impeditivo é o estágio probatório, muitas já tem o estágio probatório publicado.” Aí o assistente dela foi ligar para o nível central, para o RH, e o RH conferiu que não tinha nada que impedisse. E aí falou na reunião que os PEIs poderiam ser diretores. Isso foi um bafafá! Inclusive falaram para ela: Olha, a Conceição vai se candidatar na sua vaga! Aí ela: “Não, a Conceição não quer ser diretora”, mas eu não queria mesmo. Eu só queria fazer os meus colegas serem e isso aconteceu!

A todo instante nessa pesquisa procuro não generalizar situações por se tratar de uma rede imensa e muito diversa como insisto em repetir para que nem eu como pesquisadora, nem os leitores deste trabalho caiamos em reducionismos que rotulem profissionais. No entanto, aqui estamos abordando a trajetória de oito sujeitos que têm em comum a entrada e a saída dessa rede, com percursos que ora se assemelham, ora se diferenciam, mas com narrativas publicadas pela primeira vez e que merecem espaço para ser legitimadas. Ouvir a história dessa rede contada por quem pediu exoneração dela permite olharmos para trás, aprender com o vivido e refazer a estrada para que os caminhos percorridos por outros professores sejam marcados por relações sempre respeitosas e éticas.

O então Prefeito Eduardo Paes estava em seu primeiro mandato (2009 – 2012)¹⁰ e ao assumir, nomeou Cláudia Costin¹¹ como Secretária de Educação. Embora tenham sido citados por Conceição com entusiasmo pela ocasião da chegada dos novos docentes nesse período emblemático da Educação Infantil, essa gestão foi fortemente pautada em políticas neoliberais. As inaugurações dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e concursos para o cargo de professor específico para o segmento marcaram positivamente o mandato de Paes, no entanto é necessário aprofundar essa crítica.

O EDI faz parte de um planejamento estratégico para gerar mais 40 mil vagas na Educação Infantil em três anos a partir de 2010. A proposta visou aumentar a rede e ampliar a qualidade do atendimento e teve como objetivo “criar uma base sólida para o ensino básico,

¹⁰ Em 2012 foi reeleito para o mandato de 2013-2016 e atualmente é o prefeito da cidade com mandato de 2021 a 2024.

¹¹ Graduada em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), também tem mestrado em Economia e doutorado em Gestão. Ocupa também o cargo de professora extracurricular da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas - EBAPE/FGV)

fomentando, assim, o sucesso das crianças em todas as etapas da vida escolar, com repercussões relevantes em seu desenvolvimento”. (SME-RJ, 2010, p. 4)

Em seu projeto inicial, o EDI foi uma proposta que teve como centralidade a criação de unidades para atendimento exclusivo à creche e à pré-escola em um mesmo ambiente que proporcionasse atendimento em período integral, biblioteca infantil e sala de primeiros atendimentos; além de prever programas voltados para a formação de profissionais em exercício a fim de conferir-lhes a titulação mínima exigida pela legislação; orientações curriculares e indicadores de qualidade que buscavam uma padronização de rotinas e avaliações das crianças; projeto de leitura desde a creche e o programa Primeira Infância Completa (PIC) que tinha a proposta de atender aos sábados, em atividades pedagógicas, crianças em faixa etária de creche ainda não contempladas com vaga.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil foram inaugurados com uma proposta de padronização de estrutura¹² e funcionamento, tanto no que se refere aos espaços, equipamentos e instalações, quanto na proposta pedagógica, rotinas e profissionais. As conversas com os sujeitos da pesquisa apontam disparidades criadas na rede a partir dessas diferenciações em unidades de Educação Infantil– creches municipais, creches conveniadas e EDI’s¹³ - não só no que se refere à estrutura física, mas de pessoal, material e de carga horária.

Pablo relembra que uma chuva forte em 2009 provocou estragos na cidade e quando ele chegou à rede, em 2011, foi trabalhar em uma creche que funcionava em uma casa adaptada, pois uma grande pedra havia atingido a unidade original. A casa, conforme transcrito em sua narrativa anteriormente, tinha um pé direito alto, janelas grandes e era muito fria quando a temperatura abaixava. Ao tomar posse, Conceição tinha em mente que queria trabalhar em um EDI novo.

Conceição: Eu já tinha visitado as unidades de Educação Infantil da minha CRE que (...). Não tinha quem me mobilizasse porque eu queria trabalhar em um EDI novo, dessa estrutura nova. Na época era a estrutura nova. E aí eu consegui uma vaga na hora de escolher, na hora da CRE, no EDI que é a primeira unidade (...).

¹² O espaço físico dos EDI’s é composto por secretaria, sala de atendimento, almoxarifado, direção, lavanderia, dispensa, refeitório, cozinha, vestiário, pátio coberto, salas de referência com piso acolchoado para as turmas de berçário, sala multiuso, lactário, elevador, banheiro adaptado para pessoas com deficiência e geralmente possuem uma ampla área externa com chuveirão e pátios.

¹³Na creche são matriculadas crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses de idade e a prefeitura atende esse segmento em EDIs, creches públicas e conveniadas. Na pré-escola, atendida em EDIs e escolas de Ensino Fundamental, são matriculadas crianças de 4 a 5 anos e 11 meses até a data limite de 31 de março.

Recordo-me de ter sentido uma empolgação tão grande quanto à da Conceição ao ir trabalhar em um EDI que estava inaugurando, um espaço grande, com muita área externa, parquinho, ambientes climatizados, tudo novinho! Mas quando tinha... Ao me contar sobre os pleitos de uma greve importante ocorrida em 2013, Conceição me fez lembrar dos improvisos que mascaravam a falta de materiais na inauguração desses espaços

Conceição: Havia uma falta de materiais enorme por conta daquele monte de inauguração. Tinha uma questão de que quando eles iam inaugurar uma unidade, pegavam emprestado mobiliário, as panelas, os livros das outras unidades e quando acabava a inauguração, a escola ficava vazia, por isso a gente tirou muito dinheiro do bolso.

Iacy: Quatro anos, depois eu passei por isso. Teve isso nos dois mandatos então, Conceição...

Foi exatamente assim no EDI em que trabalhei, na data da inauguração que contou com a presença do prefeito, em 2016, a diretora havia entrado em contato com escolas vizinhas para conseguir emprestado os utensílios necessários ao funcionamento da cozinha, por exemplo. Livros e materiais foram muitas vezes adquiridos por mim e pela equipe com recursos próprios. Ou seja, embora tenha sido motivo de reivindicações em 2013, três anos mais tarde, pouca coisa havia mudado.

De fato, os EDI's eram espaços muito atrativos por trazerem uma nova estrutura física para o atendimento às crianças pequenas. As primeiras unidades foram construídas em estruturas físicas mais duráveis e tinham apenas o andar do térreo ou no máximo dois andares. Mais tarde, as novas unidades foram construídas com placas pré-moldadas em prédios que chegavam a ter três andares, o que representava um pesadelo para quem trabalhava com crianças pequenas. Essa estrutura, que eu costumava brincar chamando de descartável por parecer muito frágil, tinha constantemente problemas no sistema hidráulico acarretando em longos períodos com suspensão ou redução do atendimento às crianças, gerando enormes dores de cabeça às gestoras e transtornos às famílias. Esse não era um caso isolado, notícias de que o mesmo acontecia em unidades vizinhas eram muito comuns.

Outro problema relacionado a essa estrutura dizia respeito às escadas. Os prédios com três andares para atender turmas com bebês e crianças pequenas representavam um risco para as crianças e um empecilho enorme para que elas pudessem usufruir das áreas externas, uma vez que as turmas de berçário eram compostas por 25 bebês. Esse muitas vezes foi um argumento para justificar que as crianças passassem nove horas diárias no ambiente fechado da sala como narra a professora Clarice.

Clarice: Me doía muito eu tentar fazer algo por elas e não conseguir por uma força maior do sistema, então quando eu falo de força maior, às vezes é daquilo que já funcionava por muitos anos de maneira muito negativa e que precisava de alguma forma se perpetuar por conta de um cenário imposto. Tipo, na minha primeira turma

de bebês, tínhamos 25 bebês numa sala que tinha um grande chiqueiro, um chiqueirinho, no chão mesmo com tatames e eu tinha duas auxiliares e as crianças. Os bebês ficavam ali por volta de 10 horas, eram 10 horas, os bebês menores chegavam lá com quatro meses de idade e ficavam 10 horas na escola. Muitos se alimentavam ali, comiam ali, faziam sua única higiene ali e chegavam com a mesma fralda que saíam, enfim...

Além desse problema de locomoção para as crianças das turmas de berçário, havia o risco das escadas que preocupavam professoras de todas as turmas durante os deslocamentos. Conversando com Conceição sobre essa estrutura física do EDI compartilhei sobre essa questão que à época me tirava o sono

Iacy: Eu estava tão animada, tão animada! Tinha uma pobreza de recurso material, mas tinha uma estrutura maravilhosa, tinha uma área externa incrível. Mas tinha uma questão que me tirava o sono porque eu trabalhava no terceiro andar e era de escada e nessa escada tinha um corrimão onde a criança subia, se debruçava no corrimão do adulto e corria o risco de cair do terceiro andar para o térreo pelo vão da escada (...). Eu tinha pesadelos pensando nos possíveis acidentes que a gente ia viver. Esse vão da escada me aterrorizou por dois anos e meio e eu acho que foi no meu último semestre de rede que eu finalmente consegui. Eu pensei: “Não liguei para o Ministério Público. Não liguei para a CRE, não fiz nenhuma denúncia, mas eu estou aqui perdendo meu sono, eu vou pedir para pelo menos registrar uma ata porque não tem como ver o final da fila das crianças que estão descendo!” Aí depois que eu pedi para registrar a ata, finalmente a rede de proteção foi feita e pouco antes da minha saída, ela já estava instalada. Só não sei como foi paga, se com recursos próprios das diretoras ou com dinheiro público porque era uma falta de transparência...

Talvez antes da minha saída, eu estivesse começando a aprender a falar o idioma das relações naquele contexto. As experiências dos sujeitos dessa pesquisa, além das referências com as quais dialogo na busca por compreender essa rede, revelam que embora tenha havido um crescimento importante desse segmento no período estudado, pouco do que se propôs no projeto inicial dos EDI's foi materializado. Os lactários não tinham lactaristas, na verdade, mal tínhamos merendeiras, pois os atrasos de salários delas que eram contratadas por intermédio de empresas terceirizadas, revelavam a precarização dos direitos trabalhistas dessas trabalhadoras. Enquanto estive na rede, houve situações nas quais as diretoras assumiram a cozinha para não inviabilizar o atendimento às crianças. A biblioteca infantil, a sala de primeiros atendimentos, assim como o Primeira Infância Completa (PIC) que tinha um caráter experimental com previsão de ampliação a depender do êxito, também foram projetos que não se estenderam pela rede.

As narrativas de todos os sujeitos que trabalharam nesse segmento retomam em diversos momentos o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, mas em relação à proposta pedagógica dos EDI's especificamente, não poderia me furtar à crítica de um projeto que tem como objetivo a padronização dos interesses e ritmos infantis, correspondendo a uma lógica institucionalizada

que entende as crianças como sujeitos que devem ao mesmo tempo e no mesmo espaço, desenvolver a mesma atividade do mesmo jeito.

A tendência de uma lógica temporal que prioriza uma organização já estruturada não pertence nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-la. (SCRAMIGNON, 2011, p. 67).

Ao discorrer sobre as políticas educacionais da SME-RJ no período estudado, Pereira (2014) inicia sua reflexão explicando que o currículo formal ou as propostas pedagógicas precisam ser efetivamente um lugar de alteridade, uma vez que tem como objetivo orientar um trabalho que é coletivo, plural e implicam em uma diversidade de contextos, práticas e concepções de mundo. Nesse sentido, Conceição comenta a sua percepção sobre as propostas pedagógicas da rede.

Conceição: Aquilo que é muito grande é sempre feio e eu me sentia assim na regional. O Nível Central fazia uma ação e queria distribuir para todas as regionais. Só que as pessoas que estavam comandando essa ação não tinham noção de que Rio Comprido é muito diferente de Pedra de Guaratiba, de que paciência é muito diferente de Rocha Miranda. Então eu acho que é uma cidade muito grande se a gente fala de infância plural, de diversidade de crianças. A gente tem muita diversidade de crianças e quem comanda essas políticas não tem muita noção disso, da diferença, da diversidade. Está sempre colocando um tipo de ação, uma mesma ação dessas lógicas neoliberais malucas aí, que vá congrega da primeira até a décima primeira CRE. Não funciona, não articula, não dá liga. As pessoas até se sentem afetivamente próximas, mas eu digo no compromisso de mudar a prática, de se transformar, de fazer aquilo que está regulamentado. Elas não conseguem fazer. É sempre alguém na CRE deslegitimando o discurso do professor e eu acho que por mais simples que esse discurso seja (...) tem um saber ali que a gente vai fazer no coletivo, sabe? E as pessoas não acreditam nesses processos. Que são processos, que são singulares, que são individuais e coletivos. (...) Não encaixa sabe? Parece um trem da SuperVia que é daqui do Centro até Santa Cruz, mas é meio desencaixado, sabe? Esse é o meu olhar para a rede, fora os equívocos, os equívocos conceituais mesmo. Porque a gente está pegando aí desde que tem o cargo de Professor de Educação Infantil, esse governo do Eduardo Paes que é essa lógica neoliberal louca, produtivista, tecnicista de alguma forma.

Iacy: Eu fico muito feliz assim quando eu vejo as pessoas que conseguem resistir e ficar, sabe Conceição? Eu tenho total respeito por esses professores que eu vejo que tentam subverter, que tentam fazer um bom trabalho.

Conceição: É, mas fica todo mundo cansado...

A metáfora do trem de Conceição para tratar das propostas pedagógicas da SME-RJ assemelha-se à da torre de babel de Pereira (2014) ao abordar a elaboração de currículos e políticas educacionais

(...) um grande desafio que se apresenta às equipes pedagógicas na produção de um currículo e na sua sistematização em forma de documentos é construir uma unidade possível sem perder de vista a diversidade dos sujeitos e das histórias que lhe dão vida: um currículo que abdique da ideia de unidade pode correr o risco de se tornar uma torre de babel, repleta de vozes, mas sem diálogo; entretanto, um currículo que se imponha pela ideia da unidade corre o sério risco de se tornar artificial se as vozes que

o constituem sejam emudecidas ou não mais se reconheçam nele. Sendo a educação uma prática eminentemente social, podemos dizer que toda política de educação institui também uma ética, na medida em que convoca diferentes sujeitos a uma experiência de caráter singular, que é a relação pedagógica, mas que em sua singularidade, guarda os segredos de um projeto de sociedade e de cultura. (PEREIRA, 2014, p. 80).

Cabe destacar, como é possível perceber ao longo deste estudo, que a Educação Infantil também é um campo de disputas entre sujeitos com diferentes concepções e aspirações éticas, políticas e ideológicas. Isso afeta as políticas públicas desde a sua formulação até o cotidiano escolar. Ou seja, os conflitos atravessam os elaboradores dos programas de governo e das políticas educacionais, perpassam todos os setores responsáveis pela sua implementação – Secretaria de Educação, Gerência de Educação Infantil, CREs, direções, docentes e demais servidores – e se refletem nas relações entre categorias nas instâncias micro da rede – unidades escolares, servidores, crianças e famílias. Conceição narrou um pouco da sua trajetória e dos conflitos intra e inter setores que enfrentou e através de sua narrativa é possível ter um panorama do quanto são complexas essas tensões.

Conceição: A minha tristeza é que quando meu copo entornou lá na CRE, que eu não quis mais e entreguei a função ficou todo mundo: “Mas não se entrega função! Como é que você vai entregar a função de assistente da gerência de educação?”

Iacy: Não foi nessa saída da CRE que você se exonerou, né?

Conceição: Não. Porque o que aconteceu? Quando eu fui para uma das CREs onde trabalhei, pra GED, eu fui com a Amanda¹⁴ (...), naquela época eu tive enfrentamentos com a Gerente de Educação Infantil que era a Simone. O tempo que eu fiquei naquela CRE eu fui com uma missão, com a missão de expulsar de lá uma pessoa que estava querendo difundir um método de alfabetização muito danoso para as crianças daquela região. A pessoa estava fazendo enturmação das crianças por hipótese de escrita. Mas ela não estava fazendo isso em uma escola, com o aval da coordenadoria ela estava fazendo isso em várias. Então eu fui pra esse processo de tirar esse projeto de lá e dar uma outra cara pra alfabetização lá e fiz.

Quando eu voltei pra 9ª CRE, eu cheguei lá e convenci a gerente de que tinha um trabalho legal pra fazer e ela montou uma equipe. Depois que eu consegui fazer um trabalho tão legal na escola, eu passei a acreditar que todas as escolas poderiam fazer aquele trabalho desde que elas tivessem uma boa orientação como a que eu não tive do nível regional. Então quando eu fui pra Gerência de Educação na CRE, eu fui pensando em ser esse apoio para as escolas. Tem um monte de escola que acha que faz um trabalho maravilhoso? Tem. Mas também tem um monte de escolas pedindo ajuda.

Aí estava trocando a gestão pro Crivella, estava aquela maluquice da gestão do Cesar Benjamin e trocou a gestão da GEI, passou para a Fabiana¹⁵ que eu também a conhecia porque ela era assistente da Simone. Começaram assim, mandavam um e-mail para marcar uma reunião e daqui a pouco desconsiderava o e-mail. Mandava um e-mail hoje para chamar diretores para reunião amanhã. E eu comecei a me sentir meio trouxa, sabe? Porque eu estava colocando maior energia no trabalho da regional e o nível central só jogando água, só jogando água. Até que eu não aguentei, aí eu pedi pra voltar pra escola. (...).

¹⁴ Nome fictício.

¹⁵ Nome fictício.

Embora tenha sido empregado um esforço para apresentar um panorama do histórico da Educação Infantil da rede e o contexto de crescimento e conquistas desse segmento no período estudado, essas poucas páginas ainda não são suficientes para retratar tudo que foi narrado pelos sujeitos da pesquisa e ajudam nessa compreensão. Considerando idas, vindas e desvios que as inumeráveis possibilidades das conversas nos possibilitaram, retomarei em outros capítulos narrativas que abordam o cotidiano, as relações, as condições de trabalho e outros elementos que marcam as trajetórias desses professores e professoras.

2.4 Ensino Fundamental

Concomitante às ações que ocorriam na Educação Infantil, programas foram implementados também no Ensino Fundamental pela gestão de Eduardo Paes. Não é a pretensão deste trabalho o aprofundamento nos programas desenvolvidos, visto que sobre cada um deles há estudos muito relevantes. Contudo, considero necessário mencionar o contexto de reformas e promessas de inovação vividas também por esse segmento no período estudado.

A política de tempo escolar estendido para o público do Ensino Fundamental já era prevista no Art. 34 da LDB:

A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

A ideia da implementação de um programa de escola em tempo integral foi apresentada como uma das estratégias para a educação carioca ainda na campanha eleitoral de Eduardo Paes para a prefeitura, em 2008.

Ao assumir a SME-RJ, Claudia Costin teve como uma das principais pautas a superação do sistema de progressão continuada, que ficou conhecido como “aprovação automática” em vigor na rede desde 2007, revogando-o já no primeiro dia de mandato da nova prefeitura através do Decreto 30.340/2009. O referido decreto orientou que caberia à SME-RJ editar as normas do novo modelo de organização da educação fundamental.

Como uma das primeiras ações, a secretaria apresentou um diagnóstico da rede de ensino elaborado a partir de avaliações realizadas no início da nova gestão

que detectou 28 mil analfabetos funcionais na rede entre o 4º e 6º ano; que a rede possuía 40% de déficit de aprendizagem em matemática; que tinha 22,06% de defasagem idade-série no 6º ano; e que os professores estavam desmotivados, em quantitativo insuficiente, bem como pessoal administrativo e de apoio, e que as áreas conflagradas apresentavam rendimento mais baixo da rede e maior taxa de evasão (COSTIN, 2010 *apud* PUTZKE, 2020, p. 22).

Apresentado no Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2009-2012) o Programa Escolas do Amanhã (PEdA), implementado em 2009 em 150 escolas municipais foi uma das principais ações da prefeitura em enfrentamento aos déficits a serem superados. Esse programa de escolarização em tempo integral foi dirigido às escolas localizadas em territórios conflagrados pela violência. Entre os critérios de seleção das escolas alvo do programa estavam também o baixo rendimento dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), baixo IDH, altas taxas de evasão escolar e alta concentração de estudantes com distorção idade-série.

O PEdA foi instituído pela resolução SME-RJ nº 1038/2009 e com autorização para o início do funcionamento das atividades do programa a partir do decreto nº 31.022 de 24/08/2009. De acordo com a resolução, o programa teve como objetivos:

- I - Melhorar a aprendizagem das crianças residentes em áreas conflagradas pelo tráfico na cidade do Rio de Janeiro.
- II - Propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares;
- III – Desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos;
- IV – Contribuir para a redução dos índices de evasão escolar;
- V – Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno.

Um ano após a implementação do PEdA, Paes sancionou a Lei nº 5.225/2010 que estabelecia o prazo de 10 anos para que todas as escolas da rede atendessem em turno único de sete horas, sendo prioridade de implementação nas escolas com baixo IDH situadas nas APs (PUTZKE, 2020). Durante a gestão de Paes (2009-2016), foram implementados, ainda, outros quatro programas que tinham como pilar norteador a educação integral: Ginásio Carioca, Escola de Turno Único, Ginásio Experimental Olímpico (GEO) e as escolas experimentais bilíngues.

O PEdA teve entre seus pilares estruturantes a educação integral. Ao analisar criticamente o modelo de implementação do programa, Putzke (2020) aponta que essa política educacional de tempo integral direcionada para crianças de territórios violentos, tem como base uma concepção assistencialista que visa oferecer a essas crianças um “amanhã”, a partir de um

discurso “salvacionista” que a identifica como “uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p.1028 *apud* PUTZKE, 2020, p. 33). A autora destaca, ainda, que apenas parte das escolas tinha todos os alunos em horário integral, acarretado em mais um processo seletivo permeado de estigmas quando se tratavam das “piores escolas” as contempladas pelo programa, em projetos que atendiam aos “piores” ou “melhores” alunos a depender das propostas de atividades. Outra fragilidade identificada, refere-se aos profissionais que desenvolviam as propostas pedagógicas do Projeto Mais Educação¹⁶ realizadas no contraturno por não se tratar necessariamente de professores efetivos da escola, mas de estagiários, oficinairos voluntários, educadores comunitários.

Os demais pilares do PEdA consistiam nos projetos: Bairro Educador que buscava uma articulação do Projeto Político Pedagógico com a comunidade; Capacitação – que tinha como objetivo formar docentes e gestores para ações de mediação de conflitos; Saúde na Escola - que previa o atendimento por equipes móveis multidisciplinares compostas por médico, enfermeiro, dentista e auxiliar de saúde bucal nas escolas; Cientistas do Amanhã - que tinha por objetivo o desenvolvimento de uma nova metodologia do ensino de Ciências, com formação continuada para professores, instalação de um laboratório de ciências em cada sala de aula e entregas regulares de materiais e; Estagiários e voluntários – integração escola-comunidade, um novo modelo de gestão de parcerias em que seriam firmados convênios e parcerias com as instituições de ensino, lideranças, comunitárias, organizações sociais, empresariado.

Outra ação que envolveu o PEdA foi o programa Fábrica de Escolas do Amanhã que consistia na construção de escolas cujas estruturas eram pré-fabricadas permitindo uma agilidade no processo de edificação dos estabelecimentos e tinha como meta a construção de 136 novas escolas das quais foram entregues 84 unidades e teve as obras suspensas a partir da gestão do prefeito Marcelo Crivella¹⁷ deixando muitas construções abandonadas sob alegação de falta de orçamento para a continuidade do programa¹⁸.

É curioso imaginar que ao mesmo tempo em que aconteciam projetos amplamente divulgados como experiências inovadoras em algumas escolas, outras padeciam com falta de

¹⁶ Para aprofundamento no Projeto Mais Educação: SILVA, (2013). Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf>

¹⁷ Marcelo Crivella foi o prefeito que sucedeu a gestão de Eduardo Paes com mandato de 2017 a 2020.

¹⁸ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/07/06/em-12-anos-rio-so-entregou-84-das-136-escolas-do-amanha-prometidas-em-cinco-bairros-obras-estao-paradas.ghtml>

estrutura conforme narram as professoras do Ensino Fundamental II, situação que demonstra as disparidades existentes na rede.

Mariana: Uma coisa que pesava muito, apesar de todos esses pontos positivos que eu te falei, na minha escola na realidade a estrutura física da escola era muito ruim.

Era o que eles chamam, eu acho de prédio Lelé. Uns prédios que foram construídos na década de 80 em caráter provisório, eles deveriam ficar por cinco anos para atender as comunidades que estavam se expandindo em algumas áreas da cidade. Em 2018 o prédio estava lá. A parede não era de tijolo, era uma placa de concreto assim, eram placas alinhadas. Não tinha janela na sala, eram umas portas, umas placonas assim e aí ela giravam de forma permitir a ventilação, só que conforme permitia a ventilação, permitia que os alunos saíssem. E aí eles saíam dessa varandinha, e quem tava em tempo vago ou na educação física vinha pelo lado. Era uma coisa insana.

O chão da escola, as placas de concreto do chão da escola cediam porque não tinha aquele concreto que faz por baixo, não tinha. Era terra e essas placas. Então à medida que as raízes das árvores cresciam empurravam as placas, aí dava formigueiro no meio da sala. É doido sabe. E assim tudo isso tá num contexto de uma sala de aula com 30 e poucos adolescentes ensandecidos.

Tinha uma precariedade absurda, especialmente nos dias quentes, com ventilador que não funciona. E aí você tem uma sala com 30 e poucos adolescentes, imagina! Então um ventilador funcionando quando você tinha sorte os 30 querem sentar ali embaixo do ventilador. É impossível de gerenciar a crise. Depois rolou um projeto de climatizar as salas, a gente recebeu ar condicionado. Aparentemente a fiação no prédio era antiga demais não comportava o sistema de ar condicionado, e aí ele não funcionava. Só que nisso que ele não funcionava aquelas portas que giravam para permitir a ventilação foram travados para que ficassem fechadas e gelasse a sala e a gente cozinhava dentro da sala.

Iacy: Isso foi em que ano o Mariana?

Mariana: Isso foi de 2016 pra cá. A notícia boa é que recentemente a escola foi derrubada e está sendo construída outra, ninguém sabe quando vai ficar pronta, né?

Estudos de Souza (2015), Christóvão (2018) e Putzke (2020) apontam uma série de fragilidades das ações projetadas como pilares do programa. Ao realizar uma aprofundada investigação sobre o PEdA em um recorte de dez anos após sua implementação (2009-2019), Putzke (2020) constata que

podemos concluir que o programa implementado para melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir a evasão escolar, que atendesse e beneficiasse alunos, professores e comunidades nas áreas mais vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro, começa com grande notoriedade e investimento, mas a partir do primeiro mandato de Crivella foi sendo gradativamente secundarizado como ação oficial prevista no Orçamento Público municipal, até que no ano de 2018 desapareceu, embora sem qualquer anúncio oficial de seu encerramento. (PUTZKE, 2010, p. 32)

A descontinuidade é um dos problemas de programas de governo, que acabam com as mudanças de gestão do Poder Executivo. Em 2018 o PEdA simplesmente desapareceu do orçamento, mas o seu sumiço da escola antecede essa data, pois do carro chefe da campanha de Eduardo Paes para a Educação, as pesquisas revelam que pouco se materializou.

Ainda na perspectiva da ampliação do tempo escolar no município do Rio de Janeiro, foi criado por meio do Decreto 32.672/2010 o Ginásio Experimental Carioca (GEC) direcionado ao segundo segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.

O objetivo deste programa foi “proporcionar aos adolescentes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos”. (RIO DE JANEIRO, 2010).

Dentre as principais ações do Programa Ginásio Experimental Carioca estariam:

- I - desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos;
- II - formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;
- III - utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor;
- IV - reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;
- V - disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano;
- VI - disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (RIO DE JANEIRO, 2010)

A implementação da plataforma Educopédia¹⁹ prevista como uma promessa de inovação na metodologia de ensino dos GECs, provocou muitas críticas pela sua produção, qualidade do conteúdo e aplicabilidade na realidade das escolas. Sobre a Educopédia, Silva (2013) tece as seguintes considerações

Entendo que esse currículo único tem um tom autoritário na medida em que não menciona a relevância e a necessidade de se considerar os aspectos da cultura local, ou seja, as especificidades de cada turma, de cada bairro, que dão identidade à cada comunidade escolar e a diferencia das demais. (SILVA, 2013, p. 109)

Mais tarde, entre 2012 e 2016, foram adicionados mais nove unidades escolares ao programa, os ginásios vocacionais: Ginásio de Educacional de Artes (GEA); Ginásio Educacional de Música (GEM); Ginásio de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) e Ginásio Olímpico (GEO), explorando, respectivamente, as linguagens das artes, música, tecnologia educacional e esporte.

De acordo com Cortes (2017, p. 92)

Até o ano de 2014, os alunos que estudavam nos Ginásios eram oriundos de matrícula on-line; entretanto, até o referido ano, não era permitida a matrícula de estudantes com distorção idade-série, algo que foi alterado e atualmente, qualquer estudante que se matricule pelo sistema consegue estudar no GC. Situação semelhante aconteceu com os professores: antes eram lotados nas unidades pertencentes ao programa por meio de requisição, após passarem por uma banca e por uma apresentação do modelo do Ginásio; atualmente, o processo de lotação já não segue essa orientação.

¹⁹ Plataforma *on-line* idealizada pela Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais da SME-RJ, que tem o objetivo de disponibilizar roteiros de aulas digitais para os funcionários e alunos das escolas municipais (SILVA, 2013).

A partir do Decreto nº 38954, de 17 de julho de 2014, que considera a evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, o programa perde seu caráter experimental e passa a ser denominado Ginásio Carioca, fazendo parte das ações políticas de tempo integral da prefeitura do Rio de Janeiro.

Dados apresentados por Cortes (2017) apontam que as escolas contempladas pelo programa apresentaram resultados superiores aos das demais escolas da rede nas avaliações externas, assim como menores taxas de reprovação e abandono no período de 2010 a 2015. Contudo, é importante destacar que diferente do que se propôs na sua criação, o programa ficou longe de atender a todo o segmento do Ensino Fundamental II, ficando restrito a apenas 38 unidades até 2017.

Concursos para o cargo de Professor de Ensino Fundamental (PEF) e a migração de professores com jornada semanal de 22,5h para as jornadas semanais de 40 horas foram ações dessa gestão que afetou docentes do Ensino Fundamental. A partir de 2015 observa-se um aumento nos concursos cuja carga horária era de 40 horas semanais.

Os estudos que têm como objetos as políticas educacionais para o Ensino Fundamental da SME-RJ de 2010 a 2019 revelam que foi um período de intensas reformas, projetos e programas de governo em que a secretaria passou por muitas mudanças de concepção, sob forte influência das políticas neoliberais orientadas por organismos internacionais, o que foi possível perceber em relação às políticas compensatórias, de responsabilização e parcerias público-privadas com interferência direta do terceiro setor na educação pública. Certamente, há avanços e destaques positivos, contudo é possível observar também que muitos projetos foram pontuais, não tiveram continuidade e atenderam a um público muito restrito, criando experiências modelo que não representam a realidade da maioria das escolas desta imensa rede.

2.5 A histórica greve de 2013

É impossível conversar sobre a última década da SME-RJ sem abordar a histórica greve de 2013, embora não fosse o meu objeto especificamente, depois da conversa com Conceição que me contou como esse momento foi vivido pelas professoras de Educação Infantil, eu fiquei muito interessada em descobrir como ele afetou cada professor. Como mencionei desde o início desse capítulo, a rede é muito grande, os projetos “inovadores” e experimentais de Paes, fossem para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, nunca atingiram ampla maioria dos estudantes atendidos, o que em certa medida é até positivo. Mas de uma maneira geral, criaram

disparidades entre unidades escolares em termos de estrutura, condições de trabalho, materiais etc. Talvez até 2013, nenhum projeto tenha sido tão amplamente incorporado por esse imenso público atendido quanto a grandiosa greve que mobilizou a rede e tomou as ruas do centro da cidade em protestos marcados pela opressão policial contra professores, que embora não tenham sido citadas nas conversas, foram amplamente denunciadas à época.

Conceição: Naquele ano de 2013, estourou a greve de professores na rede, eu lembro que foi em agosto. Uma colega que era professor II, mas trabalhava com uma turma de pré-escola mandou uma mensagem, perguntando se a gente não faria a greve, ela era do SEPE.

E aí todo mundo né? “Ah, mas a gente acabou de entrar é uma matrícula nova, tava no probatório e tal”, aí ela: “Não tem problema” explicou e todo mundo foi.

Eu aderi a greve, só que naquela semana ninguém voltou para escola. A diretora desesperada, falando do que a gente estava boicotando a escola e criou uma situação super delicada, contra esse grupo de professores. Só que ela não imaginava que aquele movimento que era meio que uma paralisação era o início de uma greve ia se tornar uma greve histórica de três meses. Depois daquele dia eu não voltei mais para escola, eu fiquei uns 3 meses de greve.

Clarice encontrou na greve um espaço para se fortalecer e enfrentar as insatisfações que vivia em seu cotidiano e entendia com esse movimento, que naquele momento, a sua ausência na escola era mais construtiva do que a sua presença.

Clarice: (...) quando eu virei a chave eu falei: “Não, eu preciso fazer alguma coisa! Para mim também não está bom. Eu não estou bem. Tem gente fazendo coisa muito errada. Cadê a merenda das crianças?” E aí eu comecei a buscar e fazer a greve.

Iacy: Isso na sua primeira escola? Ou em todas?

Clarice: Não, não em todas. Assim, a merenda sempre tinha na maioria delas. Mas estive em escola que tinha desvio real de verba, então vivi isso, vivi enfrentamentos. Busquei o sindicato muitas vezes que me ajudou, me apoiou. Então a luta me trouxe, me resgatou um pouquinho, eu consegui mais um fôlego para ficar. Bom, eu só consegui porque eu consegui encontrar na luta alguma coisa que pudesse transformar de fato aquilo ali. Então a luta é ocupar a rua mesmo, ocupar a Câmara, ocupar SME-RJ.

Iacy: Você não tinha medo de retaliação, Clarice? Como funcionavam essas relações de poder nessa tua época?

Clarice: Eu não tinha medo da retaliação não porque eu já não tinha medo de sair. Eu não tinha medo, eu era nova. Eu estava solteira, não tinha medo de nada! Eu tinha coragem, coragem porque o meu objetivo ali era fazer valer o meu juramento enquanto educadora, a minha palavra, a minha responsabilidade. Mais uma vez o sentimento que eu resgato, eu fico toda arrepiada falando disso, volta alguns sentimentos que eu não falava há muito tempo, você sabe do que eu estou falando! Mas assim, eu lembro muito do sentimento de coragem. Eu estava com foco, eu falava: “Se o caminho é esse para fazer mudar isso tudo que está errado, esse esgoto, é isso que eu vou fazer.” Esse era o único caminho. Então, além da minha postura em sala de aula, além da minha presença, a minha ausência era mais significativa, para construir porque eu vim do Colégio Pedro II, então aprendi que não tem outro caminho que não a luta para transformar um sistema que é pautado no fracasso.

Quando Jamila falou sobre algumas insatisfações do corpo docente da escola em que trabalhava, aproveitei para perguntar sobre a greve, então ela me contou como esse movimento

foi vivido na sua escola que atendia ao segundo segmento do Ensino Fundamental, na décima CRE.

Jamila: Durante essa greve, acho que foi a última grande greve que teve, eu recebi um telegrama de ameaça falando que eu estava no estágio probatório, que isso poderia afetar a minha avaliação e que eu poderia ser exonerada.

Iacy: Esse telegrama era de quem? Era da CRE?

Jamila: Do nível central, eu devo ter isso em algum lugar, se você quiser eu posso te mandar alguma coisa.

Iacy: Na escola que você trabalhava em Santa Cruz não aderiram?

Jamila: Então, era aquilo, né? Alguns adeririam, outros não. Eu sempre aderi. Eu e mais um grupo, mas eu acho que não chegava a interromper as aulas, sabe? Os alunos não ficaram sem aula. Acho que nem talvez metade do grupo de professores tenha aderido.

Iacy: Os professores que entraram para a Educação Infantil no concurso de 2011 pareciam ter um outro perfil, Jamila. Muito diferentes dos que entraram pelo concurso de 2015 que foi o meu. Porque essa galera que entrou em 2011, pelo que conversei, foi para a greve. Elas foram com a cara e a coragem e não tinha essa coisa do estágio probatório, não pesava para eles como pesou pra minha geração... A gente tinha um medo danado desse estágio probatório. Jamila eram umas falas muito assediadoras...

Jamila: E são falas assediadoras que vinham tanto por parte de colegas professores quanto da direção. É óbvio que pra direção não é interessante ela ter de lidar com aquele aluno que está ali sem aula, então sempre teve muito isso: “Ó, você está em estágio probatório, é melhor não fazer greve, pororó..”. Minha mãe era da rede, minha mãe foi professora e aí ela se aposentou em 1998, ela era do fundamental. Ela falou que sempre foi assim, desde a época dela, ela entrou na década de 70. Ela falou que desde quando entrou, era essa ladainha de “se você está em estágio probatório, você não pode fazer greve”. Mas não dá em nada porque também, imagina com que justificativa eles vão mandar embora? Porque não vão poder mandar um embora, né? Eles vão ter que mandar um monte. Ficaria uma lacuna gigante de profissionais ali, então não faz muito sentido. E mesmo quando eu era contrato no Pedro II teve uma greve e eu aderi em 2012(...). Então assim, eu era contratada do Pedro II, eu fazia a greve como é que só porque eu estou em estágio probatório, eu não vou fazer na prefeitura? Eu fiz. E aí recebi esse telegrama, mas a gente continuou, mas aí nós conversávamos entre nós, de modo que não fosse prejudicar todo mundo porque o que é que aconteceu nessa greve de 2013? Alguns professores de cada CRE receberam um processo.

Iacy: Eu lembro! Teve muita repercussão porque eu estava na faculdade, no grupo de pesquisa e lembro que falavam sobre um professor de geografia, se eu não me engano que foi muito perseguido...

Jamila: Teve. Teve uma professora que trabalhava comigo lá em Santa Cruz, ela era até professora de teatro, ela foi uma das professoras processadas e aí isso começou a ter outro peso pra gente porque eles estavam vindo em pessoa por pessoa. E aí eu acho que o grupo da escola acabou retornando e abandonando a greve antes do fim decretado pelo SEPE.

O estudo de Souza, Pina e Souza (2019) que analisa as condições de trabalho, educação e saúde na greve dos profissionais de educação do Rio de Janeiro aponta que o movimento da greve superou as expectativas em termos de adesão e muitas comunidades incorporaram a causa independente da presença direta de um representante sindical e do quanto esse movimento foi importante para a reafirmação da luta coletiva como forma de enfrentar a precarização do trabalho, sobrepondo-se às saídas individuais. No caso de Jamila ter parado em grupo e retornado ao trabalho em grupo, ainda que a despeito do término oficial da greve, certamente foi um elemento que fortaleceu esse coletivo para um enfrentamento que não era de todo o

corpo docente da unidade. Mariana, que trabalhava na mesma escola em que Jamila, também comentou sobre a greve.

Mariana: A gente conseguiu abrir uns canais de diálogo até com a comunidade de pais, de responsáveis. A gente conseguiu conversar algumas coisas legais com eles. É claro que nem todos entendiam, mas a gente conseguiu mostrar para alguns que realmente não era que a gente não queria trabalhar, mas era para melhorar para todo mundo, pra gente, para os filhos deles e para a comunidade em geral.

A remuneração foi uma das conquistas desse movimento apontada por Antonella

Iacy: Eu entrei achando que ia ficar 25 anos nessa rede, me aposentar linda e maravilhosa. Você entrou com isso ou você já entrou com outra ideia?

Antonella: (...) aí quando tem aquela virada do Eduardo Paes que ele de fato melhora nosso salário, eu começo a comparar e eu vejo que realmente o município do Rio é o melhor salário nesse momento dessa virada. (...) E aí ele faz um plano que foi quando a gente fez a greve, ele faz um plano que a cada ano a gente tem um aumento maior, então eu sabia que quando eu colocasse o mestrado eu ia ter um up muito maior e eu ainda tinha difícil acesso, entendeu? Então eu saí da prefeitura eu ganhava R\$ 2.800,00. Em cinco anos, eu saí de R\$ 1300,00 para R\$ 2.800,00. E eu tava no meio do mestrado, eu sabia que quando eu colocasse o mestrado ele ia de R\$2000,00 e tanto para quase para R\$ 3.500,00 uma coisa assim.

Ao retomar a narrativa de Antonella, não tem como não lembrar que o salário foi um dos principais motivos para o pedido de exoneração de Pablo, que considerou o valor insuficiente diante das novas responsabilidades que a paternidade lhe conferiu. De fato, essa situação insustentável não foi suportada por muito tempo e, no mesmo ano em que ele deixou a rede, essa foi uma das principais pautas de luta na greve liderada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) que durou de 8 de agosto a 25 de outubro de 2013.

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) mencionado por Antonella, foi motivo de muitos conflitos no contexto da greve. A prefeitura concordou em acelerar a construção desse plano com a participação de representantes do SEPE-RJ no grupo de trabalho, devido a essa negociação a greve foi suspensa pelo período de 11 a 19 de setembro. No entanto, a participação não foi concretizada e, em decisão unilateral, a prefeitura encaminhou à câmara municipal, em regime de urgência, o projeto de lei n. 442/2013, de criação do PCCR, diante disso, a greve foi retomada e passou a ser fortemente reprimida. Na data da votação desse projeto, em 01 de outubro de 2013, a câmara dos vereadores amanheceu sitiada pelas forças policiais e a aprovação da Lei n. 5.623, foi marcada por muitos protestos do movimento grevista. (SOUZA, PINA E SOUZA, 2019)

No tocante ao plano de carreira (com unificação, paridade entre ativos e aposentados; valorização por tempo de trabalho e valorização por formação), antiga reivindicação dos trabalhadores da educação da cidade do Rio de Janeiro, representou um dos

principais pontos da pauta do movimento de greve. (SOUZA, PINA E SOUZA, 2019, p. 8)

Entre as reivindicações da greve ganharam destaque: reajuste salarial de 19%; plano de carreira unificado; 1/3 de carga horária para o planejamento; fim da meritocracia; fim do projeto de reestruturação da rede municipal; questões pedagógicas e questões relativas aos funcionários administrativos.

O movimento grevista questionou as políticas educacionais pautadas na meritocracia e racionalidade mercantil e classificatória nos modelos de avaliação das escolas públicas. Pela lógica da competitividade na busca insana pelas metas a serem alcançadas, a prefeitura impôs aos docentes usos de materiais como apostilas prontas, chamados de cadernos pedagógicos que, além da qualidade questionável, padronizava conteúdos em uma rede tão diversa, como insisto em tantas vezes dizer. Tais políticas, além de responsabilizar docentes, instauram uma lógica neoliberal de eficácia, produtividade e competitividade.

Cloud, que permaneceu na rede pelo período de 2010 a 2012, já havia se exonerado na ocasião da greve. No entanto, ao falar sobre sua prática pedagógica, expôs suas impressões sobre as políticas de Claudia Costin que antecederam o movimento, pois já vinham sendo implementadas

Cloud: Tem escolas e escolas. A minha escola era ok, a direção não ficava enchendo a paciência, você fechava a porta... Era Claudia Costin na época, eu estava num momento que a gente não trabalhava História, a gente trabalhava, mas não precisava mais cobrar conhecimentos de História, Geografia. Você lembra que eles tiraram?

Iacy: Eu lembro vagamente, 2010, eu estava no Ensino Médio nessa época.

Cloud: As crianças só faziam provas que vinham de cima pra baixo, as provas chegavam de malote, ninguém podia abrir. Umas coisas bizarras aconteciam, as pessoas abriam a prova e passavam aquelas questões no dia anterior no quadro para revisão. Eu vi muita coisa acontecendo. Eram provas de Ciências, Português, Matemática, produção de texto e só. Era tudo de múltipla escolha. Era um terceiro ano. E aí é aquela história, crianças que chegavam pra mim no terceiro ano liam muito pouco, identificavam letras. Mas com provas de múltipla escolha ficava muito fácil, né? Tinha crianças que conseguiam tirar mais de cinco só chutando a questão certa, tinha A, B, C e D. Às vezes olhavam para o lado, davam uma coladinha. Tinha criança que passou de ano sem saber ler, só preenchendo bolinha.

Houve ainda, entre tantos absurdos, a remuneração conhecida como 14º salário, condicionada às metas anuais de desempenho estabelecidas para cada escola. Todo esse contexto, além de desvalorizar o trabalho docente, reduzia o trabalho do professor a preparar estudantes para as provas, expropriando sua autonomia.

Iacy: Além da questão salarial, você foi impactada pela greve de 2013? Você não fala muito sobre a greve...

Antonella: Eu participei de toda a greve. Eu estava com dia de TRE na sexta-feira e teve a assembleia. Eu já avisei a diretora: “Estou de greve!” e aí tem um efeito Ana Carolina porque ela vai na segunda-feira e os agentes vão trabalhar. Então a Ana vai

na segunda-feira conversar com os agentes e ela consegue convencer todos os agentes daquela creche a entrarem na greve.

Iacy: Eu achei interessante porque nesse movimento, essa galera toda que entrou em 2011, estava no estágio probatório e mesmo assim teve adesão à greve. (...) Eu não paralisei em nenhum dia, eu nunca fiz paralisação! Eu ia trabalhar e depois ia para as manifestações de 2018 no Centro. Eu ficava indignada, mas tinha medo de paralisar sozinha, as diretoras diziam que a CRE ligava para saber quem aderiu.

Antonella: Ai amiga, eu não sei, mas eu pensava assim: eu podia ter uma falta, mas não conhecia ninguém que “ai meu Deus, essa mulher perdeu o emprego na prefeitura”. Um monte de gente merda fazendo merda e sendo premiado, indo pra escola melhor, entendeu? (...) A gente foi a única unidade que fechou. Porque como não tinha agente auxiliar de creche, a creche não funcionou. E aí quando a gente voltou, a comunidade odiava a gente. Eles ficaram p. da vida! Então assim, a gente tinha merendeiras que eram da comunidade, quando a gente voltou, elas nem falavam com a gente, achavam que a gente estava de palhaçada.

Iacy: A Retaliação de vocês veio da comunidade, né?

Antonella: Veio pela comunidade, exatamente...

É muito interessante pensar como esse movimento chegou a tantas escolas, docentes, famílias, categorias de servidores públicos e como ele foi encarado de maneiras diversas por cada comunidade escolar. Se as narrativas de Antonella em algum momento apontaram tensosamentos entre Agentes Auxiliares de Creche e Professores de Educação Infantil após a chegada desses profissionais, na ocasião da greve, as duas categorias se unem e são convocadas a lutar juntas por reivindicações de melhoria conforme mostra o cartaz deste período disponível entre os arquivos do SEPE-RJ.

Figura 7 – Cartaz do SEPE-RJ

AAC E PEI: VENHAM PARA A LUTA! ESSA GREVE É SUA!

Não foi à toa que o município do Rio de Janeiro, uma das maiores redes de escolas/creches públicas da América Latina, deflagrou a greve no dia 8 de agosto, após uma assembleia com mais de 1500 profissionais da educação. Todas as categorias pedem SOCORRO, pois os salários baixos, a inexistência de um plano de Carreira e as péssimas condições de trabalho vêm adoecendo merendeiras, agente educadores, agentes auxiliar de creche, professores e serventes; entretanto, a situação da Educação infantil supera todas as agruras.

A verdade é que a realidade das creches e EDIs (Espaço de Educação Infantil) fica bem distante das propagandas enganosas de Paes e Costin. Os profissionais trabalham em salas/berçários superlotadas, falta fraldas, diminuíram as proteínas nas comidas, faltam funcionárias e sobra assédio moral.

Atualmente, o salário de uma PEI (Professora de Educação Infantil), que trabalha 40 horas, é de R\$ 1.224,53; e de uma AAC (Agente Auxiliar de Creche), que também cumpre 40 horas (30 horas em sala, mais 2 horas de planejamento coletivo e 8 horas individual), é de R\$ 669,19, já com o reajuste de 6,75%, concedido agora em julho.

**QUEREMOS SABER SE PAES E COSTIN
VIVERIAM COM ESTES SALÁRIOS!**

Além de todos esses problemas, o governo de Paes tenta calar a boca das AACs, criando o Projeto de Lei nº 1565/

2012, que deveria extinguir o cargo. No dia 7 de agosto, a emenda tão esperada foi traduzida na forma de uma grande decepção, pois foi colocada na criação do cargo de Agente de Apoio à Educação e deixou os AACs a ver navios.

A força da mobilização dos profissionais das creches e dos EDIs vai desmascarar as mentiras da dupla Paes/Costin. Não contente com todas as manipulações, a dupla Paes/Costin lança mão de mais uma: usa a figura de um vereador, da base do governo, para semear ilusões e dividir a categoria.

Não existe força maior do que a categoria unida e mobilizada. Temos direito a um plano de carreira! Queremos salários de acordo com a nossa formação, temos direito de receber o mesmo salário que um professor graduado.

Lutar é preciso! É importante que saibamos que algumas redes municipais no estado do Rio estão entrando em greve e tendo avanços em salários e plano de carreira unificado. Em São Gonçalo e Petrópolis, o Sepe conseguiu através de greves incluir o Plano de Carreira para os Agentes Auxiliares de Creche, acabando com as distorções salariais! Mesmo Cabral, com sua prepotência, a cada dia, volta atrás e recua de seus ataques.

A luta em defesa de uma educação pública de qualidade passa por salários dignos e valorização da carreira com Planos de Cargos e Carreira.

Por isso, participe da assembleia da rede municipal, nessa quarta-feira, dia 14 de agosto, às 10h, em local a confirmar.

A greve certamente foi um movimento que marcou não só a história da SME-RJ, mas também a trajetória desses profissionais e de um grupo de professores que pôde vivenciar o caráter coletivo na luta por uma educação emancipatória, enfrentando a precarização e as contradições do que é ser professor nessa rede. Pelas nossas narrativas e pesquisas realizadas é possível compreender que houve avanços e conquistas não só para professores, como também para os profissionais de apoio que aderiram à greve, mas não podemos perder de vista o cenário de disputas e conflitos em que se deram o atendimento a essas reivindicações, portanto procuro manter uma postura crítica no que tange às políticas desse tempo, sob o risco de uma ilusão frente às tantas promessas de inovação. O estudo desse contexto é tão complexo que pode constituir um tema de pesquisa à parte e exigiu durante a escrita o exercício de reconhecer os limites desse trabalho. No entanto, os motivos que causaram a greve, seus desdobramentos e implicações nas relações são tão marcantes na fala dos sujeitos, que serão retomados em outros capítulos.

Os anos que se seguiram em âmbito nacional, como já mencionei, foram marcados por um período de ataque ao serviço público e às instituições democráticas. Marcados por um golpe que tirou da presidência da república uma mulher legitimamente eleita em seu segundo mandato. Pelo aparelhamento do poder judiciário que cometeu a prisão política de Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro presidente de um partido de esquerda a governar o país, chefe de estado que esteve à frente da presidência entre os anos de 2002 a 2010 e na ocasião da sua prisão liderava as pesquisas em sua esperada candidatura no ano de 2018. Houve, também, nesse período, a ascensão do fascismo, das *fake news*, do discurso de ódio, da discriminação racial e de gênero, da intolerância religiosa, do fundamentalismo religioso usado para ataques covardes às minorias. Foram anos de brutalidade, grosseria e violência legitimados pelos governos golpistas que sucederam o de Dilma Rousseff. Nesse cenário, naquela fatídica eleição de 2017, foi eleito para a prefeitura do Rio, o bispo Marcelo Crivella. Após quatro anos de mandato de Marcello Crivella, nós tivemos que deixar de lado todas as críticas à gestão de Eduardo Paes e fazer campanha em apoio à sua candidatura para evitar que o bispo fosse reeleito em 2022, justamente no período em que realizávamos as conversas dessa pesquisa. Portanto, apesar das críticas tecidas em relação à SME-RJ, se hoje mencionamos a gestão de Paes com alguma alegria, é porque os últimos anos (2018-2021) nos mostraram que tudo é muito pior quando o fascismo está no poder.

3 UMA PESQUISA QUE SÓ ENCONTRA SENTIDO NO ENCONTRO COM O OUTRO

3.1 “O seu olhar melhora o meu”: alteridade, dialogismo e exotopia no encontro com a experiência outra

“O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu...”
Arnaldo Antunes

Chegar a essa pesquisa, tomar seu tema como objeto, superando seus impasses ao longo do mestrado não foi tarefa fácil. Por se tratar de uma investigação que nasce em um momento de desalento e frustração, por vezes os sentimentos que a envolveram não foram os mais agradáveis. Eu sentia revolta e angústia por não ter conseguido viver na minha primeira experiência como professora o que criei como expectativa para esse momento da carreira. Foram esses sentimentos que me levaram ao desejo que compartilhá-los com o outro, consciente de minha incompletude para responder às perguntas que me interpelavam sobre o porquê de ter me exonerado. E, assim, nasceu o tema que exploro nesse estudo. Entendi, auxiliada por Bakhtin, que seria preciso ir em busca da palavra outra e foi nessa busca, atando minha história com as dos sujeitos, que encontrei/encontramos o sentido da experiência da exoneração.

Apenas do ponto de vista da palavra outra, da palavra do outro, o sentido e o valor que o eu no seu existir singular, na sua *vivência*, confere à própria palavra e à palavra do outro podem ser configurados, podem ser apreendidos na sua excepcionalidade, na sua singularidade, na sua cifra. O espaço, o tempo, o sentido, o valor da outra palavra de cada um para serem apreciáveis, compreensíveis, avaliáveis, além daquela representação, do ter-se tornado objeto, requerem um ponto de vista “transgrediente”, diz Bakhtin, externo, extralocalizado, exotópico em relação à autoconsciência, em relação ao ponto de vista do eu mesmo que ali vive; requerem a palavra outra, a palavra do outro. (PONZIO, 2020, p. 44)

Estudar um tema que me afeta e mobiliza desta maneira só foi possível depois da aproximação com Bakhtin e seus interlocutores que me apresentaram a potência de fazer pesquisa em Ciências Humanas a partir de uma perspectiva alteritária e dialógica. Nessa perspectiva foi possível confrontar ideias, negociar sentidos, me perder e me encontrar com os sujeitos refletindo sobre o contexto das relações sociais, históricas e culturais em que estamos inseridos enquanto professores. Contudo, encontrar esse lugar de pesquisadora não é confortável. Nesse sentido, Abreu (2021) apresenta uma reflexão muito necessária

...assumo que este movimento de investigação não é uma tarefa fácil, uma vez que escutar o outro sem sufocá-lo ou subestimá-lo é um exercício de pesquisa e de escuta, e para que se estabeleça a possibilidade do diálogo é necessário também assumir uma

posição que é minha, somente minha, em relação ao outro; isso configura meu lugar ético na pesquisa em Educação. (ABREU, 2021, p. 111)

Não é possível pensar dialogismo e alteridade separadamente na obra de Bakhtin, esses são dois pilares que alicerçam o pensamento do autor. De acordo com Jobim e Souza e Albuquerque (2012), alteridade não se limita à consciência da existência do outro, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento, desse modo o outro é o lugar da busca de sentido, mas, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. A alteridade é o que nos permite sair do lugar do eu. Miotello (2018) descreve essa mudança de passar da identidade para a alteridade como “a verdadeira revolução Bakhtiniana” e explica: “... quem pode me livrar do eu, quem pode me tirar desse lugar prisioneiro é o outro, é a alteridade, relações de alteridade. (...) O outro me tira desse lugar de ser sempre o mesmo, ele vai me constituindo único (...) é o outro que me diz quem eu sou...” (MIOTELLO, 2018, p. 23).

Na perspectiva do dialogismo, a palavra está sempre direcionada a outrem no sentido de uma contrapalavra, o que me motivou a ir ao encontro dos sujeitos acreditando que

a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2011, p. 356).

Para assumir essa relação alteritária e dialógica, um compromisso absolutamente fundamental é colocar-se à escuta. É preciso estar à escuta do que o outro tem a dizer. No entanto, conforme assegura Geraldi (2007, p. 42), “assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos.” Nesse sentido, espera-se do homem o ato responsável e o entendimento de que estamos sempre em construção, acreditando que o sujeito situado no seu lugar e no seu tempo é responsivo e responsável em/pela sociedade e seu contexto histórico (ABREU, 2021, p. 111).

Pelas suas narrativas, os professores e as professoras com quem conversei compartilharam comigo suas memórias, suas táticas, suas formas de enfrentar os desafios, suas experiências.

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Aprender pela narrativa do outro, pela história do outro, pela escuta atenta ao que outra pessoa viveu é, sem dúvida, a melhor parte dessa pesquisa. A narrativa benjaminiana prevê que

possamos retirar da experiência (pessoal ou alheia) histórias interessantes que por meio da oralidade, da troca e do compartilhamento de saberes se tornam significativas para quem conta e para quem escuta (ROSA, 2017). Esse trabalho reflete a minha modesta tentativa “de identificar no passado os germes de uma outra história, capaz de levar em consideração os sofrimentos acumulados e de dar uma nova face às esperanças frustradas” (GAGNEBIN, 1994, p. 8). Em *O narrador*, Benjamin (1994) coloca que a arte de narrar está em vias de extinção, como se estivéssemos perdendo uma faculdade que nos parecia segura e inalienável. O narrador benjaminiano extinguiu-se junto com a barbárie das guerras que calaram os que viveram essas experiências emudecedoras. Então Benjamin nos diz que são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente e essa dificuldade nos coloca diante da impossibilidade de partilhar experiência. “Experienciar” em Benjamin significa construir, partilhar e recuperar sentidos sobre a própria existência e sobre o mundo.” (REBUÁ, 2019, p. 83).

Entendendo a experiência como um legado transmitido pela arte de narrar, não nos resta outra compreensão, senão a de que estamos mesmo pobres, pois a sociedade capitalista moderna, além de toda exploração e desigualdade, também aniquila as condições de transmissão de experiências, pois “esse caráter de comunidade entre vida e palavra apoia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal” (GAGNEBIN, 1994, p. 10). Além disso, outros fatores que contribuíram para a extinção dos narradores foram a modernidade, ao trazer consigo a imprensa, que passou a valorizar informações fragmentadas em detrimento das histórias de vida, e o romance sempre cheios de explicações que isolou os sujeitos na leitura solitária e diminuiu a tradição oral marcada pela coletividade (ROSA, 2017).

De fato, o narrador tradicional já não existe mais, no entanto isso não nos impede de buscar nas brechas das dinâmicas sociais contemporâneas, apesar das condições que permeiam as relações dos sujeitos de uma nova cultura, as nossas possibilidades de narrar sem perder de vista pontos importantes da obra do autor. Benjamin diferencia experiência (*erfahrung*) de vivência (*erlebnis*).

Para ele, a experiência é constituinte do sujeito, deixando marcas ligadas à emoção, à poesia, à estética, ao trabalho como ação humana. A experiência é aquilo que fica e, por isso mesmo, pode ser intercambiada e se transformar em conselhos e histórias que perduram através da narrativa. Ao contrário disso, vivência é o fragmento, a superficialidade, aquilo que passa sem deixar marcas, sem constituir o sujeito intrinsecamente. Na vivência, o sujeito reage de forma mais mecânica aos acontecimentos, sem produzir sentidos e levá-los consigo como elementos formadores e fundantes de si. (ROSA, 2017, p. 49)

Apesar da pobreza de experiência, Benjamin (1987) ainda nos traz uma esperança quando introduz um novo e positivo conceito de barbárie. Para ele, a barbárie nos impulsiona a

começar de novo, a construir com pouco, como fizeram alguns homens implacáveis que marcaram a história da humanidade a partir de uma ideia, um problema. Talvez por isso, estejamos aqui, ainda que a curtos passos, tentando reaprender com Benjamin a arte de narrar para, então, resgatar a nossa relação com a cultura com a qual nos ligamos através da experiência, com a memória que conserva as narrativas e com a própria experiência - “processo complexo, dinâmico, dialeticamente individual e coletivo de construção de sentidos” (REBUÁ, 2019, p. 82).

Nessa construção, Rebuá (2019) nos convida a forjar histórias que significam algo porque são tecidas de forma partilhada, pois tudo isso representa a defesa otimista da inventividade, da nossa capacidade enquanto professores e professoras de construir uma existência plena de sentido e de autoria, ainda que na contramão de um sistema que nos emudece. Portanto esse trabalho representa o início da partilha de histórias narradas por quem as têm como memórias e costuradas para retornar à coletividade em letras grandes o que sequer estava escrito em letras miúdas.

As conversas como metodologia nos permitiram, a mim e aos meus interlocutores, viver a pesquisa com tanta abertura e naturalidade que passamos longe da formalidade e da impessoalidade das metodologias que encaram os sujeitos como informantes. Diversamente, as conversas permitiram que nos constituíssemos como falantes e ouvintes que partilhavam dores e perplexidades acerca da necessidade comum de solicitar exoneração. A tensão comum a todos nós transformou o que vivemos em memórias que precisávamos recontar uns aos outros para que a distensão sobreviesse. Jobim e Souza e Kramer (2003) nos lembram que restaurar o sentido da narrativa “é tarefa que implica encontrar a História a partir das experiências e da memória fragmentadas, recuperando a capacidade do homem de torná-las comunicáveis em narrativas” (p.15).

Nesses encontros nos indignamos, rimos, nos emocionamos, nos fortalecemos, nos arrepiamos e confrontamos nossos pontos de vista com base nas situações semelhantes que vivemos. Conhecer a trajetória de outros professores, cuja culminância foi a decisão de solicitar exoneração me possibilitou, em alguma medida, resignificar o que vivi, diluir angústias, legitimar sentimentos que antes eu não me permitia reconhecer. Jobim e Souza e Albuquerque traduzem perfeitamente o cenário dessa pesquisa

Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. Na medida em que este fato é inevitável, a questão para o pesquisador não é mais controlar a sua *performance* para minimizar ao máximo as consequências de suas atitudes no campo, mas, ao contrário, faz-se mister tornar explícito no seu relato o modo como as circunstâncias o afetam.

Em outros termos, o pesquisador se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o *eu e o outro*, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos. (JOBIM E SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 112)

No início da conversa com Clarice, contei o que me motivou a desenvolver esse estudo e a necessidade que percebi de encontrar pares para conversar sobre esse tema

Iacy: (...) Então eu fiquei me perguntando: Que professoras são essas que ousam se exonerar tão cedo e não completam 25 anos de carreira nessa rede? Que não se aposentam nela? Que não fazem um trabalho cansado, chutam o balde e vão embora? Que dizem que não querem isso pra vida, que vão tentar outros caminhos... Que caminhos são esses que existem pra gente quando a gente diz que não quer viver aquela realidade? Aí comecei a me questionar e pensar um pouco nessas possibilidades de trajetórias que a gente traça a partir do momento que a gente escolhe estar nessa rede e depois que a gente decide sair dela. Que rede é essa? O que acontece com a gente que sai de uma universidade pública, que tem tudo para chegar na escola pública e dar o nosso melhor? Foi uma situação que me atravessou de muitas formas e eu pensei: “sozinha eu não consigo pensar sobre isso, sozinho eu não consigo chegar a muitas conclusões sobre tudo o que aconteceu, tudo que eu senti, todos os pesos que eu carreguei e eu falei: “eu vou conversar com as pessoas e a minha pesquisa vai sair dessas conversas!” Eu quero ver o que eu vou encontrar nessas conversas, o que a gente tem para compartilhar de sentimentos, de semelhanças e diferenças porque eu acredito que a gente tenha uma história que se pareça muito pelas conversas que a gente já teve, mas também tem histórias muito diferentes das nossas, de pessoas que se exoneraram felizes da vida, amando o que viveram. Então me conta, Clarice! Me conta de você!

Clarice: Você acionou alguns gatinhos. Você tocou em pontos muito sensíveis. Sem dúvida é uma pesquisa que vai gerar frutos bons, eu não tenho dúvidas. Porque é uma geração assim, o que eu vivi, o que você viveu é de ter essa coragem... Eu não sei nem se eu chamaria de coragem, no momento vejo como necessidade. Assim, porque o que me motivou a exonerar é... eu não tive um motivo, eu tive alguns grandes motivos. E você fala de peso após a exoneração. É um peso da responsabilidade, um peso do compromisso, um peso de ter que se posicionar diante dessa escolha com seus familiares, com pessoas que são referência para você. Pessoas que contribuíram para sua formação e que falam: “Nossa o que que você tá fazendo?”

Logo no início do encontro com Jamila, ela comentou o que pensava sobre a conversa como metodologia, sobre o quanto esse processo de conversar se assemelha ao processo terapêutico que viveu.

Jamila: É esse processo de ouvir o que a pessoa tem para falar é meio terapêutico mesmo. Eu fiz psicoterapia e a minha terapeuta fazia umas perguntas e tal e aí a gente pensava em coisas que normalmente eu não parava para pensar, para estruturar um raciocínio a respeito de determinados assuntos e aí só quando eu era perguntada, eu falava eu ia falando e eu comentava: “mas isso eu estou pensando agora. Eu estou conseguindo estruturar esse raciocínio, essa fala, agora. E é meio terapêutico mesmo esse processo.

Iacy: Sim, tem sido tem sido porque ainda hoje me afeta muito pensar nas coisas que eu passei, o porquê dessa decisão... Eu cheguei na rede com muita expectativa, me sentindo a melhor professora do mundo (risos) e rapidinho caí na real.

Jamila: Talvez você até seja a melhor professora do mundo, o problema é que a rede às vezes não deixa a gente explorar esse nosso lado.

Pereira (2019) nos ensina que o “vivido” é ressignificado quando é narrado e, nesse sentido, reconheço que as conversas não só com os sujeitos, mas também com o grupo de

pesquisa, as leituras, as escritas, as aulas no ProPEd tiveram mesmo um efeito terapêutico na construção do meu processo identitário docente.

Ferraço e Alves (2018) dizem que ao nos envolvermos em conversas tecidas por relações de afetos-amizades, entramos em uma rede de conversações em nossas pesquisas que potencializam os encontros, nos levando por rumos desconhecidos. E é aí que reside o mistério e a magia da conversa: “nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida” (p.63).

O momento em que Pablo narra as circunstâncias em que ocorreu a sua decisão por pedir exoneração da rede foi de uma intensidade que me tocou muito

Pablo: (...) Entre novembro e dezembro veio a inscrição do mestrado da UNIRIO, eu falei assim: “Vou tentar esse negócio!” E o que estava na minha cabeça eram as condições de trabalho docente na Educação Infantil. Aí beleza, virou o ano, entramos de férias.

Em janeiro veio o processo seletivo do Pedro II, a Educação Infantil para o Pedro II como contrato em 2012. (...)

Na primeira semana de março, veio o resultado do mestrado, eu tinha passado aí o que eu pensei: “Bem eu consigo trabalhar na prefeitura de manhã e vou para o mestrado à tarde. Mas veio [a chamada do] Pedro Segundo, aí eu pensei: “Porra, não dá para ficar com Pedro II, mestrado e prefeitura do Rio ao mesmo tempo.”

Mas eu pensei assim: “eu vou faltar a primeira semana porque o Pedro II começou com uma formação. (...)

Nessa primeira semana, eu fui fazer a formação do Pedro II, e aí eu fiz, mas fiquei pensando: “Eu vou deixar essa merda porque eu não vou deixar meu concurso que eu tenho para ficar numa coisa de contrato.”

Iacy: E o salário, Pablo? Qual era o salário do Pedro II?

Pablo: 2800,00, mais do que o dobro do que eu ganhava com dobra, por exemplo. Mas aí eu pensei: “não, vou ficar na prefeitura porque é meu vínculo.” Aí eu falei com Maria Fernanda, minha orientadora, e ela falou assim: “Ah Pablo, é muito difícil opinar nisso, mas você é jovem...”. Assim, ela não quis dizer nem que sim nem que não, mas ela disse: “Você é jovem, eu estou aqui pra te apoiar, você está aqui no mestrado, as portas vão se abrindo..” A Maria Fernanda é muito acolhedora, é muito incentivadora das pessoas.

Iacy: Era muita diferença de salário... O contrato era de quanto tempo?

Pablo: Um ano mais um ano, naquela época quase todos as instituições federais pegavam as pessoas por um ano mais um ano um ano. (...)

Aí na segunda semana de março, tudo aconteceu. As aulas do mestrado começaram, Luísa [filha dele] decidiu nascer muito prematura e eu não sabia o que fazer da minha vida. (...) E nesses dias da licença paternidade, eu estava lá no hospital, eu, a mãe da minha filha e a minha filha na UTI. O meu telefone tocou, eu saí para atender, era uma colega minha do Pedro II que também era contrato. Ela falou assim: “Pablo, falei com Aristeo agora, e ele perguntou de você, a gente falou que a sua filha nasceu, mas que você tinha optado por ficar na prefeitura do Rio e ele falou que é uma loucura, que você tinha que vir pro Pedro II, que o Pedro II está começando a Educação Infantil, tudo zero, tudo novo! Ele falou que daqui a pouco vai ter concurso, que você é novo, que você é inteligente, que você passa!”

Eu já conhecia o Aristeo da época da graduação.

Aí, minha ex-mulher saiu da UTI e eu falei eu falei pra ela: “Mari, eu acho que eu vou deixar a prefeitura e vou pro contrato.”

Aí ela falou assim: “E daqui a dois anos?”

Eu falei: “Não se preocupa porque daqui a dois anos vai ter concurso e eu vou passar.”

Iacy: Ai cara, eu fico emocionada com essas histórias, Pablo! Porque eu fico lembrando o nervosão que dá na gente, o medo tomar uma decisão e depois não dar certo! A gente fica com muito medo! Eu estou aqui ouvindo e me emocionando. Estou arrepiada!

A transcrição não dá conta de refletir o tom dessa conversa, mas ouvindo Pablo contar, pude imaginar o que ele viveu: todo medo e expectativa que envolveram as mudanças que aconteciam simultaneamente na sua vida. Nesse momento tive certeza de que a metodologia escolhida para essa pesquisa não poderia ter sido outra, só a conversa aberta à solidariedade, à cumplicidade, me possibilitou alcançar a experiência de Pablo.

Pesquisar implica abrir-se à possibilidade da experiência, consciente de que ela não está na velocidade em que as informações acontecem, mas no cultivo da arte do encontro, na prática delicada de ouvir o outro, olhar, silenciar e pacientemente desvendar o que nos acontece. (OLIVEIRA, 2023, p. 97)

Enxergar nossas experiências por outros pontos de vista, confrontar nossas opiniões, olhar para esses sujeitos nas suas narrativas e me olhar através dos seus olhos nesse exercício por vezes desconcertante, me permitiu voltar no tempo, refletir sobre os acontecimentos, e ampliou minha compreensão sobre a complexidade do que vivemos. Bakhtin explica o quanto é privilegiado o meu lugar quando olho para o outro, percebendo o que seus olhos não alcançam, assim como o outro pode enxergar muito além de mim ao me olhar. Nesse movimento entendi o quanto o outro “pode me ajudar a ver o que sozinho não consigo enxergar” (ABREU, 2021, p. 41). Geraldi (2007) nos diz que “este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único possível de uma completude sempre impossível” (p.44).

Tanto na conversa Jamila quanto na conversa com Cloud, falei sobre as orações que aconteciam na escola em que eu trabalhava e que tanto me afetavam. O mesmo acontecia em suas escolas e foi interessante ouvir suas impressões acerca desse tema, pois embora essa fosse uma questão que nos incomodava, cada um de nós tinha uma forma de reagir a isso.

Iacy: Depois desse CIEP onde eu vivi dois meses de horror vendo crianças sendo colocadas de castigo com o nariz encostado na parede em pleno 2016, eu fui trabalhar em um EDI que a gente tinha que rezar o Pai Nosso todo dia junto com toda a comunidade escolar. E assim, eu vou dizer para você que eu não rezei, que eu denunciei? Não! Eu me acovardei porque eu tinha medo do estágio probatório, eu tinha medo de perder aquilo ali, vivi com medo de retaliações e tudo mais. Hoje em dia eu olho e penso: nunca mais alguém me faria rezar um Pai Nosso na escola, sabe? Onde é que eu tava com a cabeça quando eu passei por isso e não reagi? Aí eu fico me sentindo super covarde porque era esse tipo de assédio que acontecia de ter que fazer uma educação que eu não acreditava, mas também tinha aquela parte da felicidade, de ser muito feliz, eu fui muito feliz naquele lugar. Eu fechava a minha porta e fazia um trabalho muito bonito com as crianças e com as famílias. Eu fiquei dois anos com a mesma turma.

Cloud: Eu também...

Iacy: Foi a mesma turma nos seus dois anos?

Cloud: Sim.

Iacy: Ah! Que legal! Isso cria um vínculo, é uma coisa muito gostosa para dar continuidade... Então eu fazia uma escola dentro da escola, me apoiava com aquelas famílias e resisti por dois anos.

(...)

Cloud: A minha direção não era tão assim...

Iacy: Não tinha essas questões de assédio, Cloud?

Cloud: Então, é que a gente não sabe o que é até a gente começar a estudar, ler. A gente é mal preparado pra enfrentar essas questões. Eu falo sempre isso para os alunos da graduação porque eles falam: “Ah porque nós vamos sair pedagogos.” Eu falo: “Gente, vocês vão sair pedagogos, mas a gente vai ser cru a vida inteira. São tantas questões tão complexas que se a gente não ficar estudando a vida inteira a gente não vai saber dar uma resposta para aquele problema que a gente tem que enfrentar. A gente tem que enfrentar, se acovardar também acho que não é o caminho e assim, na minha escola do município a gente era obrigado a rezar. A gente cantava o hino e rezava.

Iacy: Você rezava, Cloud?

Cloud: Não. Eu!? Eu sou ateu.

Iacy: E o que você fazia? (risos)

Cloud: Então, eu não rezava, eu ficava só olhando para a cara das professoras e das crianças. O que eu pedia era silêncio para quem não quisesse rezar. Eu achava um absurdo! Primeiro, hino todo dia não dá. Era hino e eu acho que tinha uma reza dessa. Eu falava: “reza quem quiser.” Como era uma reza coletiva, sempre tinha um querendo então a gente fazia silêncio para quem quisesse prestar suas “sei lá o que” porque nem sei o termo que usa. Era aquilo enfileirado, nem a reza era uma coisa mais interessante, não era uma roda de reza. Era uma reza enfileirada! (risos) Super escroto!

Iacy: E era aquela reza decorada!

Cloud: Isso! E dez minutos depois já tinha alguém xingando o outro no pátio. Então eu só pedia realmente pra parar quando tinha alguém zoando, brincando. Mas ninguém era obrigado. Tinha professora que ficava próximo que obrigava, elas assediavam as crianças. Se tivessem um pau na mão, eram capazes de agredir as crianças. Elas ficavam com muita raiva de quem não rezava. E aquelas palavras na cabeça de muitas dessas crianças não faziam o menor sentido... Nem todas eram crentes, evangélicas, sei lá o que. E eu que era o professor, não era nada. Então eu era um exemplo ótimo porque volta e meia elas diziam assim: “Cloud, você tem que ensinar as crianças a rezar.” Eu dizia: “Se eu não rezo, vou obrigar minhas crianças a rezar!? Elas vão escolher em casa o que elas querem rezar com os pais, escola não é lugar de reza!” Volta e meia as crianças perguntavam também: “Professor, você não vai rezar?” e eu dizia: “Não, eu não tenho religião.” O que é ótimo também porque se você é um ser estranho, o outro passa a questionar esse sistema de reza, essa obrigatoriedade.

Jamila também expôs sua indignação.

Jamila: Nessa escola do Valqueire tem isso, tá? Não sei se ainda tem porque a diretora mudou, acho que aposentou. E aí quem tá na direção agora é a antiga diretora adjunta. Eu não sei se continua, mas essa antiga diretora rezava todo dia. A escola tinha como se fosse um pouquinho no pátio, perto do refeitório onde eles formavam para entrar, e aí todo dia eles rezavam. Eu achava surreal! Em uma escola que eu trabalho em Caxias, as merendeiras servem e elas rezam com as crianças. Eu fico pensando: gente não seria muito mais interessante ensinar essas crianças a irem lavar a mão antes de comer do que rezar?! Porque as crianças vão ao banheiro não lavam a mão, né? E aí é um monte de doença que você pode pegar ali, não tá fazendo o que é importante para a higiene básica, mas está ali rezando.

Esse tema também foi abordado por Conceição em suas narrativas. Em um determinado momento da nossa conversa, ela conta que deixou uma função de assessoria na gerência de

educação em uma das CREs em que trabalhou e assumiu a função de Professora Articuladora em uma escola.

Conceição: Quando eu pedi para ir para uma unidade como articuladora, a diretora achou que tinha ganhado na loteria. Mas a primeira coisa que eu falei com ela foi a seguinte: “Eu estou vindo pra cá, porque é perto da minha casa e eu estou precisando ter saúde. Eu estou cansada dos enfrentamentos, mas não vai ter data comemorativa.” Só que era uma escola toda envelopada no EVA. É uma escola que na Páscoa tinha Santa Ceia, sabe? A unidade era uma unidade que a diretora achava que quanto mais embelezada, mais era Educação Infantil. E aí eu conversei com ela e falei: “A gente vai começar as nossas negociações agora.”

Iacy: Conceição, você era muito diplomática pra negociar! Como você conseguia?

Conceição: Não era, Iacy. Não era mesmo. Eu fiz tantos inimigos...

Iacy: Ah, eu sei como é porque eu não posso passar na frente da escola que eu trabalhava. Na verdade, eu fiquei até com medo de passar por lá.

Nessas conversas me aproximei de diferentes pontos de vista para um mesmo problema. A prática de orações e as celebrações de datas religiosas na escola pública e laica é uma questão que me afeta sobremaneira, mas trocando com meus pares vejo que não dava mesmo para partir para enfrentamentos solitários e compreendi que é preciso aprofundar a crítica e o debate acerca dessa temática, pois há um longo caminho a percorrer. As teses “Sobre o conceito da História” de Walter Benjamin nos convocam a arrancar a tradição do conformismo, a estar atentos para percebermos, questionarmos e resistirmos ao menor sinal de exploração das classes dominantes, dos vitoriosos que ditaram a história e a cultura à custa da subjugação dos explorados. Por isso, é aconselhável contemplar os bens culturais com distanciamento, pois todos têm uma origem sobre a qual não é possível ao materialista histórico refletir sem horror, pois eles

Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1994, p. 225)

É impossível ler essa citação de Benjamin e não relacionar as orações impostas às crianças aos monumentos da cultura que são também da barbárie. Quando nos esquivamos de rezar nas escolas em que trabalhamos, especialmente porque a escola pública é laica, nos recusamos a participar do processo de transmissão da cultura dos dominadores. Ainda que sutilmente. Resistimos às manifestações religiosas dos vencedores que, ainda nos dias de hoje, consideram sua crença superior a todas as outras e, com isso, ferem o direito das crianças e dos professores à escola laica.

Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 113) aproximam os conceitos de exotopia e dialogismo, ou seja, a experiência espaço-temporal com a experiência vivida na linguagem e

esclarecem que “Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar”.

(...) o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular é única num dado contexto e os valores que ali afirma. (AMORIM, 2021, p. 101)

Quando Amorim (2021) diz que sou incapaz de me ver com totalidade, de ter uma visão completa de mim mesma e que “somente um outro pode construir o todo que me define” (p.96) eu entendo, assim como diz a música da epígrafe, como o olhar do outro é capaz melhorar o meu. Alcançar esse excedente de visão, viver esses deslocamentos por meio das nossas narrativas, perceber o que estava envolvido nas experiências narradas por cada sujeito foi, também uma revelação, como explicam Jobim e Souza e Albuquerque:

a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. Nessa perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. (JOBIM E SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 113)

Serpa (2018, p. 100) diz que ao narrarmos uma experiência, convidamos outros serem humanos a compartilharem conosco de nossa humanidade, pois uma experiência deixa marcas, muda nossos rumos, nossos sonhos, nossas vidas e surge, também, como uma porta que se abre para nos apresentar novas possibilidades de caminhos. Esse é o sentido dessa pesquisa que entrelaça narrativas docentes para pensar novas possibilidades de caminhos a partir das nossas memórias.

3.2 Pelos pátios do ciberespaço: a construção de redes entre professores

Para onde carregar conquistas, medos, conflitos e polêmicas que não encontravam oportunidade para troca, diálogo ou discussão no espaço privilegiado para que essas reflexões

acontecessem, ou seja, na escola, entre o corpo docente? Onde desaguar as angústias, compartilhar as expectativas e alegrias?

No início dos anos 2000, ao discorrer sobre o fenômeno das *webcams* e ciberdiários na internet, Lemos apontou que para alguns tratava-se de “uma forma de exibição pública, de voyerismo, de auto-vigilância, assim como uma maneira banal de divertimento, configurando-se como uma nova forma de exibicionismo, narcisismo ou auto-disciplina” (LEMOS, 2002, p. 2). Mas o autor nos convidou a ir além dessa interpretação, pois era necessário reconhecer diante desse fenômeno que o desejo de se conectar a outras pessoas e expressar a vida banal como “arte” por meio de *sites*, diários literários, exposições de fotos, filmes, poderia revelar uma resposta ao enfraquecimento da dimensão social do espaço público. Lemos aponta que tal comportamento reflete o desejo de expressão pessoal e de conexão, possivelmente, também como uma reação ao controle das mídias massivas e ao esvaziamento do espaço público. O autor vai além, considerando a publicização de si como uma forma de construção identitária. Diante disso, me peguei refletindo...Com todo o crescimento da internet desde as ponderações de Lemos (2002), estaria um professor, ao publicizar suas práticas pedagógicas, compondo em rede a sua construção identitária profissional?

Imersa na cibercultura, as redes sociais *Facebook* e *Instagram* sempre foram para mim um espaço onde compartilhava além de assuntos pessoais, conquistas profissionais, práticas pedagógicas, assim como compartilhei a minha posse e a exoneração, mantendo naquele ambiente uma rede através da qual era possível dialogar sobre questões polêmicas para as quais não encontrava ambiente favorável para discutir em outros espaços. Refletir sobre o papel das redes sociais na minha trajetória e dos sujeitos com quem conversei, requer uma compreensão sobre a cibercultura e as mídias de função pós-massiva nesse contexto.

Pensar a cibercultura implica compreender que o tempo atual é atravessado por possibilidades outras de convivência, interação e cocriação. Um tempo demarcado pelo crescimento da internet, das relações tecidas via redes digitais que transformam os modos pelos quais acessamos informações, consumimos produtos, ideias, saberes, fazeres, sabores e dissabores. Falo de um tempo vivo, no qual a palavra ganha força, amplo alcance e repercussão. Não se trata mais de divulgar um pensamento ou conversar no “miudinho”, afinal, dialogar nas/em redes digitais é compartilhar com o mundo o nosso pensamento, a força da palavra e da contrapalavra. (OLIVEIRA, 2023, p.98)

De acordo com Lemos e Levy, a cibercultura é caracterizada pelo envolvimento de múltiplos atores e possibilidades próprias de interações onde muitas possibilidades de expressão afloram (LEMOS; LÉVY, 2010). Os jovens estão conectados direta e indiretamente pelas redes sociais digitais que se formam a cada instante e assim criam vínculos sociais entre si,

interagindo e manipulando informações que modificam a forma como o mundo informacional é apreendido pelos internautas, dentro e fora do ciberespaço (COUTO JUNIOR, 2012). Santos (2002) coloca que “o ciberespaço é um espaço de comunicação potencialmente interativo, pois permite uma comunicação ‘todos-todos’” (p.117). Desse modo, os internautas são ao mesmo tempo consumidores e produtores de informações que são difundidas e compartilhadas na rede mundial de computadores. É importante destacar que mesmo esses modelos comunicacionais pautados nas relações todos-todos abarcam relações de poder e disputa por espaço e legitimidade, havendo, todavia, um potencial transformador dessas relações possibilitadas por usos mais horizontais (ROSA, 2017).

E é a partir das diferentes possibilidades de navegar no ciberespaço por meio de inúmeras interfaces que muitos jovens vêm rompendo com o pólo da emissão e interagindo com outros internautas que podem estar geograficamente dispersos e, ainda sim, conectados entre si pela rede. Essa interação é ainda mais intensificada pelo uso dos *softwares* sociais, que propiciam aos internautas a capacidade de se agruparem por interesses e afinidades nas conversas *on-line* que acontecem nessas redes digitais. (COUTO JUNIOR, 2012, p. 3)

De acordo com Alves (2002) atualmente, a rede é fundamental na nova forma de construção de conhecimento, em todas as áreas de atividades humanas. As redes se expandem gradualmente no ciberespaço pela intensa participação dos internautas, o que demonstra a capacidade da internet em modificar-se. Ao apontar que o *Whatsapp* e o *Facebook* ultrapassaram a marca de um bilhão de usuários cadastrados em todo o mundo, Couto Junior *et al.* (2020) argumentam que esse número nos permite imaginar “o quanto as pessoas com acesso à internet têm a necessidade de permanecerem interconectadas compartilhando ideias-saberes de forma colaborativa” (p.118).

Ferreira (2014) alerta para a importância de não cair no determinismo tecnológico ao associarmos a marca da cultura aos artefatos, pois a esse respeito é preciso entender que somos seres políticos da comunicação e da tecnologia, da transformação do mundo externo. Por isso, a autora destaca que os artefatos tecnológicos fazem parte de nossas vidas e do cotidiano, caracterizando nossas práticas culturais e, desse modo, pensar em cibercultura é pensar em cultura contemporânea, pois

Cibercultura envolve muito mais que dispositivos técnicos e não pode ser compreendida apenas como a cultura do ciberespaço. Ela está na cidade, nas associações entre humanos e não humanos, nos dispositivos eletrônicos de que fazemos usos no dia-a-dia, nos deslocamentos pelos lugares que marcamos com nossos rastros, na conectividade e ubiquidade e, sobretudo, nas novas subjetivações dos sujeitos que vivem a contemporaneidade. (FERREIRA, 2014, p. 57)

Esses sujeitos que vivem a contemporaneidade intensificam o diálogo na/em rede a partir das potencialidades interativas possibilitadas pelas mídias de função pós-massiva (COUTO JUNIOR, 2012) vivendo novas modalidades de comunicação social, que nos conferem a possibilidade de produzir/compartilhar informações e superar a perspectiva das mídias de massa que dominavam a produção de informação em um fluxo unidirecional que entende sujeitos como meros receptores.

É esse contexto de comunicação que possibilita ao usuário navegar, manipular, organizar, produzir e consumir informações nos ambientes virtuais, que permite às pessoas a articulação e mobilização por meio das redes, que proporciona o que Lemos (2010) vai denominar a “liberação da palavra”. A liberação da palavra consiste na possibilidade de os sujeitos atuarem na produção da informação que é compartilhada no ciberespaço, seja por meio de textos, fotos ou vídeos em sites ou aplicativos. O que permite a criação de espaços interconectados com temáticas específicas a partir de áreas de interesse, entrelaçando redes complexas de sociabilização dos usuários das redes. (LEMOS; LEVY, 2010).

Ainda no que tange às reverberações das mídias de função pós-massiva no ciberespaço, a possibilidade que os sujeitos têm hoje de dialogar com seus pares, vem gerando o que Lemos e Levy (2010) designaram como “cacofonia das vozes”. Tal conceito explica a “quantidade crescente de colaboradores, de parceiros (atuais ou potenciais), de amigos, de pessoas de quem dependemos e que dependem de nós – e isso em uma escala internacional” (p.81). Couto Junior (2012) afirma que hoje não há dúvida de que muitos jovens internautas encontram-se muito próximos afetivamente dos seus amigos no ciberespaço e têm a necessidade de estarem conectados e em constante interação com seus pares, a despeito da distância física entre os sujeitos. De acordo com Lemos (2010), a cibercultura pode ser definida por três princípios e aponta a reconfiguração dos formatos midiáticos e das práticas sociais como um deles. Contudo, o autor explicita que não se trata de uma substituição das práticas já constantes no cotidiano dos sujeitos. Ou seja, “a criação de novas formas de se relacionar não implica na substituição das anteriores, mas sim que todos os praticantes, das diversas formas de interação, continuem convivendo no tempo presente e compartilhem as suas diversas experiências culturais” (MACHADO, 2018, p. 20).

Não tenho dúvidas de que meu vínculo com as professoras Clarice e Conceição foi mantido ao longo de anos pelas redes sociais, nutrido pelas afinidades pedagógicas, culturais e políticas que temos desde muito antes dessa pesquisa tornar-se acontecimento. Vínculo que mantenho também com outras professoras por quem sinto apreço, ainda que nunca tenhamos nos encontrado presencialmente. Como mencionei ao apresentá-las como sujeitos dessa

pesquisa, elas estavam entre pessoas com quem eu gostaria de ter feito escola nessa rede e nossas pautas comuns já eram motivo suficiente para eu me sentir fortalecida pelas nossas trocas que faziam o ciberespaço parecer um grande pátio de escola onde tínhamos a oportunidade de nos esbarrarmos entre uma turma e outra e conversar um pouquinho.

Na leitura de Couto Junior, Velloso e Santos (2020) minha reflexão foi conduzida à dimensão política do ciberespaço, visto que não é possível desvincular essa dimensão de todas as outras da vida

As redes sociais configuram-se como importantes canais de informação e comunicação, mas também, como canais de circulação e criação significativa de debates entre as/os internautas de todos os cantos do país sobre os mais variados temas. O ciberespaço tem como característica marcante a complexidade das redes e dos artefatos que circulam livremente, no qual a cultura política também se modifica e se insere nesse novo contexto em permanente transformação. (COUTO JUNIOR, VELLOSO E SANTOS, 2020, p. 93).

A conexão é um dos princípios da cibercultura, e ela nos permite cocriar coletivamente em rede, entrando em conexão com outras pessoas, produzindo sentidos. Desse modo, vemos o crescimento exponencial da nossa capacidade de trocar informações, compartilhar saberes e conhecimento em rede. Couto Junior, Velloso e Santos (2020) apontam que “o contexto político contemporâneo vem evidenciando a espontaneidade dos movimentos organizados através das dinâmicas ciberculturais” (p. 96) e, com base em Primo (2013) destacam que as práticas do ciberativismo revelam a potência dos meios digitais para a articulação, mobilização e ações políticas. Nesse contexto, é importante considerar que a conexão como um princípio da cibercultura evidencia mais um marcador das tantas desigualdades que caracterizam a nossa sociedade: a inclusão x exclusão digital. Para Lemos (2011) a inclusão digital “não é alcançada apenas quando se dá computadores ou acesso à internet, mas quando o indivíduo é colocado em um processo mais amplo de exercício pleno de sua cidadania” (p. 16). Isso requer pensar a inclusão digital de forma complexa considerando investir no que o autor nomeia quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico. De acordo com o autor, a inclusão digital está diretamente relacionada à inclusão social. Assim faz-se necessário pensar a transformação das condições de existência e da formação global do indivíduo por meio da educação de qualidade, do acesso à rede, da geração de empregos, ou seja, garantindo outros direitos humanos. Não se trata apenas de acesso ou de artefatos, mas de uma inclusão que pressupõe autonomia, liberdade e crítica.

Durante nossa conversa, ao narrar sua entrada na SME-RJ, Conceição rememorou a importância das relações decorrentes da mobilização iniciada pelas redes sociais desde as primeiras etapas do concurso

CONCEIÇÃO: Eu fiz o concurso em janeiro, passei na prova e fui aprovada. E aí fiquei naquela expectativa de ser convocada. Isso me levou para um movimento na rede social muito forte na época do Orkut e foi ali, assim, que eu me constitui professora de Educação Infantil com um grupo de primeiros professores de Educação Infantil do Rio. Eu tenho contato com diversos colegas que entraram, nós éramos aí os 50 primeiros aprovados nesse concurso em cada Regional, né? Então a gente tem relação até hoje por conta disso.

A mobilização dessas profissionais que se constituíram Professoras de Educação Infantil em um processo identitário coletivo por meio do Orkut, foi fundamental para as articulações políticas que se fizeram necessárias logo após a chegada desse grupo na SME-RJ. Ao relembrar o contexto da greve de 2013, Conceição menciona novamente esse grupo.

CONCEIÇÃO: A escola levava o nome de uma parenta de uma irmã dela (da diretora) que faleceu. Ela era diretora junto com a cunhada, então achava que aquela unidade era uma escola dela, era uma escola da família dela. E uma das questões assim que foram muito difíceis, foi porque, logo no início da greve, a gente teve alguns piquetes lá na frente da CRE, aí um dos dias que a gente tava na frente da CRE, eu escrevi uma coisa no Facebook que a gente tava ali e coloquei tipo uma hashtag PEIs do EDI tal. Menina, ela pegou aquele print ali e me escorraçou porque eu tava colocando o nome da irmã dela na lama. Isso foi muito tenso. Depois desse desentendimento por conta do nome da unidade eu falei: não, isso aqui é uma unidade pública, né? E eu meio que fazia valer porque eu já era bem experiente. Já tinha mais de um ano por causa da outra matrícula. (...) Eu sei, Iacy, resumindo a história da greve, a gente ficou muito tempo afastada. Eu ia para o centro do Rio todos os dias praticamente, pro sindicato. A gente participou de todas as manifestações, eu e esse grupo de PEIs, a gente se reencontrou, a gente fez uma articulação e alguns panfletos com apoio da CUT sobre quais condições a gente queria para Educação Infantil. A gente tinha acabado de entrar, mas a gente já tinha pleito, sabe?
(...) E aí lá no clube de servidor quando tem uma das assembleias assim icônicas, esse grupo de Educação Infantil está todo junto.

Esses movimentos que articulam os anseios de diferentes grupos sociais possuem toda uma trajetória apresentada por Castells (2013), “que analisa o poder dos movimentos sociais e suas repercussões na internet, exercendo verdadeiros *locus* de contrapoder, mediante processos de comunicação autônoma e se constituindo como resistências aos detentores do poder institucional” (COUTO JUNIOR, VELLOSO E SANTOS, 2020, p. 93). De acordo com o autor,

[...] os cidadãos da era da informação tornam-se capazes de inventar novos programas para suas vidas com as matérias-primas de seu sofrimento, suas lágrimas, seus sonhos e esperanças. [...] Superam a impotência de seu desespero solitário colocando em rede seu desejo (CASTELLS, 2013, p. 14 *apud* COUTO JUNIOR, VELLOSO E SANTOS, 2020, p. 93)

Nesse sentido, é possível materializar as palavras de Castells na narrativa de Conceição que fez do ciberespaço mais um potencial local de luta pela categoria

Conceição: Assim que eu entrei em 2011, eu comecei a ver que não tinha muita diferença em algumas unidades da escola particular que eu tinha trabalhado. Aquela minha visão crítica me permitiu olhar para algumas situações e dizer: “Opa! Não é bem assim” Eu fiz um concurso difícil, tinha um monte de questões que se referiam

às diretrizes curriculares, né? A autores contemporâneos importantes e quando a gente chega para trabalhar aqui a diretora me manda fazer palhaço e coelho da páscoa.

Iacy: Conta mais sobre isso Conceição, como foi?

Conceição: Nesse enfrentamento, eu comecei a cobrar da Gerência de Educação Infantil do nível Central. O pessoal da Gerência de Educação Infantil, à época Simone de Souza, [que] tava à frente da gerência, ficou muito empolgada, porque a gente era um grupo muito unido, só que aí depois eles começaram a ver que essa união também não ia ser muito legal.

Iacy: A Gerência de Educação Infantil que você diz era nível Cidade Nova? Nível prédio da prefeitura? Não ia para a CRE não, vocês já iam além?

Conceição: Sim! Fora as discussões com a Claudia Costin no Twitter. Era alto nível. “Na minha sala, só tem um ventilador. Eu tô com 27 crianças. Cadê os outros ventiladores?” Era desse nível, só que dessa época eles também estavam escutando bastante a gente então eles atendiam a gente, eu fiz várias, assim tem alguns documentos inclusive da rede que nasceram de uma reivindicação. Nossa aquele documento de organização dos espaços. Tinha até que revisar, mas na época a gente não tinha orientação nenhuma, né? Só tinha as orientações curriculares e aquela orientação pros profissionais da Educação Infantil.

Assim, o debate político se insere em um novo formato de ação na sociedade que tem como potência as tecnologias digitais. Lemos e Levy (2010) argumentam que o ciberespaço é em sua essência político e o futuro da internet aponta para as novas modalidades de emissão livre, de formas de compartilhamento de informação de cooperação. Nesse contexto, os autores apontam que as mudanças globais do campo político se encaminham para uma ciberdemocracia.

Diante do intercâmbio de experiências agregando usuários/os de diversos contextos socioculturais, não podemos negar o quanto as redes sociais constituem-se enquanto “[...] uma grande arena de encontro, de diálogo e de produção de sentidos” (MACEDO, PEREIRA, 2014, p. 153). A ideia de arena é aqui entendida como um espaço que, longe de ser livre de tensão, é disputado permanentemente pelas pessoas, dispostas a engajarem-se em prol do compartilhamento de seus respectivos pontos de vista, nem sempre convergentes. (COUTO JUNIOR, VELLOSO E SANTOS, 2020, p. 93)

Importante considerar que a construção da ciberdemocracia, do ciberespaço e da cibercultura é um processo complexo. Essencialmente políticos esses espaços não são livres de disputas, conflitos, interesses mercadológicos e ambivalências. Se por um lado o futuro da internet há dez anos apontava para novas modalidades de emissão livre apresentando todas as potências das mídias de função pós-massiva, por outro já revelavam, por exemplo, que

Com a inclusão cada vez maior das regiões e dos segmentos sociais mais pauperizados, os conservadores em geral e especificamente das indústrias do copyright e de telecom querem reduzir o nível de liberdade conquistado com a expansão da internet. Querem a inclusão digital sem autonomia, querem novos internautas com menos poder comunicacional, querem interatividade controlada, querem a rede sem as suas três liberdades fundamentais que a fizeram ser considerada direito humano básico pela ONU.

Quais as três liberdades essenciais da internet? A liberdade de criação de novos conteúdos, de novas tecnologias e de navegação sem centros de passagem obrigatórios. (SILVEIRA, 2011, p. 58)

Não podemos perder de vista que no campo das tecnologias as evoluções são constantes, as novidades chegam a todo momento e com elas os desafios impostos. Seria inocência acreditar que bastaria o direito à liberdade ser considerado para que fosse efetivado. A cibercultura é constituída por aquilo que constitui a nossa sociedade. Pautada no modo de produção capitalista em um cenário global de avanço do ideário neoliberal o conceito de liberdade é impregnado por conotação diferente daquela que colocava os usuários das redes em posição de autoria, criação e liberação da palavra. No contexto do capitalismo de vigilância, os ideais emancipadores, libertários e democráticos da origem da cultura digital estão em crise devido à dinâmica de plataformização, dataficação e performatividade algorítmica em todos os setores da vida social (LE MOS, 2021).

De acordo com Lemos,

A dataficação da vida social se constitui pelo rastreamento generalizado de dados, em uma forma de vigilância distribuída (dataveillance), reforçando lógicas de controle e monitoramento de dados pessoais (Barassi 2020; Fuchs 2009). Essas podem servir para o cuidado infantil ou do corpo (Charitsis 2019; Esmonde 2020; Gidaris 2019), para o monitoramento das redes sociais e no trabalho (Ajunwa 2020; Fuchs 2009), para a vigilância policial e política (Garfinkel 2000), entre outros. Para Couldry e Yu (2018, 4475), a dataficação produz “a rotinização da vigilância e a coleta de dados pessoais”. (LE MOS, 2021b, p. 195)

Como falar em liberdade se estamos imersos em um processo de tradução da vida em dados digitais rastreáveis, quantificáveis, analisáveis e performativos que nos localizam, influenciam e expõem a todo instante? Lemos (2021b) também aponta que viver a cibercultura é estar frente à sedução mercadológica e seus estímulos, é sofrer os assédios do fetiche da globalização e ter a sensação de liberdade para o consumo livre.

Oliveira (2022) alerta para o individualismo ao qual as “bolhas do ciberespaço” nos aprisionam, pois os algoritmos fazem uma filtragem nos interesses apontados, personalizam as preferências dos usuários e realizando uma espécie de curadoria do conteúdo decidem o que vai ser mostrado ou não na rede. Para a autora, ao exibir apenas assuntos alinhados ao que o usuário defende “os algoritmos geram uma enganosa sensação de conhecimento, pois outras versões ou opiniões a respeito do tema tratado são filtradas, limitando as interações e relações de convivência” (OLIVEIRA, 2023, p. 102). Assim, forma-se na cibercultura

o cenário da festa, a festa dos números, da dataficação, dos memes do bem e do mal, da desordem informativa, da informação transformada em conhecimento, das fake

news e deep fakes, da sua desmistificação, das bolhas, da política do ódio e do amor, enfim, das contradições. Esse cenário também é movido por forças perturbadoras, ideologias unívocas, discursos dogmáticos e monologização de dizeres em defesa da concepção de mundo do mercado. (OLIVEIRA, 2023, p. 106)

Refletir sobre a cibercultura implica refletir criticamente sobre seus atravessamentos políticos e sociais, sobre suas contribuições, alegrias e dissabores, sobre as nuances de um mundo que parece caber na palma da mão.

As experiências de Conceição junto ao coletivo de professores que entraram com ela na rede pelo primeiro concurso para Professor de Educação Infantil marcaram o início da história de uma categoria com movimentos que conquistaram significativas melhorias para quem chegou mais tarde nesta rede. Essa e outras histórias contadas por ela me mostraram o quanto a luta pelo que é público deve se dar pelo coletivo e o quanto o ciberespaço potencializou a articulação política desse grupo. Escrever entre amigos e pessoas de confiança na página pessoal pode sim ser um movimento interessante para desabafar, mas ampliar essa rede e se juntar a coletivos que tenham pleitos em comum, é mais profícuo em termos de reivindicações a outras instâncias. Uma atitude não exclui a outra e ambas só revelam o quanto o desejo de se conectar ao outro apontado por Lemos (2002) lá no início dos anos 2000, nos fez progredir na construção da cibercultura e deve pautar nossas ações frente aos desafios que enfrenta a sociedade contemporânea no ciberespaço.

3.3 A conversa *on-line* como procedimento teórico-metodológico

Reconhecer a potência das relações tecidas no ciberespaço e acreditar nas conversas que têm por princípio a alteridade e o dialogismo foi determinante para a escolha do procedimento teórico-metodológico dessa pesquisa. A conversa *on-line* não foi escolhida como procedimento ao acaso, ao contrário, acompanha a minha trajetória enquanto alguém que muito se beneficiou pelos afetos proporcionados pelos encontros vividos no ciberespaço.

Como mencionei, compartilhar nas redes sociais minhas conquistas e desafios relacionados ao trabalho era desde 2016 uma prática que me aproximava de pessoas com quem eu me sentia segura para conversar sobre as mais polêmicas questões e a relação de afeto que desenvolvi com elas por esses *softwares* independia de nos encontrarmos presencial ou virtualmente. Com a pandemia da Covid-19 em 2020, os fenômenos da cibercultura foram intensificados. A necessidade do distanciamento físico para sobreviver a um vírus invisível, nos

exigiu uma reorganização dos modos de convivência que nos mostraram que até poderíamos manter o afastamento físico, mas o isolamento social, felizmente, não seria possível, pois estamos conectados e aquela realidade só confirmou que o ciberespaço nos garante a criação e manutenção de vínculos. Se antes já sabíamos usar a internet para superar distâncias, naquele contexto, as tecnologias, a internet e as redes foram o nosso principal meio de interação. Pelas plataformas como *YouTube*, *Zoom* e *Google Meet*, assisti aulas, me reuni ao meu grupo de pesquisa, fiz reuniões de trabalho, participei de eventos acadêmicos, shows e festas de aniversário no período pandêmico. As chamadas de vídeo foram o meio encontrado para matar a saudade dos mais íntimos ou para realizar consultas médicas, por exemplo. Tais práticas que se consolidaram nesse período se mostram necessárias e revelam que “(...) pesquisar no contexto das dinâmicas ciberculturais implica reconhecermos que os espaços físicos e digitais são indissociáveis” (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2014).

Ao defender a conversa como metodologia de pesquisa, Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) argumentam que “(...) Conversamos enquanto estudamos, enquanto aprendemos e ensinamos. Por que não enquanto pesquisamos?” (p.25). À essa provocação acrescento que utilizamos os artefatos tecnológicos para escrever, para assistir vídeos, para pesquisar nossas referências, buscar materiais em revistas eletrônicas e *sites*, realizar inscrições em eventos científicos, comprar livros, assistir eventos, por que não utilizá-los também para realizar as conversas com sujeitos da pesquisa?

Considero a conversa *on-line* como procedimento metodológico ainda que o objeto não sejam as tecnologias digitais em rede, pois acredito que o uso desse tipo de procedimento contempla os objetivos da pesquisa que tem como foco de investigação as narrativas. Pois, como colocam Couto Junior e Oswald (2014), paradoxalmente, todos nós fazemos parte do cenário sócio-técnico contemporâneo denominado cibercultura. De forma alguma afirmo que a conversa *on-line* deve ser adotada como procedimento metodológico em toda e qualquer pesquisa, mas aposto nessa metodologia como uma forma legítima e potente para produzir conhecimento com outros sujeitos. (COUTO JUNIOR *et. al.* 2020)

Ferreira (2014) alerta para a construção de metodologias em Ciências Humanas na atualidade que levem em conta as múltiplas e híbridas formas de comunicação, esclarecendo que a metodologia deve ser pensada a partir do contato com o campo e das necessidades que se apresentem no trato com esses novos sujeitos culturais que têm seus modos de subjetivação constituídos na relação com a cibercultura. Couto Junior (2017, p. 214) nos convoca a ter em mente que as nossas metodologias de pesquisa devem estar abertas para estas novas e complexas interações.

Ao discorrer sobre as conversas *on-line* como procedimento metodológico, Couto Junior *et. al.* apontam que

Os cotidianos são repletos de novidades que vêm sendo (re)contadas a todo instante por meio das ideias-palavras trocadas por pessoas que, embora geograficamente dispersas, encontram-se interconectadas e usufruindo coletivamente da interatividade proporcionada pelas redes sociais *on-line*. (COUTO JUNIOR; *et. al.*, 2020, p. 112)

Dessa forma, conversar em/na rede com outros sujeitos nos abre caminhos para romper com o tempo e o espaço, na medida em que entramos em contato com pessoas de praticamente todas as localidades do mundo a qualquer momento do dia (SANTAELLA, 2013 *apud* COUTO JUNIOR, 2017, p. 210). Nesse sentido, os *softwares Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp* e o próprio *Google Meet*, plataforma por onde foram realizadas as conversas, me permitiram a conexão com sujeitos que estavam muito distantes, como é o caso da Mariana que está morando na Inglaterra durante o doutorado.

Como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural, a conversa *on-line* tem a relação dialógica e alteritária favorecida tendo como campo o ciberespaço, pois “parte do pressuposto de que pesquisador e sujeitos dialogam em pé de igualdade, negociando sentidos permanentemente por meio de um encontro, entre uma ou mais consciências, que se instaura dentro da dimensão da horizontalidade das vozes” (COUTO JUNIOR, OSWALD E FERREIRA, 2017, p. 27). Diante disso, “os participantes da conversa assumem, assim, um papel ativo na construção da pesquisa, são coautores das tramas narrativas tecidas no decorrer das dinâmicas comunicacionais mediadas pelo digital em rede” (COUTO JUNIOR, 2017, p. 212).

O ciberespaço e as relações tecidas inicialmente nas redes sociais se constituíram como importantes elementos metodológicos dessa pesquisa. As conversas *on-line* foram realizadas por meio do *Whatsapp* e do *Instagram* para uma primeira aproximação dos sujeitos com a apresentação da pesquisa e o convite à participação e agendamento da conversa. Posteriormente, as conversas *on-line* ocorreram de forma síncrona pela plataforma *Google Meet*.

Embora eu tivesse o objetivo de conhecer as trajetórias dos professores e professoras com quem conversei, desde suas formações aos dias atuais, considerando a passagem pela SME-RJ que todos e todas têm em comum, ou seja, embora tivéssemos um tema principal em torno do qual giravam as conversas, ao me propor a realizar conversas como metodologia sabia que estava lidando com o inesperado. E o inesperado nesse caso incluiu surpresa, espanto e admiração que geravam dúvidas, que viravam perguntas alimentando a cada conversa o meu interesse em aprender mais sobre essa rede por meio das narrativas desses sujeitos. Levei para

os encontros como cartas na manga, algumas perguntas que pudessem nos ajudar nas reflexões, então quando perguntavam, por exemplo, “Por onde começo?” eu dizia “Ah, me conta da sua formação, de onde você vem?” e a partir disso as conversas iam se desenrolando. Eu contava um pouco do que vivi, os sujeitos do que viveram e íamos refletindo, opinando sobre os processos uns dos outros. Houve conversas em que começamos falando do atual trabalho e acontecimentos cotidianos, houve conversas que terminamos às lágrimas já com o gravador desligado por terem nos levado a assuntos muito íntimos que não cabiam ser compartilhados... Conversas que encontraram naquele ambiente reservado a dois sujeitos, pesquisadora e pesquisado, no ciberespaço que também significava o conforto de casa, um espaçotempo confortável e uma relação alteritária e dialógica para narrar acontecimentos sensíveis, delicados e em alguns casos sigilosos que compõem as suas trajetórias.

4 “ESSA CONVERSA ACIONA MUITOS GATILHOS”: NARRATIVAS SILENCIADAS

4.1 “No município é aquela máxima mesmo: O professor entra, fecha a sua porta e dá a sua aula”: dissonâncias entre autonomia e isolamento

Embora muito já tenha sido dito sobre as nossas condições de trabalho na SME-RJ nos capítulos anteriores, cabe ainda um destaque sobre esse ponto neste capítulo que se propõe a abordar o que entendi como principais categorias que emergiram nas conversas. A fala que intitula este subitem foi enunciada por Pablo, Clarice e Cloud, de diferentes formas, por diferentes motivações e, a partir dela, proponho algumas reflexões sobre autonomia e/ou isolamento pedagógico. Ela também foi dita por mim, não só no contexto da pesquisa, mas em diversas vezes que falei sobre o meu trabalho na rede em outros espaços. Dizer que eu fechava a minha porta e fazia o meu trabalho significava afirmar a minha autonomia e resistência por não reproduzir um trabalho do qual eu não me orgulhava, subvertendo às imposições da SME-RJ, da direção ou do próprio grupo de professoras quando eu discordava dos projetos propostos. Eu só me dei conta de que repeti essa fala tantas vezes, ao analisar as transcrições das conversas para a pesquisa e perceber que, curiosamente, ela só despertou minha atenção quando dita pelos meus Outros. Ouvi-la mais de uma vez, dita por diferentes pessoas, me fez enxergar o que meus olhos antes não alcançavam. Foi uma tomada de consciência sobre mim, que só aconteceu pelo exotópico movimento de escuta ao Outro, pelo lugar privilegiado que somente o Outro é capaz de me proporcionar. Ao final das conversas, eu tinha a sensação de que esse assunto havia sido abordado em várias delas e passei muito tempo refletindo sobre esse ponto. No entanto, quem parecia insistir em repeti-lo, necessitando elaborar uma compreensão sobre ele, era eu. A porta fechada da sala de aula pode, por vezes, representar autonomia, mas também pode, como foi o meu caso, expressar uma prática pedagógica solitária. Pretendo, portanto, tecer algumas reflexões suscitadas a partir das nuances da máxima “Fechar a sua porta e dar a sua aula”.

Muitas professoras e professores, assim como a Conceição, buscam na educação pública a autonomia pedagógica tão negada quando se exerce a docência em escolas privadas.

Conceição: (...) Comecei como estagiária e depois fui professora principal da turma. E nessa escola tinha tudo que eu aprendi com Educação Infantil, só que eu tinha um olhar muito crítico para as práticas. Eu não acreditava que a Educação Infantil era um lugar de só fazer aquilo. Minha mãe também era professora e eu sempre via minha mãe fazendo aquelas matrizes, aqueles desenhos e nessa escola eu continuava a ver isso tudo que era antes.

Iacy: Essa escola era aonde? Era em Campo Grande mesmo?

Conceição: Padre Miguel. E era muito discrepante de tudo aquilo que eu tinha acabado de estudar. Eu ainda não estava na faculdade. Eu fiz o normal em quatro anos e foi o Curso Normal com uma matriz pós a LDB de 96, [quando] então a matriz estava bem reformulada e era boa. (...) Em 2010, eu estava um pouco esgotada pela rotina de escola privada com os mandos e os desmandos do diretor da escola e acabei me envolvendo em uma situação em que eu fui reivindicar os direitos das professoras e acabei sendo demitida. Então, eu tinha trabalhado já na escola por anos e fui demitida porque, segundo a esposa do diretor, eu não pedi desculpas para ele. Quando abriu o edital para o primeiro concurso de PEI na rede, eu estava com muita expectativa para aquele concurso, porque seria uma oportunidade de ser professora de Educação Infantil na rede pública. (...) para mim que vinha de uma rede privada trazia uma outra perspectiva de pensar em Educação Infantil. (...) E eu era uma professora que ainda não tinha concluído a graduação de Pedagogia, só tinha essa expectativa de ter mais liberdade para trabalhar com as crianças na rede pública.

É incontestável que em comparação à esmagadora maioria das escolas privadas, a educação pública confere ao professor maior autonomia em relação às suas práticas. No entanto, nem sempre as condições de trabalho favorecem o exercício dessa autonomia no cotidiano. Fatores como a estrutura física, os materiais, a administração da rede, as políticas educacionais, os “mandos e desmandos” da Secretaria, a comunidade onde a unidade escolar está localizada, a quantidade de estudantes por turma e por adulto, a proposta pedagógica da rede, a expectativa da CRE e o entendimento das direções das unidades e da equipe docente sobre tal proposta interferem diretamente na autonomia pedagógica e não há porta capaz de impedir que isso aconteça. Ou seja, nossa crença na autonomia pedagógica não pode se dar sem a luta pela garantia de condições estruturais que a possibilitem.

Cloud: (...) O que eu posso fugir para não me relacionar com certas pessoas, eu tô fugindo. Então é a minha forma de me proteger, né?

Iacy: É, a gente tem que aprender a se proteger.

Cloud: É, a gente fecha a porta e está tudo certo. Eu ficava feliz com o trabalho que eu fazia. Tanto é que a direção adorava quando a CRE ia lá para ver os trabalhos, sempre batiam na minha porta e queriam pegar os trabalhos de redação, produção de texto que eu fazia com as crianças para usar como referência daquela escola, porque eu não usava o livro, eu achava aquele livro um horror. Eu produzia meu material pedagógico, eu preparava material para a minha aluna com deficiência visual...

Ao analisar as políticas municipais de educação desse tempo, Pereira (2014) coloca em questão o lugar reservado aos professores.

Qual o lugar do professor na prática educativa se a atividade de planejar e de avaliar sua prática lhe são objetivamente expropriadas? Em que os professores podem se reconhecer nessa política? As Orientações Curriculares, acrescidas dos Cadernos Pedagógicos e das Aulas Digitais parecem ter se tornado o Cronos que rege a prática educativa dos professores, sempre com vistas às provas bimestrais e às avaliações externas – avaliações estas das quais já não participam de sua elaboração. (PEREIRA, 2014, p. 86)

As políticas educacionais da SME-RJ no período estudado carregam fortes marcas de um trabalho que, por meio dos seus pacotes de aprendizagem, apostilas, avaliações externas etc., expropriava de professores e crianças a autoria do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, “se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para esses sujeitos” (KRAMER; NUNES, 2017, p. 445). Tais políticas reduziam o professor a um executor de propostas prontas e esvaziadas de sentido, diminuído “em sua capacidade de pensar, planejar, decidir e indagar sobre o sentido de sua própria profissão” (PEREIRA, 2014, p. 88). Na contramão dessas propostas estavam professores como o Cloud, ignorando os reducionismos que tentaram lhe imputar. Em enfrentamento a essa condição, a autonomia pedagógica e a resistência a esses programas pautados no ideal neoliberal estiveram entre as principais reivindicações da histórica greve de 2013.

Nesse sentido, Freitas (2011) problematiza a relação entre prática e teoria na formação de professores que contribui para essa destituição do pensar e sob esta lógica contribui para o esvaziamento da importância desse sujeito

outro impacto que prevemos a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador diz respeito ao aumento de uma visão pragmatista da formação deste profissional. A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão na ênfase do currículo de formação do professor, defendendo o domínio da “prática”. Em nossa opinião, não se trata de inverter o estado atual – mais teoria, pouca prática – para outro que caracterize muita prática e pouca teoria. (...) O problema não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador. (FREITAS, 2011, p. 102)

É importante considerar que teoria e prática não configuram experiências excludentes, ao contrário, é justamente uma formação que contemple ambos os aspectos que permite ao professor pensar sobre o seu fazer, elaborar seu material e resistir às imposições tecnicistas na educação.

Na conversa com Clarice, a autonomia foi um tema bastante recorrente.

Iacy: Como é que você se sentia Clarice, nos momentos desses enfrentamentos? Eu vivi muitos enfrentamentos também e era pesado. Como você se sentia, como você voltava para casa? Como é que você conseguia reagir? Eu imagino também, o quanto você deve ter subvertido para fazer um trabalho em que você acreditasse, né?

Clarice: Apesar de parecer muito utópico, eu me sentia muito poderosa quando eu conseguia fazer aquilo que eu acreditava independente do posicionamento da escola. Eu fiz a minha autonomia pedagógica enquanto eu pude, então essa criança que

precisava de afeto, afeto assim, de botar no colo porque as pessoas não conseguiam chegar perto porque estava fedida, eu dava um banho na criança. Porque para mim, a gente nunca separa a educação do cuidado, né? E o cuidado atravessa a educação, o afeto, a empatia. Ela está dentro da Educação Infantil, se a gente dissocia isso, a gente tira todo o significado da educação. Então eu pegava essa criança, dava banho com shampoo que levava de casa. Nossa, eu era super contra levar coisas de casa, sabe, não a gente tem que ter isso, cadê? Cadê a verba? Cadê a verba para material? Então eu era a chata do rolê, entendeu?

Você me perguntou sobre como eu me sentia, eu me sentia poderosa porque eu fazia o meu próprio espaço pedagógico, mas eu chegava chorando muito em casa, sempre. (...)

Iacy: Esse reconhecimento que você tem hoje no seu atual trabalho, existia no município, Clarice? No município, o que você vivia nesse sentido?

Clarice: Não, esse reconhecimento existia quando eu estava em sala de aula com a porta fechada e para mim isso bastava. O reconhecimento das crianças, a alegria deles, o desenvolvimento deles. Quando eu conseguia ver o fruto do trabalho deles a partir do meu enquanto mediadora desse conhecimento, dessas construções, dessas relações, a socialização deles a partir das brincadeiras que a gente permitia que eles fizessem... Então eu fui feliz assim pedagogicamente quando eu fechava minha porta e eu tinha, construía a minha autonomia ali. Da porta pra fora...

Eu e Clarice nos identificamos muito por essa fala e por essa postura de fechar a porta e viver inteiramente a felicidade de estar com as crianças. De fato, elas são capazes de nos ajudar a esquecer todas as interferências ao nosso trabalho por fatores externos e, em determinados contextos, o afeto, o riso e a brincadeira podem ser mecanismos de defesa muito poderosos para subverter a lógica que tende a nos tirar a alegria. Por outro lado, em ambos os casos, penso que talvez aquilo que por tanto tempo entendemos como autonomia, signifique, também, isolamento. Considero que nessas circunstâncias trata-se de distanciamento voluntário, consciente e intencional provocado pela dificuldade de estabelecer redes educativas com nossos pares nos contextos em que trabalhamos.

Já a conversa com Pablo apontou outras nuances da autonomia que configura um isolamento, nesse caso, involuntário, imposto pelas circunstâncias, mas também sobre o qual se tinha consciência.

Iacy: No tempo que você esteve na rede, você ficou só nessa creche?

Pablo: Não, vou te falar quais foram os problemas. Eu tive esse problema inicial que eu até falava assim: “Na prefeitura do Rio é aquela máxima mesmo, o professor entra, fecha sua porta e dá a sua aula.”

Iacy: Isso é muito real, Pablo. Isso é muito real!

Pablo: Muito real e me incomodava muito porque eu não sei trabalhar assim, entende? Mesmo que a gente não trabalhasse em bidocência, eu preciso dialogar, saber dos outros, saber o que as pessoas estão fazendo, o que a gente pensa: “Olha chegou esse documento da prefeitura, o que a gente vai pensar?” Não tinha isso, a coisa era sempre uma reprodução.

(...)

Iacy: Essa questão que você falou da falta de assistência, de orientação, de não ter discussão, troca. Eu também senti muito na prefeitura porque eu saí de uma grande escola para prefeitura e tinha orientação, tinha muitas reuniões e aí no município, eu me sentia completamente desassistida, assim como você, por não ter conversa, não ter troca e as conversas que tinham acabavam virando embates, porque eram conversas

para definir Dia das Mães e Dia dos Pais. (...) Eu me sentia regredindo tendo que discutir datas comemorativas.

A “autonomia” de poder fazer o que quiser na rede, quando acontece, nem sempre é motivada pelo respeito ao trabalho do professor, de uma maneira geral, essa é uma condição devido à falta de estrutura funcional das unidades escolares. Que professor ou professora que está pela primeira vez assumindo a regência de uma turma não gostaria de receber orientação pedagógica de uma pessoa devidamente qualificada para a função? Que professor não gostaria de trabalhar em uma unidade escolar cujo trabalho fosse pautado na gestão democrática? Que professor não gostaria de trabalhar em uma unidade onde o corpo docente tivesse tempo para formação continuada, planejamento, estudos e práticas coletivas, articuladas e coerentes com a legislação vigente e com os estudos da infância e da juventude?

Tecendo um diálogo entre nossas narrativas e a leitura de Collares; Moysés e Geraldi (2006) me senti muito provocada pela compreensão de que autonomia imposta por condições de trabalho precarizadas não é autonomia, é enfraquecimento do que é público, coletivo. Os autores consideram que a individualização de projetos, resultados e desempenhos é fundante do individualismo e se considerarmos que trata-se de unidades educacionais que existem para atender a coletividade e atuam em um campo eminentemente político, portanto histórico e social, concebê-las como um simples somatório ou justaposição de resultados individuais ajuda a compor o insucesso das políticas públicas em nosso país. Assim,

A ambiguidade tramada entre individual e coletivo, que em última instância remete às concepções de privado e de público, adquire visibilidade quando se detecta nas palavras e nas ações indícios de que as instituições se pautam por projetos individuais, estanques, perdendo suas características de públicas, coletivas e que, em situações que resultam em danos à população por ações inaceitáveis de um ou mais profissionais, por descaso, omissão, falta de ética etc. (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 2006, p. 53)

Os autores explicam ainda que essa não é uma postura pautada em concepções individuais, mas são manifestações de um ideário hegemônico. Acrescento a essa reflexão que tais posturas podem também ser resultantes de uma sociedade construída sobre as bases do capitalismo que nos empobrecem de experiências coletivas. Não quero com isso fazer um julgamento de valor a respeito das minhas próprias escolhas ou das escolhas dos sujeitos da pesquisa, pois considero que fizemos o necessário e, muitas vezes, mais do que o possível para resistir aos contextos onde estivemos. No entanto, agregar novas compreensões sobre o sistema que nos coloca em determinadas posições e nos submete a escolhas que não correspondem aos nossos princípios, me parece importante para reafirmá-los e nos fortalecermos frente aos

desafios futuros, baseando-nos no compromisso ético, político e estético de lutar pelo que é coletivo, público e heterogêneo.

Ao abordar a simultaneidade entre sua inserção no mestrado e na rede, Cloud falou sobre o incômodo que sentia em relação ao trabalho das colegas da rede e a impossibilidade de dialogar com elas para não criar clima.

Cloud: Quando eu falava de mestrado, que estava na pós, as professoras lá nem sabiam o que era isso. Todo mundo ali, 90% era normalista. Não dava pra conversar muito sobre isso com elas. A formação delas era voltada para a prática, então tudo que elas faziam eu questionava. Ficava chocado com aqueles murais, elas faziam os murais, não eram as crianças. Tudo que elas faziam me incomodava muito.

Iacy: E você dialogava sobre isso, Cloud? Você se incomodava, mas qual era sua reação?

Cloud: Eu trocava algumas figurinhas com algumas que eu conseguia, mas eu comia muito pelas beiradas, eu não criei muito vínculo, não fiquei muito tempo lá pra poder mudar essa cultura e também fiquei pensando que eu acho que essa cultura escolar engessada, mais dura e tradicional era maior do que eu. Uma coisa que eu aprendi muito e na própria graduação é que educação a gente entende que é plural e você não é obrigado a fazer parte daquela escola, não existe uma única escola no Rio de Janeiro, no Brasil. Então, isso é uma coisa que eu falo muito para os meus alunos, a gente tem que estar feliz na escola que a gente está, querendo construir com a comunidade, com os alunos, com os professores. Se te incomoda e você não consegue mudar muito, está na hora de você partir. Não é vergonha nenhuma.

A conversa com Cloud indica muitos caminhos possíveis: sair, procurar outra unidade ou, ainda, exonerar-se. São muitas as possibilidades, o que não podemos mesmo é permitir que essas condições e relações nos adoçam.

As narrativas de Conceição trouxeram outros elementos que podem contribuir para essa reflexão. Buscar a luta coletiva, negociar, conversar com o grupo, apresentar a documentação. Eu não tive sucesso e nem sempre essas táticas funcionaram com ela. Na verdade, colecionamos inimizades. Mas é importante saber que existem outras pessoas na rede com pensamentos que se assemelham aos nossos, é preciso buscar esses pares e buscar um fortalecimento pelo coletivo.

Conceição: Olha, eu vi que eu tinha um problema quando eu cheguei nesse EDI porque a diretora geral era irmã da coordenadora da CRE, então eu não podia arrumar tumulto com ela. E a diretora adjunta elas eram amigas por muitos anos porque cada uma era coordenadora numa escola. (...) Tinha uma professora articuladora que era coordenadora pedagógica de uma escola privada ao lado da escola. Uma escola em que é bem tradicional, então eu vi que eu estava ferrada porque eu quis correr da rede privada e eu fui para uma escola que todo mundo só entendia de Ensino Fundamental e de Educação Infantil privada. Só que eu entrei com um grupo de professoras que eram muito diferentes. Por exemplo, tinha uma que tinha sido recreadora, tinha experiência em escola pública, em creche, tinha uma que tinha experiência em Educação Infantil privada como eu, tinha uma outra que era estudante, então tinha feito mestrado em Letras, era formada em Letras, era PII. Era um grupo muito diferente e eu comecei a entender que a gente podia ficar discutindo ali algumas coisas que a gente ia encontrar alguma coisa em comum para lutar por aquela escola. Eu vi que eu tinha um problema num dia que chegou uma compra logo no começo que a

gente teve uma grana lá de verba e a diretora falou assim: “Meu Deus, eu não tenho mais que comprar papel ofício, eu só tenho que comprar fralda e bico de mamadeira” E eu lembro que aquilo me chocou porque eu falei: “Caramba, ela não tem noção de onde ela está?” E essa observação fez eu fazer o meu trabalho de conclusão de curso da Pedagogia sobre o perfil dos diretores de Educação Infantil da rede. (...) Essa equipe apesar de ter essas confusões assim, esse entendimento meio limitado da Educação Infantil, ao mesmo tempo era muito aberta para tudo que a gente propunha. Então por exemplo, eu entrei em julho. No ano seguinte quando a gente começou a discutir o projeto pedagógico da escola, a diretora adjunta trouxe um projeto pronto para a gente repetir porque ela já tinha feito aquele projeto na escola dela. Eu lembro que eu negocieei, chegou em abril ela falou: “Ah, eu quero que eles saiam de coelhinho, eu tenho um sonho de ver todo mundo de coelhinho”. Eu falei: “Vamos fazer um negócio: eles vão sair de coelhinho, mas vai ser só dessa vez. Isso vai acabar agora.” As crianças saíram de coelho, a gente sentou com elas e disse que a gente não ia mais fazer aquele projeto.

Iacy: Você tinha um grupo que se fortalecia nessa...

Conceição: Não era nem um grupo. Era eu e mais três.

Na introdução da obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire apresenta-nos três exigências basilares da luta democrática capazes de nos fazerem pensar sobre as ambivalências autonomia-isolamento, público-privado, coletivo-individual que tensionam o cotidiano.

- 1) jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual, por mais que possa haver, em muitos casos, perseguições mesquinhas contra esta ou aquela professora por motivos pessoais.
- 2) por isso mesmo, estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate.
- 3) tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (FREIRE, 1997, p. 11)

No momento do vivido não dispomos de conceitos e noções com que compreender um acontecimento. Ele se constrói como uma experiência, conflitando com passado, com nossos conhecimentos e saberes. Exige interpretação, por isso forja a construção de saberes que o expliquem para nós mesmos tornando-o significativo. Por isso, experiência é também ruptura de potência. “E se a vida flui no tempo é porque se constitui nas e das rupturas propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências.” (COLLARES, MOYSÉS, E GERALDI, 2006, p. 62).

4.2 “Os traficantes foram conversar com ele. Como assim homem na Educação Infantil?”: questões de gênero na educação básica

Ir a campo em uma pesquisa é se lançar na busca pelo que não se sabe com abertura para o inesperado, sobretudo quando o campo leva o pesquisador a um mergulho com todos os sentidos na narrativa do outro por meio das conversas. No entanto, isso não significa não ter ideias prévias sobre as quais interessa-nos conversar e ouvir o que os sujeitos têm a contar. Quando soube que conversaria com dois professores, homens que lecionaram na Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal carioca, me interessei em conhecer suas considerações sobre as questões de gênero nas primeiras etapas da educação básica e se houve atravessamentos provocados por essas questões em suas trajetórias, pois ao longo da minha carreira tive pouquíssimas interações com professores homens nesses segmentos e sei que é uma presença marcada por preconceitos. Então, diante dessa oportunidade, fui a campo atenta às suas narrativas que não demoraram a tocar no assunto. Apesar da previsibilidade do tema, as conversas carregam consigo elementos imprevisíveis, tais quais: o tom de voz, as expressões faciais, a emoção do narrador e do ouvinte e, o conteúdo em si, que foi um tanto surpreendente e me levou a pesquisas para ampliar a compreensão e dialogar teoricamente com autores que abordam este tema.

Já apresentei nos capítulos anteriores o quanto as relações entre cuidar e educar eram um princípio fundamental para o trabalho do Pablo, esse foi, inclusive, pauta de um dos conflitos mais marcantes na sua relação com uma das Agentes Auxiliares de Creche que compunham sua equipe. Durante essa fala, perguntei ao Pablo se essas questões o afetaram na chegada a rede

Pablo: O que era curioso é que eu sou homem, então tem um pouco dessa questão, eu não senti essas questões porque em 2007 um dos primeiros auxiliares de creche que chegaram na creche que eu trabalhei era homem.

Iacy: Ah, que legal!

Pablo: Então, ele era homem e morava no morro. Quando ele começou a trabalhar os traficantes foram conversar com ele.

Iacy: É mesmo?

Pablo: É. “Como assim homem na Educação Infantil?!” Aí ele falou: “Não... mas eu estou aqui, vou cuidar...” Então esse primeiro impacto foi diluído por ele lá atrás, então quando eu cheguei, eu não tive esses problemas. Mas o que as auxiliares faziam, por exemplo. Às vezes quando uma criança sujava muito a fralda, elas davam pra mim. Eu não tinha o menor problema em trocar a fralda, mas acho que elas pensavam: “Ah, quer ajudar? Então joga a fralda pior pra ele!” Eu sempre falava: “Gente, fralda pra mim é banho. Não tem como tirar e limpar. Eu faço isso até hoje. Então isso foi diluindo (...)”

Iacy: Eu estava curiosa para te perguntar isso porque até hoje ainda rola polêmica, né? Ainda rola discussão com esse olhar para o homem na Educação Infantil. Onde eu trabalhei não tinha nenhum homem nem como auxiliar, nem como PEI. Mas para você no tempo que esteve na rede, isso não foi uma questão.

Embora no momento da conversa com Pablo, eu não tenha entrado com profundidade nesse assunto, passado algum tempo e, enquanto escrevia esse texto, me peguei pensando: Que mundo é esse que a gente vive em que um profissional precisa prestar esclarecimentos aos traficantes sobre a sua função? Uma função para a qual ele prestou um concurso, passou por uma prova, por uma perícia. Se o agente que o precedeu não tivesse passado por isso, teria sido o Pablo a passar? Será que a gestão dessa rede tem noção da realidade vivida por esses profissionais? Eu sou incapaz de me imaginar defendendo o meu trabalho para traficantes, por outro lado, compreendo que esse não é um caso isolado e situações de preconceito, assédio e constrangimento são constantemente relatados nas pesquisas que abordam a presença de professores homens nas primeiras etapas da educação básica.

Em um duplo movimento de ampliar minha compreensão sobre as categorias levantadas nas conversas e reconhecer os limites desse texto, tecerei algumas considerações em diálogo com interlocutores teóricos que me permitiram novas reflexões sobre a feminização do magistério, gênero e masculinidades na educação.

Dados do Censo Escolar de 2022 ilustram de forma bastante nítida a questão sobre a qual estamos tratando.

Figura 8 - Número de professores por sexo na Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Número de docentes nas unidades públicas e privadas do município do Rio de Janeiro por segmento e sexo:	
EDUCAÇÃO INFANTIL	
Feminino	Masculino
8918	391
PRÉ-ESCOLA	
7289	659
ENSINO FUNDAMENTAL I	
18186	2554

Fonte: INEP (2022)

De acordo com Louro (1999), algumas transformações sociais, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas

pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. Embora se assemelhem a processos que ocorreram em outros países, no Brasil, as formas como se dá essa feminização podem ter características particulares.

As pesquisas de Paula (2021) apontam que além do processo de feminização, houve também o processo de branqueamento do professorado, com o número de docentes negros decrescendo e, em 1920, 80% dos docentes de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro eram mulheres. O autor revela, com base em seus interlocutores teóricos que, além do branqueamento do professorado, houve também o impedimento da educação da população negra entre os séculos XVI e XX. As reformas das políticas de formação de professores foram delineando o perfil desejado: “uma profissão branca, feminina e de classe média.” (PAULA, 2021, p. 29) Houve, ainda, um período em que o Instituto de Educação limitou o ingresso de homens a 10% e em seguida passou a admitir somente mulheres

Para Oliveira

Compreender o processo de feminização do magistério primário implica reconhecer que tal fato não se deu “pela assunção de características profissionais inerentes ao exercício da docência pela mulher” (TAMBARA, 1998, p. 49), mas por uma arrumação histórica e socialmente construída. Nesse caminho, estabeleceu-se “a reconstrução de um paradigma de professor primário identificado com o perfil de mulher que então povoava o imaginário hegemônico: assexuada, vestal, dependente, acrítica, não cidadã” (TAMBARA, 1998, p. 50). (OLIVEIRA, 2023, p. 42).

A história da inserção da mulher no mundo do trabalho social, saindo da esfera doméstica para o público, é resultante de uma luta histórica contra a orientação de que mulheres deveriam se dedicar às tarefas domésticas e cuidados da família enquanto os homens deveriam ser provedores. Quando a sociedade coloca a mulher como a pessoa mais “adequada” e melhor preparada para o trabalho com crianças pequenas, além de desqualificar a sua formação, atribui-lhe um dom inato oriundo do gênero para determinada função, nega à mulher outros espaços e possibilidades de atuação profissional. Como se na esfera do mundo do trabalho, ela fosse mais uma vez obrigada a se dedicar ao cuidado “da família”. Desse modo, discutir as questões de gênero na educação não implica em apenas pensar a presença ou ausência dos homens na docência de crianças pequenas, mas também pensar a estrutura de sociedade que impõe às mulheres esse lugar.

Nesse percurso, a categoria gênero nos ajuda a entender a relação existente entre a docência exercida por homens e mulheres, uma vez que se trata de uma categoria relacional. E a categoria masculinidade contribui com elementos para refletirmos as nuances, as manifestações de rejeição ou de aceitabilidade do homem no papel de professor como resultado do processo cultural da construção de masculinidades (NOLASCO, 1993).

Souza; Ferreira; Leal (2020) indicam que avanços nos estudos de gênero nas últimas três décadas nos levaram a sair da ideia fixada de sexo para perceber como as relações entre sujeitos do mesmo sexo e de sexos diferentes são consideradas a ponto de ocuparem posições diferentes dentro da escala social, com predominância de poder do sexo masculino em relação ao sexo feminino. Nesse sentido, os autores destacam duas ideias de Scott (1990): a primeira define o gênero como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas a partir das diferenças entre os sexos; a segunda aponta que o termo gênero marca não só diferenças biológicas, mas enseja destacar as relações de poder que deságuam num processo histórico de desigualdades. Desse modo, o conceito de gênero contribui para construirmos ideias e agirmos sobre os significados de ser homem e de ser mulher.

Face; Herneck e Cardoso (2018) nos implicam a ir além, superando o dualismo entre feminino e masculino da lógica binária de classificação dos sujeitos, pois pensar gênero na atualidade requer pensar diversidade, desse modo os autores alertam para a

a importância do rompimento e da desconstrução da totalidade exposta por meio das oposições binárias, bases dos pensamentos tradicionais cujo princípio é de que dois polos, coerentes internamente, o feminino e o masculino, se diferem e se opõem, sendo cada um aparentemente idêntico a si mesmo. Pensar o feminino e o masculino em oposição pode estar relacionado com a imagem de um sujeito unificado e portador de uma *essência* capaz de definir a sua identidade; ela própria conhecível, consciente, defensável, estável, socialmente *ajustada*. (FACE; HERNECK; CARDOSO, 2018, p. 5)

Cloud, que foi professor no primeiro segmento do Ensino Fundamental, teve sua carreira atravessada por questões de gênero desde a sua formação e as pesquisas sobre o tema retratam que esse não é um caso isolado, ao contrário, trata-se de uma história compartilhada por muitos professores que estudam no Curso Normal ou na graduação em Pedagogia.

Cloud: A gente quer sair da faculdade empregado, né? É o sonho de consumo de todo graduando e tem aquela questão, da minha dificuldade ser maior também por ser gay, ser homem e trabalhar na educação básica. Então também tem toda aquela coisa das dificuldades da entrevista que às vezes é um espaço que eles gostam de contratar mulheres, porque eles entendem que a mulher teoricamente na cabeça deles é que vai cuidar melhor, vai educar melhor, representa aquela figura materna e tudo mais, mas enfim. Então eu sempre tive muita dificuldade, eu nunca consegui, depois dos meus estágios, ser incorporado na escola. Inclusive escolas que eu admiro muito e que nunca me chamaram. (...) Eu estagiei nessa escola por quase dois anos, terminei a graduação, fui fazer especialização em Educação Infantil na PUC, e aí a professora saiu, pediu demissão e a coisa natural seria eles chamarem o Cloud para assumir essa turma, mas não, chamaram uma outra pessoa que nem entendia da filosofia da escola. Então assim, eu continuei como estagiário mesmo estando na especialização da PUC. Passaram uns meses e eu pensei: “Eu acho que não faz mais sentido eu estar nesse espaço e ganhar uma merreca como estagiário.” Só que é um estagiário professor que vai todo dia, segunda a sexta. A única coisa que eu não fazia era ajudar ativamente no planejamento, na documentação, mas é claro que eu participava o tempo todo, fazendo

tudo. Até nas reuniões com os responsáveis eu ia. Então eu falei: “Olha eu vou pedir minhas contas.” Então eu pedi minhas contas depois de quase dois anos na escola.

Iacy: Cloud, como você se sentia? Você sentia frustração? Porque eu imagino depois de dois anos de estágio, a gente cria uma expectativa...

Cloud: Naquela escola particular sim, porque era uma escola que eu admirava muito e não me chamaram. (...) Foi uma frustração profissional sim, mas eu também estava feliz porque estava fazendo a especialização na PUC, estava no mestrado.

Nem os dois anos de experiência na escola, a graduação em Pedagogia em uma universidade pública reconhecida como referência e a especialização em curso na PUC foram suficientes para que Cloud fosse efetivado na escola em que almejava trabalhar.

Em sua tese de doutorado, Rabelo (2021) pesquisou a figura masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro e em Aveiro (Portugal) e em parte do seu estudo dedica-se a pensar sobre a homofobia contra o professor primário. A autora destaca que a homofobia aplica-se não só a homossexuais, mas a qualquer pessoa que aparenta alguma qualidade que se atribui a outro sexo em uma discriminação que se faz pelos pequenos detalhes. De acordo com as pesquisas, o fato de estar em uma profissão socialmente considerada como feminina, torna esses sujeitos alvos da homofobia. Que pode acarretar em dificuldade de conseguir emprego, necessidade de afirmar a masculinidade ou no pensamento de abandonar a profissão. Rabelo apresenta, ainda, diversos relatos dos sujeitos da sua pesquisa que narram situações de homofobia enfrentadas. Ao ler um desses relatos, imediatamente pensei na história de Cloud com essa escola onde ele alimentara a expectativa de ser contratado.

O Professor André (RJ-BR) também relata que sofreu homofobia na escola particular onde deu aula, mas por sorte foi apoiado. Em 1987 a escola recebeu uma carta onde dizia que tinha um funcionário que era pederasta, homossexual, e que isso traria grandes problemas para as crianças e que ela faria uma denúncia ao conselho federal de educação, assinado “mãe aflita”. A diretora recebeu essa carta e chamou cada funcionário, leu a carta e fez uma inversão, perguntando se ao invés de homossexual, estivesse escrito negro, pobre, ou qualquer outro atributo pessoal que pudesse ser alvo de preconceito, colocando cada um no papel de André, e todos o apoiaram. Por fim, chamou André, explicou o que tinha acontecido e disse-lhe que todos o apoiaram. Convocou uma reunião com todos os pais de alunos, leu a carta, pediu que a mãe se apresentasse e retirasse seus filhos, porque ela não trabalharia para “fascista”. Ninguém se apresentou, os pais presentes também foram contra essa pessoa. André se comoveu, mas ficou envergonhado por ter acontecido tal fato logo no início da sua carreira, ele levou mais de 10 anos para tocar nesse assunto. Ele acredita que pode haver muitos professores primários homossexuais (mas hoje em dia não tem como saber quem é ou não), mas isso não influencia em nada a educação que ele dará às crianças. (RABELO, 2021, p. 363).

Mais de 20 anos separam a narrativa do Professor André da de Cloud. Duas experiências que se originam na mesma questão, mas tiveram contornos diferentes. Ainda que as narrativas tragam contrapontos de uma problemática, não proponho, ao discuti-las, uma comparação que classifique uma ou outra escola, mas uma reflexão sobre diferentes condutas possíveis diante

de uma questão que nos afeta na contemporaneidade e que, mesmo após tantos anos, ainda carece de investimento em estudo e reflexão para a quebra de paradigmas tão enraizados que podem se refletir de formas explícitas ou muito sutis na vida de professores homens.

Cabe destacar que durante a nossa conversa, Cloud também rememorou com muita admiração a escola onde estagiou, pois essa foi uma experiência que lhe permitiu desconstruir o padrão de escola que ele tinha enquanto estudante para conhecer e se formar professor a partir uma referência de escola que ele considerava impecável.

Cloud: Eu fui muito feliz lá. Me inspiro muito naquela prática. Foi uma formação muito diferente do que eu tinha como referência, então eu aprendi muito. Eu nunca sofri constrangimento ou homofobia lá. Eu só senti que preferiam uma mulher e mais experiente. Só que ela não entendia nada da escola, eu tive que passar tudo pra ela, então eu trabalhava tanto quanto ela.

Não me chamaram, mas hoje eu estou aqui. Fiz muitas outras coisas. Uma porta se fechou, mas muitas outras se abriram. A Pedagogia abriu portas. Saí de lá e fui trabalhar em um curso de formação de professores de inglês, no curso eu trabalhava menos e ganhava a mesma coisa.

Cloud acreditava que passar em um concurso seria uma forma de amenizar os impactos do preconceito de gênero contra o professor das primeiras etapas da educação básica e de fato, foi. No entanto, a condição de servidor público amenizou as questões, mas não garantiu por completo sua superação.

Cloud: Eu trabalhei no município de 2010 a 2012. Então estava no início do mestrado.
Iacy: Era no Fundamental I?

Cloud: Eu trabalhei no terceiro ano. Eu cheguei lá, uma cabeça muito preconceituosa minha, né? Mesmo depois de uma universidade pública, eu queria trabalhar com a Educação Infantil porque eu achei que não ia precisar estudar muito, não ia ter conteúdo. Só que assim, Educação Infantil, pra mim é o segmento mais difícil que tem. Mas quando a direção me perguntou o que o eu queria, eu falei: “Educação Infantil!” Porque não ia precisar ficar me debruçando sobre textos de Geografia, História, eu pensei: “Vamos começar light.” Imagina, né? E aí, claro que não me deram. Então assim, não vou dizer que é isso, mas pra mim também envolve questão de preconceito. Não dá para dizer que é, mas a vida inteira sempre quando envolve infância, criança, homem... então eu achei que sim, que elas não me colocaram na Educação Infantil por conta disso. Mas depois também eu fui descobrir que era um segmento que o pessoal gostava muito na escola, então realmente não tinha vaga, eu fui descobrir isso com o tempo então assim as pessoas mais velhas ficavam na Educação Infantil.

Iacy: A Educação Infantil é muito atravessada por essa questão de gênero, né, Cloud? Até hoje isso ainda é muito forte. (...)

Cloud narrou ainda que estagiou no exterior. Fez duas semanas de estágio em período integral na turma de Educação Infantil em que sua tia lecionava nos Estados Unidos no estado do Texas. Embora tenha sido uma experiência maravilhosa, teve que ouvir dela: *“Mas é claro que a gente tem que ter um pouco de preconceito, se você for olhar as estatísticas, quem mais molesta as crianças são os homens.”* Cloud conta um tanto decepcionado que colocou a

informação sobre o intercâmbio no currículo, contudo, nem a graduação em universidade pública, a especialização na PUC, o estágio no exterior, o segundo idioma fluente e os anos de experiência como um empenhado estagiário foram suficientes para lhe garantir a admissão como professor de Educação Infantil.

Souza; Ferreira e Leal (2020) abordam o desconforto, o receio e o estado de vigilância provocados pelo preconceito com relação à presença masculina na Educação Infantil

É impossível negar que existe um eco velado que ressoa cotidianamente nos ouvidos dos homens que são professores de Educação Infantil: o eco do receio de presumir que as pessoas podem desconfiar de nossa dignidade e capacidade de respeito a nós mesmos e às crianças, mesmo quando possuímos uma formação adequada para atuar nessa área. (SOUZA; FERREIRA; LEAL, 2020, p. 821).

A questão levantada pela tia de Cloud nos impele à discussão sobre masculinidades. Historicamente a Educação Infantil foi compreendida como continuação da maternidade e os cuidados com o corpo de crianças foram constituídos como atribuições das mulheres. Isso evidencia os preconceitos e estigmas de quem mantém esse ideal sobre a profissão, provocando conflitos, dúvidas e questionamentos diante da presença masculina no contexto de cuidado com os corpos de meninos e meninas (SAYÃO, 2005). No entanto, se avançamos enquanto sociedade a ponto de permitir às mulheres ocupar novos espaços e não há restrições para a atuação de homens com a devida habilitação para a docência nas primeiras etapas da educação básica, o exercício que nos cabe agora é o de pensar novas masculinidades, pois

Apesar dos avanços percebidos, verificamos marcas de um percurso histórico social e cultural que produziu uma definição de masculinidade homogênea, na qual o homem sempre aparece como um potencial abusador e/ou como alguém que não possui habilidades para lidar com crianças. Esses são alguns dos principais desafios que precisamos enfrentar. (SOUZA; FERREIRA; LEAL, 2020, p. 821)

É urgente romper com a ideia de uma masculinidade pronta e acabada carregada por características abusivas, violentas e insensíveis, pois não existe uma única forma de constituir-se masculino, mas maneiras diversas de fazer-se a partir dos contextos e relações sociais, subjetivações e subjetividades de cada sujeito, entre outros elementos. Desse modo, é necessário sublinhar a grande diversidade e diferenciação das experiências históricas e culturais desses sujeitos.

Precisamos, inclusive, nos atentar para as relações de gênero estabelecidas entre as próprias crianças e as masculinidades presentes no cotidiano dentro e fora das escolas a fim de não normalizar posturas abusivas. É necessário avançar no sentido de superar mecanismos

baseados numa perspectiva heterossexista e homofóbica que anula os medos, angústias e inseguranças dos meninos em função da virilidade, de tornar-se homem, de afirmar-se homem acima de qualquer outro princípio. Construir novos olhares para as masculinidades, bem como aceitá-las, reconhecê-las e legitimá-las implica diretamente em repensar a forma como educamos nossos meninos, superando as referências machistas, misóginas, patriarcais e heteronormativas rompendo paradigmas históricos e culturais sobre o significado de ser homem, construindo, desse modo, uma nova ordem social.

[...] não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das conseqüentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero (RABELO, 2008, p. 177).

A manutenção dos preconceitos só aprisiona todos os sujeitos envolvidos, reduzindo a maioria dos homens a uma minoria que representa o que há de pior na masculinidade. É construindo novas relações de gênero e novas masculinidades que podemos vislumbrar um ambiente de relações mais sadias e seguras entre as pessoas. Nesse sentido, caminhamos com vistas a contribuir para discutir e estimular uma maior participação dos homens enquanto professores da primeira etapa da educação básica, valorizando o seu trabalho e quebrando tabus históricos, de modo a contribuir para a superação de paradigmas que dicotimizam as relações e reforçam as desigualdades sociais com ênfase nas diferenças de sexo e/ou gênero. É preciso reconhecer que os sujeitos são diferentes e

as especificidades vão muito além de ser (ou de se tornarem determinados tipos de) mulher ou homem, de pertencer a esse ou aquele grupo social. Suas subjetividades são (re-) construídas ao longo de suas vidas, dando lugar à pluralidade de modos de ser/estar e de agir no mundo. (FACE; HERNECK; CARDOSO, 2018, p. 6).

Como aponta Sayão (2005), a convivência dos homens em espaços de intensa feminilidade propicia uma reavaliação das masculinidades, das feminilidades, e dos processos identitários não só dos diferentes profissionais no magistério, mas de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo, crianças, famílias e comunidade escolar como um todo. Também é preciso reconhecer que o trabalho com crianças pequenas exige formação, essa não é uma tarefa de guarda e proteção, para as quais bastam cuidados aprendidos nas relações parentais, trata-se de uma responsabilidade educacional para a qual são necessárias proposições teóricas consistentes (Barbosa, 2009) que independem de gênero.

Corroborando as ideias dos autores aqui referenciados, acredito que por se tratar de questões sempre presentes nos contextos escolares e que afloram nos mínimos detalhes da função docente, torna-se necessário que a formação de professores contemple com profundidade essa área de estudo para que entendamos melhor as questões de gênero e sexualidade em relação à sociedade como um todo, à nossa própria vida e à prática pedagógica.

4.3 ***“Todo final de ano eu tinha uma doença bizarra!”: o mal estar-docente***

A minha passagem pela rede foi marcada por um adoecimento que eu não esperava enfrentar em tão pouco tempo de carreira. A jornada de nove horas diárias com turmas numerosas em um cotidiano que demandava o uso da voz a todo instante me provocou cistos nas cordas vocais e acompanhamento fonoaudiológico por um ano. Seguir o tratamento à risca foi fundamental para evitar um procedimento cirúrgico e o agravamento de uma doença que poderia me impedir de estar apta em perícias médicas de outros concursos públicos. Além do adoecimento físico, recordo-me de ter vivenciado momentos de angústia, tristeza e choro decorrentes dos conflitos que enfrentava no ambiente de trabalho. Sintomas de ansiedade para os quais não busquei diagnóstico e tratamento enquanto estava na SME-RJ.

Sustentando-se nas perspectivas de um Estado mínimo e um Mercado máximo, o neoliberalismo em esfera global tem repercutido em condições precárias do trabalho no mundo, o que deixa o trabalhador constantemente ameaçado em seus direitos trabalhistas e vulnerável em relação aos mecanismos de proteção contra riscos à saúde (ANTUNES, 2018 apud COSTA; CECCIM, 2022). Tema de estudos no país e no mundo, não foi uma surpresa quando a saúde dos professores apareceu nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, pois a degradação do trabalho docente afeta professores da educação básica ao ensino superior de instituições públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil (OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2013; CAMPOS; VIEGAS, 2021; FRIZZO; BOPSIN, 2017).

Problemas no aparelho fonador e urinário, obesidade e problemas psíquicos foram apontados por cinco dos oito docentes como adoecimentos decorrentes das condições de trabalho explicitadas nos capítulos anteriores. Diante disso, trago uma discussão sobre o mal-estar docente a partir do vivido por Pablo, Jamila, Mariana, Clarice e por mim. Busco analisar as questões levantadas com base em autores que possibilitam abordar esse tema considerando a saúde do trabalho e os fenômenos sociais e políticos relacionados a ele.

De acordo com Esteve (1999), mal-estar docente é uma expressão utilizada para descrever os efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência. Para o autor, as condições de trabalho constituem um dos principais fatores do mal-estar docente. Tais condições atingem a saúde – física e mental – dos professores afetando-os em todas as esferas da vida. Esse mal-estar pode ter como sintomas evidentes: a insatisfação profissional, desinvestimento na profissão, desresponsabilização em relação às tarefas docentes, desejo de abandonar a profissão, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, neurose, depressão e estresse (SILVA, 2013). Para Esteve (1999), o absenteísmo é um mecanismo de defesa contra a tensão derivada do exercício docente, uma forma de se distanciar e resistir às tensões acumuladas.

Uma das pesquisas com maior abrangência sobre as condições de trabalho e saúde mental de trabalhadores da área da educação do Brasil envolveu 52 mil profissionais de 1.440 escolas distribuídas em todos os estados do país. A infraestrutura precária, a falta de materiais, os baixos salários, a falta de participação dos gestores e da comunidade e a sobrecarga de trabalho foram apontados pelo estudo como algumas causas da exaustão emocional que atingia à época 26,3% dos professores brasileiros, (CODO, 1999 *apud* FRIZZO; BOPSIN, 2017).

Um estudo recente de Haikal *et al.* (2023)²⁰ revela que professores possuem predisposição ao aparecimento de doenças crônicas não transmissíveis. No grupo de pessoas avaliadas, entre trabalhadoras mulheres, os sintomas relacionados à saúde mental e ao desgaste psicológico prevaleceram. Já entre os professores homens, foram observados fatores de risco relacionados a hábitos sedentários. No contexto pós-pandemia, o cenário parece ainda mais agravado. O adoecimento e absenteísmo são preocupações que têm sido temas frequentes nas publicações do Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação e vêm sendo objeto de pesquisas e projetos de lei.

As circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para desenvolver seu trabalho geram sobre-esforço de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados sintomas clínicos que explicam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais ou físicos decorrentes da intensa precarização do trabalho a que estão expostos. A narrativa de Jamila revela um quadro de mal-estar docente e os problemas de saúde enfrentados por ela foram um fator determinante na sua decisão por se exonerar da SME-RJ.

²⁰ Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2317-6369/42520pt2023v48e5>

Jamila: Outra coisa que pesou também foi que nos últimos anos que eu dei aula em Santa Cruz, todo final de ano eu tinha uma doença bizarra. Ou era uma amigdalite muito forte ou uma infecção urinária. Umas coisas assim que eu não tinha normalmente. E aí eu sentia que era o corpo pedindo arrego já. Todo final de ano, eu sempre ficava muito doente.

Iacy: Não é o primeiro relato que eu ouço desse tipo, Jamila... Um professor também me contou um caso de infecção urinária e lembro de ser algo muito comum entre colegas...

Jamila: E aí, eu não lembro quando, teve uma ocasião que foi o seguinte: eu trabalhava, eu dava aula segunda-feira, eu não lembro agora que ano foi isso. Eu acordei achando que eu estava tendo alguma coisa no coração, porque eu senti meu braço esquerdo dormente. Fui ao médico, mas clinicamente eu estava bem. Não tinha nenhum tipo de alteração e o médico falou: “Você teve uma crise de ansiedade.”

(...)

Então quando eu mudei dessa escola [de Ensino Fundamental II] para uma escola de primeiro segmento, eu senti um baque na prefeitura do Rio. (...) O máximo que eu pego hoje em Duque de Caxias são 34 alunos. (...) Eu senti uma diferença quando eu comecei a trabalhar com o primeiro segmento nessa escola do Valqueire, eu senti dificuldade em lidar com os alunos nessa escola. Alguns tinham aquela questão, quando chegava ao terceiro ano, tinha aluno com defasagem muito grande porque o terceiro ano é o primeiro ano que eles começam a reprovar, então é quando você realmente vê aquela criança que foi alfabetizada e as que não conseguiram. Então eu tinha aluno do terceiro ano que já deveria estar no sexto, sétimo ano. Era uma diferença muito grande e isso causava um tumulto na turma porque eram crianças que ficavam totalmente deslocadas ali. Até certo ponto eu entendia a revolta deles, mas era algo que me impedia de dar aula. Então eu comecei a me sentir mal, porque aquilo que eu me propunha a compartilhar com eles, eu não conseguia fazer, eu tinha que limitar o tipo de atividade que eu fazia porque eu sabia que não dava para explorar tanto assim determinadas turmas por conta da questão da disciplina.

E aí, eu não sei exatamente se foi isso, mas aquela primeira crise isolada de ansiedade que eu tive anos antes, eu comecei a ter frequentemente.

Até que um dia eu fiquei muito mal, aí eu fui parar no hospital. Fui numa emergência e o médico sugeriu que eu consultasse um psiquiatra. Aí eu fui, mas o psiquiatra me atendeu em 15 minutos e quis me receitar alguma coisa tarja preta muito pesada, porque ele receitou o remédio e receitou umas vitaminas. Eu falei assim: “Ah, mas essas vitaminas são por quê?” Ele falou: “Porque esse remédio é muito pesado. Você é muito nova e o seu organismo não vai aguentar o tranco desse remédio que eu estou te passando.” Eu falei: “Ah, tá bom!” Aí eu joguei a receita fora e nunca mais voltei, óbvio! Eu procurei a psicoterapia. Eu comecei a fazer a terapia a partir daí. E nisso eu comecei a entender melhor que não estava me fazendo bem o meu trabalho, só que ao mesmo tempo em que eu fiquei querendo sair, eu pensava: “Mas vou sair para fazer o quê, né? Eu não posso também abandonar isso que bem ou mal está pagando minhas contas.” Mas com o processo terapêutico, eu fui descobrindo outras habilidades redescobrando, na verdade, outras habilidades, outros gostos.

De acordo com Barton e Walker (*apud* Esteve, 1999, p. 28)

[...] nos últimos anos, tem aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido produzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que tem sido provocador desse mal-estar que acomete o professor e que implica diretamente sobre a sua ação em sala de aula, gerando consequentemente tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, afetando sobremaneira a atividade docente ao promover significativas diminuições na sua motivação e implicação com o trabalho.

A narrativa de Mariana parece concretizar o que afirmam os autores a esse respeito.

Mariana: O problema não é a sala de aula, o problema é a condição de trabalho da Prefeitura do Rio de Janeiro que para mim foi insuportável, entendeu?

Iacy: O que mais te angustiava, Mariana? Porque você estava ali numa condição privilegiada na rede (...) você tinha colegas de quem gostava, gostava da gestão e isso também não é o suficiente porque existem outras coisas que pesaram para você, o que é que pesou?

Mariana: Nossa, se não fossem meus colegas, alguns dos quais viraram amigos mesmo, amigos da minha vida e estão comigo até hoje, se não fosse essas pessoas eu não tinha ficado.

Iacy: Sério, Mariana?

Mariana: Apesar de todos esses pontos positivos que eu te falei na minha escola, a estrutura física da escola era muito ruim. (...) Era impossível gerenciar a crise.

(...)

Iacy: Eu conversei com outras pessoas que também trouxeram essa questão da saúde priorizando bem estar e saúde mental, reconhecendo que isso não tem preço.

Mariana: Uma vez que você entende que isso está combalindo sua saúde mental, não dá pra insistir, não dá pra continuar. Comigo foi bastante isso, entendi que não estava bom pra mim. Fora que professor, cara, a gente nunca para de trabalhar. Pra ter uma receita razoável você faz sua matrícula, às vezes faz dupla, tripla (...)

Iacy: Você passou alguns anos com o desejo de se exonerar, você passou alguns anos querendo sair né, Mariana?

Mariana: Acho que se eu consigo me lembrar direito, eu acho que eu botei na cabeça que eu queria sair do município desde o início de 2016.

Iacy: Então você resistiu até 2019!

Mariana: É, em 2016 eu entrei no mestrado, porque eu tinha mais ou menos um plano, eu pensei em estudar para fazer concursos melhores, IFRJ, universidades. Só que é assim, você faz teu plano, você enxerga onde você quer chegar, só que onde você está não muda e isso continua te desgastando, continua sendo ruim. E ainda tem uma coisa que para a gente ainda acho que é pior porque o contexto social onde a gente está inserido traz toda essa problemática para dentro da sala de aula e ainda tem a tua parte humana que, cara, é esmurrada todo dia, porque o que essas crianças te contam, o que você vê acontecendo naquelas comunidades, isso aí acaba contigo. Se você for minimamente empático, se ainda tiver um pouco de humanidade sobrando dentro de você, você tem dia que volta para casa e só quer chorar por saber que tem gente passando situação tão absurda.

No capítulo que abordou anteriormente a estrutura da rede e os programas implementados no Ensino Fundamental de 2010 a 2019, a narrativa de Mariana acerca das características físicas da escola onde trabalhava, denunciou condições precárias agravadas pela falta de ventilação, elevado número de estudantes por turma e estrutura física onde os ruídos prejudicavam muito o andamento das aulas. O volume de trabalho, a precariedade das condições de ensino, a diversidade e complexidade existente em sala com as quais o professor é obrigado a lidar, junto à expectativa social de excelência do seu trabalho e exigências requeridas trouxeram consigo uma sobrecarga de trabalho para os professores (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006, p. 2679 *apud* SILVA, 2016) e as tarefas demandadas não têm impacto apenas em sua saúde mental. Para Oliveira (2006), elas contribuem também para um sentimento de desprofissionalização. Os processos educativos são historicamente balizados pelas dimensões econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, Freitas (2006) diz que a

organização do trabalho pedagógico no modo de produção capitalista, assim como o trabalho em geral, está alicerçada em três características: 1) ausência de trabalho material, 2) fragmentação (entre teoria e prática e trabalho manual e intelectual, por exemplo) e 3) alienação do professor, quando não tem autonomia na elaboração do seu trabalho. Tendo a identidade profissional um importante papel no sentido do trabalho conferido pelos indivíduos, essa perda pode configurar um fator de sofrimento (CAMPOS; VIEGAS, 2016).

Campos e Viegas (2016) também apontam a diminuição da autonomia, a intensificação e a sobrecarga de trabalho como fatores que prejudicam a saúde mental dos professores.

Tendo como base o modelo teórico do Desgaste Mental, Seligmann-Silva (2011) afirma que no trabalho tal como se dá no capitalismo é vivenciada uma transformação negativa nas potencialidades dos sujeitos, de forma que os componentes desgastantes acabam prevalecendo sobre as características que favorecem as capacidades de quem trabalha. Esse desgaste pode abranger diversos aspectos, como danos ao organismo, o estresse e a fadiga decorrentes da precarização ou intensificação, além do desgaste simbólico contido na perda do que é significativo para quem trabalha (SELIGMANN-SILVA, 2018, 2011). (CAMPOS; VIEGAS, 2016, p. 423)

Os autores destacam, ainda, a importância da autonomia para a saúde mental, uma vez que sua garantia, ou não, pode afetar os professores positiva ou negativamente. A negação da autoria e da possibilidade de participação em relação ao trabalho gera um sentimento de coisificação, indignidade e sofrimento (DEJOURS, 1992 *apud* Campos e Viegas, 2016). Como foi possível constatar ao longo de toda a pesquisa, a luta por autonomia e a resistência ao aviltamento do sentido do trabalho docente foram marcantes na história da SME-RJ no período estudado, tanto em grandes movimentos como a greve quanto no cotidiano das escolas.

Oliveira (2006) contribui para essa reflexão ao abordar o trabalho docente com base nas teorias marxistas. Pensar o sentido do trabalho de teor teórico-gnosiológico em Marx, é entendê-lo como uma categoria de conhecimento tradicional. Desse modo, a relação sujeito-objeto deixa de ser abstrata tornando-se prática, construída no e pelo trabalho, então o trabalho é tido com significado concreto de transformação da realidade e apresenta-se como essência constitutiva do homem, como categoria fundante do ser social. Se o trabalho funda o homem, no instante em que o trabalhador é explorado e não se sente livre em sua atividade vital, torna-se estranho a ele. A partir do conceito de trabalho estranhado, ao relacionar os conceitos de alienação e fetichização que aniquilam a classe trabalhadora e a coloca a serviço do capital, a autora diz que

O professor, neste quadro, aproxima-se do trabalhador, do proletário. Alienado do produto do seu trabalho, impedido de ter acesso à formação continuada, passa a vender a força de trabalho, dando aulas “em série”, em intermináveis jornadas de esforço. (OLIVEIRA, 2006, p. 33)

Sob essas condições o professor é inserido na lógica de produção capitalista que interfere nas suas relações e subjetividade – o que inclui o sofrimento laboral intenso. A proletarização do magistério é entendida como um dos fenômenos sócio-políticos causadores do mal-estar docente. A proletarização está num polo oposto ao da profissionalização e nesse contexto significa

vivenciar fenômenos como a perda de controle sobre os meios de produção, sobre a finalidade e sobre o processo do trabalho. Inclui, ainda, processos de desqualificação, empobrecimento por baixos salários e a venda indiscriminada da força de trabalho, por exemplo. Também a forma de organização do trabalho escolar, com a divisão do trabalho representada pela atuação dos especialistas e pela diferença de valoração entre o planejar e o executar, levou à diminuição do controle dos docentes sobre o processo pedagógico, incluindo a seleção dos conteúdos e das metodologias. (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Importante pensar que as narrativas sobre a autonomia docente aqui apresentadas corroboram a fala da autora. Refletindo sobre as condições de trabalho descritas, faço uma analogia às condições insalubres e desumanas às quais era exposto o proletariado das fábricas do século XVIII, onde o salário só pagava parte do tempo de trabalho, as jornadas chegavam a 16 horas diárias, os movimentos repetitivos desgastavam as articulações, as condições estruturais adoeciam e incapacitavam os trabalhadores...

A reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonia da sociedade de mercado aprofunda aceleradamente a precarização das condições de trabalho docente em razão da crescente intensificação exigida sobre os trabalhadores e da escola estar colocada à serviço do sistema de produção capitalista. No bojo do processo de reestruturação produtiva, o trabalhador é cada vez mais ameaçado, o que o torna mais vulnerável a sentimentos de angústia, revolta, ansiedade e descontentamento, produzindo uma série de conflitos sociais e psíquicos. (FRIZZO; BOPSIN, 2017)

A narrativa de Mariana que apresenta problemas de diferentes ordens em condições marcadas pela repetição, rotina, sacrifício e interminabilidade do trabalho, lamentavelmente lembra, também, o mito de Sísifo – o mítico penitente grego condenado por Zeus a rolar diariamente uma enorme pedra para o cume de uma montanha. Ao final do dia, a pedra voltava à base da montanha tornando a tarefa eterna (OLIVEIRA, 2006). Apesar de muito esperto e sabido, Sísifo permanecia naquele interminável castigo. A idealização da profissão docente como uma devoção, sacerdócio ou ato heroico leva professores a romantizarem esses sacrifícios, se conformarem e até se orgulharem do pouco que conseguem fazer a duras penas, o que Oliveira (1997) chamou de “Síndrome de Sísifo”. Possivelmente, todos nós em algum momento romantizamos em alguma medida a nossa profissão, mas é importante superar essa idealização da carreira docente para que essa categoria profissional possa se fortalecer

politicamente, se preparar para as realidades cotidianas e lutar pelas mudanças necessárias, caminho escolhido pelos professores sujeitos dessa pesquisa.

Reconhecido principalmente pela obra *A Banalização da Injustiça Social* (1999) em que desenvolve o conceito de psicodinâmica do trabalho, o autor Christophe Dejours é uma referência recorrente nas pesquisas sobre saúde dos professores. Dejours aborda o sofrimento no trabalho e fala de mecanismos de defesa gerados por essas circunstâncias. Entre os exemplos desses mecanismos estão: excessiva submissão, resistência a mudanças, baixo envolvimento com as aspirações e lutas da categoria profissional, psicossomatizações, dessensibilização perceptual etc. O autor alerta para o risco de uma “imunidade defensiva” criada pela intensificação das estratégias de defesa, pois ela provoca insensibilidade e pode criar até uma indiferença em relação ao sofrimento ético, um dos mais intoleráveis para o ser humano (OLIVEIRA, 2006). Com a excessiva utilização desses mecanismos de defesa, eles vão sofrendo distorções, tornando-se ineficazes, o que faz emergir o sofrimento psíquico por meio dos sintomas. A forma como se lida com esses mecanismos de defesa é a principal dificuldade laboral do ser humano.

O alto acúmulo de estresse leva ao *burnout*, expressão inglesa que designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia. De acordo com Freudenberger (1974 *apud* OLIVEIRA, 2006), “*burnout* é resultado do esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade de trabalho que surge nas profissões que trabalham em contato direto com pessoas em prestação de serviço como consequência desse contato diário no seu trabalho” (p. 38). Os sintomas mais frequentemente associados ao *burnout* são: psicossomáticos, comportamentais, emocionais e defensivos.

Os pesquisadores da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS *et al.*, 1993), consideram a saúde, antes de tudo, um fim, um objetivo a ser conquistado. O estado de bem-estar social e psíquico não é entendido como um processo estável, que, ao ser atingido se mantém imutável, mas como algo que se deve constantemente buscar. A saúde mental não significa ausência de sofrimento ou de angústia, nem conforto constante e uniforme, pois existem pessoas que, mesmo angustiadas, estão com boa saúde. Neste sentido, “a angústia aparece como um motor, uma força que impulsiona a ação. A angústia contribui, assim, para a formulação dos objetivos, das metas, que uma vez atingidos, atenuam a angústia, mas não a impedem de ressurgir em seguida” (DEJOURS *et al.*, 1993, p.101). O envolvimento dos sujeitos nas relações sociais e no trabalho é um dos fatores que permite contornar as sensações de angústias (MARIANO; MUNIZ, 2006) e isso tem muita relação com as experiências dos sujeitos dessa pesquisa, os

afetos, as parcerias com seus pares, as táticas de subversão às imposições, as buscas por alternativas, e até mesmo a exoneração, foram importantes respostas às angústias vivenciadas.

Por um período, Pablo fez dobra trabalhando em duas unidades escolares localizadas em bairros diferentes para aumentar seu salário, condição muito comum aos professores que ingressaram na SME-RJ pelo primeiro concurso para o cargo de Professor de Educação Infantil e àqueles que tinham matrículas com jornadas de 16 ou 22 horas semanais, retrato da precarização do trabalho docente. A logística de deslocamento somada ao trabalho com crianças pequenas tornaram sua rotina exaustiva e provocaram um adoecimento que muito o assustou.

Pablo: Como era a minha vida: eu trabalhava de manhã cedo, saía de lá 11:30 pegava um ônibus do Rio Comprido, pegava um outro ônibus para a Mangueira e para subir a Mangueira pegava o moto táxi. Pegava três conduções todos os dias e nunca chegava na hora (...). Então eu fui fazendo isso durante um tempo, eu fiz isso em outubro, novembro e aí quando chegou dezembro eu tive uma infecção urinária porque não conseguia ir ao banheiro. Saía de casa de manhã e só lembrava de ir ao banheiro 6 horas da noite quando eu chegava.

Em Santa Teresa eu estava com criança de três anos e na Mangueira eu estava com crianças de um e meio a dois. Mas aí eu tive essa primeira infecção urinária, tratei. Passou uma semana eu comecei com uma dor nas costas, aí eu fui ao médico, fiz exames, fiz raio-x, não era nada na minha coluna. Aí piorou e teve um dia específico que eu fui fazer xixi, eu senti arder eu falei: “Será que essa dor que eu estou sentindo é da infecção urinária?” Fui ao médico. Da minha da bexiga a infecção foi para o rim e o médico falou: “Olha só, você vai perder um rim se você não cuidar direito.” E aí eu tomei um susto, a primeira coisa que eu fiz foi largar a dobra. Eu não tava conseguindo e, era isso, eu ficava muito cansado. Eu tinha uma mulher grávida em casa (...). Isso mexeu comigo, eu pensei assim: “Cara, eu quase perdi o rim com um filho para nascer...”

Clarice não relatou problemas de saúde enquanto esteve na rede, no entanto, um dos impactos da sua exoneração, que ocorreu em um contexto de muita tensão após sofrer assédio moral e se sentir ameaçada, foi a obesidade.

Iacy: Clarice, como isso repercutiu nos seus relacionamentos, na sua família? Foi tranquilo quando você se exonerou do município? Porque eu tive esse impacto todo da galera. Como é que foi para você?

Clarice: Nada! Todo mundo sente. A minha família a princípio me acolheu. Mas eu percebi e ouvi coisas assim: “Aí você é doída, doída mesmo.”, “Você está se cuidando?” Aí foi uma época que eu engordei ainda mais, entrei na obesidade real, então assim, todo mundo me olhava quase com um olhar de pena e eu falava: “Não gente. Eu fiz o que eu tinha que fazer. Não tinha espaço para fazer coisas diferentes. Eu não me arrependo não.” E era uma batalha...

Para além dos efeitos sintomáticos que geram doenças mais facilmente perceptíveis, há ainda que se combater a alienação que essas condições precárias de trabalho impõem ao expropriar dos docentes o que é essencial como a continuidade da formação, as atividades culturais, o lazer, o ócio, o pleno gozo do tempo livre.

Destaco que embora esta tenha sido mais uma relevante categoria que emergiu em nossas conversas, não tenho como objetivo o aprofundamento no tema, mas reconheço sua importância e sublinho a necessidade de mais estudos que subsidiem políticas públicas que visem a melhoria nas condições de trabalho e vida dos professores e professoras da rede.

É evidente a relação entre o trabalho docente, suas condições e os fenômenos de adoecimento físico e mental dos professores. Constitui-se como um desafio na sociedade contemporânea compreender o processo saúde/adoecimento dos professores. É urgente o investimento em políticas de promoção da saúde desses trabalhadores, políticas que se efetivem na prática, que proporcionem mudanças concretas no cotidiano desses sujeitos sob o risco de um agravamento ainda maior em um quadro já tão preocupante.

Pensar em saúde requer considerar as dimensões física, emocional, mental, social e espiritual do ser humano. Nesse sentido, a saúde resulta de uma série de elementos indispensáveis à manutenção da vida, como alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra, acesso aos serviços de saúde. É, portanto, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (MINAYO, 1992 *apud*. SILVA, 2016). A saúde dos professores está diretamente ligada à saúde da sociedade como um todo, pois como disse Mariana: *“Ainda tem a tua parte humana que, cara, é esmurrada todo dia, porque o que essas crianças te contam, o que você vê acontecendo naquelas comunidades, isso aí acaba contigo.”* Nesse sentido, não há como pensar em saúde docente sem discutir e combater o modelo de produção a que estamos submetidos, sem discutir e combater as lógicas neoliberais que impõem sobre nossas escolas ideais de individualismo, competitividade e meritocracia, lógicas que fazem padecer corpos docentes e discentes.

4.4 ***“Quando eu comentei com a diretora que eu queria fazer o mestrado, ela riu da minha cara. Ela riu e falou: “Ah, eu também queria fazer mestrado! Estou há 27 anos querendo.”***
Há espaçotempo para formação continuada nessa rede?

Toda terça e quinta, lá pelas dez da noite, era a mesma história. Entrava no ônibus uma normalista cansada com uma blusa de botão já encardida, que, cinicamente, fingia surpresa quando seu cartão se recusava a passar. “Pode entrar”, dizia o motorista. O cartão de estudante só dava direito a cinco passagens por dia, mas toda terça e

quinta ela precisava de seis e ia para o curso de informática sem a certeza de como voltar.

Memória da autora

Este também é um texto sobre memória. Pela narrativa, a rememoração nos traz a possibilidade de trocar experiências e ressignificar tanto o passado quanto o presente, pois lembramos o vivido a partir do que vivemos hoje (Pena, Toledo, Kramer, 2018). Na escrita deste capítulo, quando já não parecia haver tempo para pensar em mais nada, a caminho do trabalho, me ocorreu a memória da epígrafe. O tema não larga mesmo da gente, pensei. Fazia tanto tempo que não lembrava as peraltagens e aventuras dessa garota de quinze anos que ia para o curso sem saber como voltar, ela era mesmo “imparável”. Lembro que, silenciosa e aliviada, celebrava “o golpe” que dava no Estado ao conseguir embarcar. Afinal, se não tinha dinheiro nem para pagar o curso que lhe fora ofertado gratuitamente, o que dirá para custear as passagens. Além do mais, se o transporte era “público”, tal qual sua escola, por que era tão caro? Rememorar é também um exercício dialógico e alteritário com um Eu de outrora. Alves e Ferrazo (2015) dizem que nossa busca por tentar entender os cotidianos das escolas traz as marcas das histórias por nós vividas na vida e na educação, pois estamos sempre em busca de nossas histórias de vida como alunos que fomos e professores que somos. Retornando de alguma forma aos nossos “lugares”, “entre-lugares”, “não-lugares” de onde é impossível nos desprender totalmente.

Mas qual a relação da referida epígrafe com esse item do estudo? O título do item é parte de uma narrativa compartilhada nas conversas com os sujeitos da pesquisa. Trata-se de um breve diálogo com a diretora da unidade em que trabalhei que respondeu com desprezo ao meu desejo de estudar, insinuando que seria impossível eu cursar o mestrado. Contudo, na escrita deste capítulo, ao reencontrar a garota “imparável” que aspirava enganar o sistema para estudar sempre que lhe era dada uma oportunidade, me dei conta de que ela jamais cairia no desígnio irônico da diretora. A relação que desenvolvi com os estudos é incompatível com qualquer que seja a limitação e, ao que me parece, o é também para os demais sujeitos dessa pesquisa.

Em todas as conversas, abordamos o tema da formação inicial e continuada em nossas trajetórias. Falamos sobre as motivações para escolha da carreira, dilemas na escolha do curso de graduação, relação desenvolvida com colegas e docentes na universidade e formação continuada. Tais narrativas me provocaram inquietantes reflexões e questionamentos acerca desses profissionais que ousam exonerar-se tão precocemente. Reconhecendo os limites desta pesquisa, assumo que nem todas as questões aqui levantadas serão respondidas, até porque na

perspectiva epistemológica que me inspira faz-se necessário reconhecer “a permanente condição de inacabamento e abertura de nossos textos.” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 315), o que me leva a elaborar um sem fim de perguntas que sigam motivando novas buscas de saberes. Que relações desenvolvem com os estudos esses professores que se mantêm ávidos por continuá-los? Em que contextos educativos se formaram? O professor da SME-RJ tem o direito de estudar? O que a legislação prevê nesse aspecto? Há espaçotempo para os estudos quando se trabalha nessa rede? De que maneira é possível cursar a pós-graduação *stricto sensu* trabalhando nessa rede? Quais as perspectivas profissionais desses docentes ao buscarem a pós-graduação? Os empecilhos para dar continuidade aos estudos após o ingresso na rede afetaram tanto os docentes que desejavam cursar a graduação, quanto os que desejavam prosseguir com os estudos em nível de mestrado e doutorado. Os desafios impostos pelas condições de trabalho são um elemento central nessa discussão e os percalços narrados pelos sujeitos da pesquisa, assim como suas táticas para superá-los, configuram, para mim, páginas importantes deste texto.

4.4.1 O problema da formação do professor da educação básica

O problema da formação do professor das primeiras etapas da educação básica no Brasil emerge de forma explícita após a Independência, quando se começa a pensar na organização da instrução popular. Em resumo, os primeiros ensaios de formação de professores datam de (1827-1890) com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava o professor a se instruir no método do ensino mútuo responsabilizando-o por suas despesas. A partir de 1890, baseando-se no que vinha ocorrendo nos países europeus, cria-se o modelo das Escolas Normais que permanece até 1932. Esse modelo preconizava uma formação específica que deveria pautar-se nas coordenadas pedagógico-didáticas, no entanto, foi preponderante a ênfase no domínio do conhecimento a ser transmitido. Segundo Oliveira (2023)

Na época do império, o caráter prescritivo e pragmático do Curso Normal desvinculava-se de uma formação teórica. O “saber fazer” não possuía nenhuma relação com os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a formação docente, traduzindo-se como receitas e modelos do como ensinar. (OLIVEIRA, 2023, p. 41)

Nesse período as Escolas Normais se expandiram e passaram por reformas que tiveram como objetivos: enriquecer os conteúdos curriculares e dar ênfase aos exercícios práticos de ensino. No entanto, essa expansão e reformas não significaram avanços muito significativos.

O movimento escolanovista, que se inspirou nas ideias de John Dewey difundidas nos Estados Unidos sobre o papel da educação, teve apoio de prestigiados intelectuais brasileiros como Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira que assinaram o consequente Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com críticas ao currículo da Escola Normal. Em um contexto de otimismo pedagógico vislumbrava-se uma nova perspectiva para a formação de professores, inaugurando os Institutos de Educação concebidos como espaços de cultivo da educação, encarando-a como objeto do ensino e da pesquisa, com currículo que propunha teoria e prática. Inicia-se, então, uma nova fase que tem como marco as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Tais reformas foram pensadas de modo a incorporar as exigências da pedagogia com o intuito de consolidar um modelo pedagógico de formação docente.

Mais tarde, entre 1939 e 1971, são implementados os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidado o modelo das Escolas Normais. Essa mudança nos cursos de nível superior passou a contemplar não só os professores destinados a atuar nas escolas primárias como também nas escolas secundárias. Estendeu-se por todo o país um modelo conhecido como “esquema 3+1” em que eram destinados três anos para estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. As Escolas Normais também sofreram alterações e a formação passou a ser dividida em dois ciclos que, basicamente, ofereciam: a) formação para professores do ensino primário, oferecida em Escolas Normais regionais; b) formação de professores para o ensino primário, especializações em educação especial, ensino supletivo, desenho, artes, música e cursos de administração escolar para formar diretores, orientadores e inspetores, oferecidos em Escolas Normais e Institutos de Educação.

Saviani (2009) explica que tanto as licenciaturas quanto o Curso Normal não deram ênfase às escolas-laboratório, centrando a formação no aspecto profissional garantido por um conjunto de disciplinas. O que representou, especialmente no nível superior, uma solução dualista. As licenciaturas foram fortemente marcadas pelos conteúdos culturais-cognitivos, dando menos importância ao aspecto pedagógico-didático. O curso de Pedagogia e o Curso Normal foram marcados por uma tensão entre os dois modelos, pois “embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente.” (SAVIANI, 2009, p. 147) Então, o aspecto pedagógico-didático, além de não se

constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

A formação de professores passou ainda por mudanças decorrentes do golpe militar de 1964 que, em 1971, substituiu a Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério que compreendia um currículo de núcleo comum e uma parte diversificada, visando à formação especial. Acontece que a formação de professores para o ensino primário, então nomeado primeiro grau, foi reduzida a uma habilitação dispersa configurando um quadro precário e preocupante.

Findado o regime militar, a mobilização dos educadores fomentou a expectativa de que o problema da formação docente seria melhor equacionado. Mas, naquele contexto, a LDB promulgada após todo esse histórico de decadência nas políticas implementadas não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores.

Alves (2017) apresenta importantes elementos sobre o contexto de conflitos e disputas políticas em torno da LDB nesse período de mobilização pela educação no grande movimento de democratização do país. No final da década de 1970 ocorreu a primeira grande reunião de educadores com a presença de docentes de todos os níveis – I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, em 1978. A partir do seminário surgiu o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) que passou a publicar a *Revista Educação e Sociedade*. Nesse período também foram organizadas: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Rio de Janeiro (Instituto de Ensino Superior Albert Einstein – IESAE/Fundação Getúlio Vargas); e a Associação Nacional de Educação (ANDE), em São Paulo. Essas três organizações (CEDES, ANPEd e ANDE), juntamente com o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC), deram início às conferências nacionais da educação (Conferência Brasileira de Educação – CBEs: 1980/São Paulo; 1982/Belo Horizonte; 1984/Niterói; 1986/Goiânia; 1988/Brasília).

Toda essa movimentação pôs em pauta o tema da formação de professores no Ministério da Educação e Cultura (MEC) que propôs uma discussão nacional para pensar o currículo da formação de professores no Brasil, processo ocorrido nos anos de 1982 e 1983 com participação de todos os estados, por meio das universidades e secretarias estaduais. Simultaneamente, ocorria na França a implementação do Instituto Superior de Educação e um colóquio que reuniu brasileiros e franceses em Brasília indicava que esse deveria ser um caminho seguido pelo Brasil. Alves (2017) destaca que essa relação tem influência de Darcy Ribeiro, pois o senador voltara recentemente do exílio na França, onde fizera contatos.

Em novembro de 1983, houve o Encontro Nacional em que deveria ser concluída a formulação do documento inicialmente proposto pelo MEC e elaborado com ampla participação da comunidade científica e secretarias, mas o documento nunca foi incorporado pelo MEC. No entanto, configurou-se como um importante documento inicial para a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador e mais tarde pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) criada em 1990, que teve entre suas principais pautas a criação de uma base comum nacional. Nessa proposta não por acaso o termo “comum” antecede “nacional”, conforme explica Alves (2017)

O acúmulo dessas experiências e o debate em torno delas permitiriam o aparecimento, aos poucos, de ideias comuns acerca de currículos da formação docente. Ou seja, a possibilidade de vir a ser “nacional” só ocorreria após o surgimento de ideias “comuns” a partir dos debates em torno dessas diversas experiências necessárias, em sua diversidade, e do estabelecimento de ideias, em comum, acerca do que é possível na formação. (ALVES, 2017, p. 6)

A essa altura as discussões que dariam origem à LDB nº 9394/96 já ocorriam e duas propostas marcam esse cenário. Uma, era fruto de seis anos dos amplos debates nos movimentos sociais e tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados, mas foi obstruída por parlamentares ligados ao governo do então presidente Fernando Collor. A outra, que corroborou para a obstrução do projeto advindo dos movimentos sociais, foi a proposta do senador Darcy Ribeiro que, com aprovação do MEC, foi apresentada ao Senado Federal, desconsiderando o trâmite do projeto original na Câmara dos Deputados. Em um contexto de intensas disputas, entre idas e vindas, avanços e regressos em diferentes instâncias, em determinado momento aquele projeto de LDB elaborado coletivamente pelos movimentos sociais, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania e é considerado inconstitucional através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, relator nas duas Comissões. Otranto (1996 *apud* Alves, 2017) reflete o clima que pairava sobre esse contexto

Assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz as reivindicações de muitos, com outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil. O Substitutivo Cid Sabóia e o PL 101/93 guardam características semelhantes, pois um foi originário do outro e possuem a mesma linha diretriz. O Substitutivo Darcy Ribeiro, por sua vez, apresenta uma proposta diametralmente oposta às demais. (OTRANTO, 1996, p. 3 *apud* ALVES, 2017, p. 9)

Nesse sentido, Saviani (2009) considera que

A LDB sinalizou uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Ao discorrer sobre o Curso Normal na contemporaneidade, Oliveira (2023) afirma que as políticas educacionais revelam um cenário de “muitas contradições, desigualdades, silenciamentos e processos de invisibilidade. Povoam as disputas, os conflitos, as tensões e ideologias que envolvem a história da formação de professores e o papel do Curso Normal” (OLIVEIRA, 2023, p. 45). Para a autora, a perpetuação de uma educação fragmentada, dualista e desumana para as classes menos favorecidas, é um projeto pautado nos mesmos ideários conservadores que pautaram as políticas de formação de professores no passado.

Reconheço a legitimidade e relevância do Curso Normal (OLIVEIRA, 2017), um marco na história da formação de professores, mas não ignoro os insistentes processos de instabilidade nas políticas educacionais, marcados pelas forças de um sistema econômico que tem alimentado, através das últimas reformas do Ensino Médio, uma formação voltada para as dimensões do saber fazer que, esgotando-se nessa lógica, afina-se única e exclusivamente aos interesses do mercado (FERRETI, 2018). (OLIVEIRA, 2023, p. 48)

Eu também fui normalista e não posso me furtar à crítica do que hoje sou capaz de considerar a respeito da formação que tive. Embora a professora Antonella cite orgulhosamente sua formação no Curso Normal por considerá-la crítica e com base teórica consistente, ela conta que a preocupação com o currículo quase a fez evadir do curso.

Antonella: No segundo ano do Curso Normal eu tentei sair tentei ir para uma outra escola pública que era boa porque eu fiquei com muito medo de não ter mais as disciplinas de Física, Química e isso me prejudicar [no vestibular].

Iacy: Eu também tentei sair no final do segundo ano pelo mesmo motivo, fui até na direção pedir pra sair.

Antonella: Só que eu descobri que teria que refazer o segundo ano.

Iacy: Foi exatamente assim! Eu tentei ir para o Albert aqui em Campo Grande porque era uma escola com mais referência.

Antonella: É? Então, só que eu não consegui, aí eu falei assim: “Eu vou ficar aqui porque eu já vou sair professora então já saio com uma profissão.” Aí eu já pensava no que eu ia fazer quando saísse. Pensei em fazer Matemática, pensei em fazer Letras, mas Pedagogia eu não queria. Aí no último ano eu fui estagiar na Educação Infantil do próprio colégio que eu estudava e eu ameí a professora com quem eu estagiei! Ela era uma senhorinha e eu lembro que na primeira roda que a gente fez com as crianças, era 11 de setembro, e ela falou: “Que dia é hoje? Vocês sabem o que aconteceu hoje?” E eles começaram a falar sobre o World Trade Center e eu pensei: “Gente, que incrível!” Parecia uma aula radiofônica do Walter Benjamin, sabe? Eles falando sobre um ataque terrorista. E eu me apaixonei (...).

No Instituto de Educação em que estudei haviam muitas fragilidades como falta de professores, propostas pautadas em uma lógica tarefaira de preparo de materiais e um currículo defasado em disciplinas do Ensino Médio regular em detrimento das disciplinas pedagógicas.

Por outro lado, o Curso Normal também foi a porta de entrada no magistério através da qual eu me descobri como professora e tive a oportunidade de, através dos estágios obrigatórios e/ou remunerados, viver significativas experiências, conhecer diferentes perspectivas de docência, começar a descobrir o que eu queria ou não para a minha prática e me inserir no mercado de trabalho, o que me possibilitou custear os estudos na graduação, caminho muito comum às professoras das classes populares.

Nesse sentido, é possível compreender que historicamente a educação e todas as suas áreas são marcadas por tensões, disputas e polêmicas que correspondem a projetos de sociedade de grupos distintos. A formação de professores decorreu de dois modelos contrapostos, um modelo que se restringe à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento que irá lecionar e outro que considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Tais distinções são até hoje consideradas nas elaborações dos currículos acadêmicos e políticas educacionais de formação de professores.

Embora as determinações legais tenham forte impacto no cotidiano escolar, não podemos deixar escapar que a vida é espaço-tempo de criação permanente de conhecimentos, de modos de conhecer, de existir e de viver com os outros, com a inteligência e inventividade de homens e mulheres comuns, praticantes da cultura e usuários de artefatos que não foram produzidos por eles, mas que lhes são impostos. Sujeitos nos quais se percebe ao invés de submissão, conformismo, alienação e passividade, mecanismos de resistência forjados com os usos que fazem do que lhes é imposto (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018). Desse modo,

compreendemos os '*espaçotempos*' cotidianos como políticos e nos quais forças múltiplas e complexas estão permanentemente em disputa e negociações. É por isso que podemos indicar que as soluções encontradas são sempre complexas e múltiplas, incluindo inúmeros '*praticantespensantes*'. Desse modo, para além de buscar compreender as políticas oficiais, seja de formação de docentes, seja quanto a currículos, pesquisando nos cotidianos escolares e com seus '*praticantespensantes*' podemos entender os modos como se dão suas criações curriculares e de formação nos múltiplos e diferenciados '*espaçotempos*' escolares. Esses movimentos nos têm mostrado que, para além de aplicar ou resistir, simplesmente, aos ditames oficiais acerca de currículos e de formação docente, existem propostas criativas nas escolas e em cursos de formação, bem como propostas de diversificadas forças sociais sobre essas questões que chegam às escolas e se trançam com as políticas oficiais existentes. (ALVES, 2017, p. 4)

Minha intenção com essa retomada do histórico dos conflitos que tangem a formação de professores no Brasil é iniciar uma reflexão sobre como se constitui o entendimento sobre a formação da nossa categoria, sobre as deliberações a respeito do que devemos ou não saber, sobre o nível de escolaridade que dizem nos bastar, ou seja, sobre a produção do nosso conhecimento. A que projeto de sociedade atende uma formação de professores aligeirada e

deficitária? A quem interessa que o professor ofereça o mínimo em condições de trabalho precárias?

4.4.2 A relação construída com o processo formativo

Refletir sobre a relação que construímos com o processo formativo me parece um movimento interessante para analisar os contextos em que fizemos determinadas escolhas sobre a continuidade dos nossos estudos.

Antonella conta que viveu em São Paulo até os 14 anos, filha de uma funcionária de empresa de serviços de limpeza, tem origem das classes populares e narra que em São Paulo não tinha a pretensão de estudar em uma universidade pública.

Antonella: Na escola pública em que eu estudava as pessoas não falavam em vestibular, isso era uma coisa muito distante. Nenhuma pessoa pobre de escola pública passa na FUVEST, a gente nem gasta o nosso dinheiro com essa inscrição. A gente sabe que se a gente quiser estudar, a gente tem que trabalhar e pagar uma faculdade, era isso que eu sabia que teria que fazer.

Iacy: Eu também, amiga. Eu também vivia isso.

Antonella: Quando eu cheguei no Rio, em Niterói, tinha a UFF, a UFF está muito presente em tudo, a Faculdade de Educação está presente nas instituições públicas, a Faculdade de Odonto está presente fazendo a boca das crianças, a Faculdade de Veterinária dá consulta de graça, então a UFF é muito presente nessa cidade. Então isso faz com que você pense: “Será que um dia eu consigo estudar na UFF?” E quando eu cheguei, eu fui contaminada por relações de amigas que queriam fazer o vestibular, que queriam tentar.

A minha mãe conseguiu um contato no trabalho, uma colega dela falou de uma deputada que conseguia uma bolsa no curso GPI, minha mãe foi atrás dela e conseguiu.

Iacy: Era um curso preparatório?

Antonella: Isso! Acho que era uns trezentos reais, mas cara, trezentos reais na época era muito dinheiro pra gente. Aí eu fiz o curso e me ajudou a entender o que era a prova. Aí eu tentei tudo, UNIRIO, UERJ, UFRJ e UFF.

Lembro de ter tido pouquíssimo incentivo na escola do Ensino Médio para prestar vestibular. Na minha família ninguém tinha conhecimento necessário para me orientar nesse sentido. Meu interesse partiu das minhas interações com amigas e colegas do estágio. A possibilidade de estudar em uma faculdade particular mais próxima de casa em função da necessidade de trabalhar estava tão dada para mim que lembro de, mesmo aprovada na UERJ, ter cogitado não me matricular e minha coordenadora do trabalho ter me advertido, me incentivando a ir para a universidade pública ainda que isso fosse impactar no meu trabalho. A essa altura, eu ainda não tinha dimensão da importância de estudar em uma universidade

pública, consciência que comecei a ter assim que entrei e me deparei com a imensidão daquele ambiente nunca antes frequentado pelos meus.

Antonella passou nos vestibulares da UFF para o curso de Pedagogia e na UFRJ para o tão almejado curso de Letras-Latim.

Antonella: A minha mãe ficou super feliz quando eu passei, só que ela falou assim: “Você vai fazer a UFF, né? Porque a UFF é aqui do lado! Aí eu já sabia que eu queria fazer Pedagogia na UFF porque era a melhor opção de curso de Pedagogia. Aí uma amiga minha falou que eu tinha que fazer a inscrição na UFRJ também. A mãe da minha amiga falava assim: “Quem me dera minha filha passar nas duas, sua mãe tinha que te ajudar para você fazer as duas, uma de manhã e uma à noite.” Só que a minha mãe falava assim: “Nem adianta você ir lá porque eu não vou pagar passagem pra você.” Mas eu fui lá fazer a inscrição só de palhaçada, olha que ideia tosca, fazer a inscrição pra depois abandonar! Só que quando eu pisei na Faculdade de Letras da UFRJ aconteceu uma epifania, algo que nunca tinha acontecido antes. Eu comecei a ver aquelas pessoas no corredor e eu falei assim: “Eu vou voltar aqui muitas outras vezes!” E aí eu fui atrás da minha mãe, eu nunca fui de pedir coisas para a minha mãe, várias vezes eu deixei de ler livros na escola porque eu sabia que não podia pedir dinheiro pra ela. E aí eu falei: “Mãe, por favor, me ajuda.” E a minha mãe: “Eu não tenho dinheiro, essa passagem é muito cara.” Era passagem intermunicipal. (...) Eu fui no trote e alguém falou pra mim que eu não precisava fazer todas as disciplinas, que não precisaria ir todos os dias. Então eu tranquei as disciplinas de terça e quinta, fiz as contas, falei com a minha mãe de quanto eu precisaria, eu lembro que dava oitenta reais. E aí, eu ganhei um RioCard. Era isso, a minha mãe me dava esse RioCard e três reais por dia. Era contadinho. Segunda, quarta e sexta eu saía seis da manhã, ia pro Fundão. Dos três reais eu gastava um cafezinho de cinquenta centavos e um pão na chapa de setenta, R\$1,20. Aí eu saía na hora do almoço eu pegava um ônibus, quando dava fome eu comia um Passatempo [biscoito recheado]. Mas assim, eu já desmaiei de fome porque estava sem comer. Aí eu ia pra UFF, almoçava por setenta centavos, aí eu ia pra Biblioteca e dormia, acordava um pouco antes, tomava um café de setenta centavos e mais tarde tomava outro comendo meu Passatempo.

A narrativa de Antonella carrega toda a potência dessa jovem que queria estudar e retrata a realidade de muitas estudantes das camadas populares que ingressam no ensino superior. Na sua fala também chama a atenção as políticas de incentivo de permanência na universidade, como o restaurante universitário que garantia sua alimentação. Lembro do quanto o restaurante universitário da UERJ foi importante para a comunidade acadêmica, assim como outras formas de assistência estudantil como bolsa permanência, bolsa de iniciação científica, cartão universitário para transporte. Na sequência dessa conversa perguntei à Antonella sobre a possibilidade de conseguir alguma bolsa que pudesse ajudá-la nesse período, ao que ela respondeu:

Antonella: Então eu fui tentar pedir bolsa, mas eu morria de medo de estar fazendo algo ilegal porque eu achava que o fato de estar matriculada em duas universidades públicas era ilegal, então eu omiti que estava em duas universidades e isso me prejudicou. Pra conseguir bolsa tinha que ser muito pobre. Quando eu levava que o aluguel era R\$1800,00 a conta de luz era R\$300,00 e nosso mercado era R\$500,00, parecia que eu tinha dinheiro. Talvez se eu tivesse colocado que eu tinha duas universidades, talvez eu tivesse conseguido. Aí eu fiquei um ano e meio tentando, mas eu precisava de uma bolsa, então eu fui pra uma professora de História da Educação,

eu odiava História da Educação, mas eu queria ficar nas duas faculdades, consegui uma bolsa de R\$300,00.

Logo depois, Antonella conseguiu um emprego em uma livraria, trancou o curso de Letras e passou a se dedicar mais ao curso de Pedagogia, embora ainda vivesse as limitações de ser uma estudante trabalhadora como menos participações em eventos acadêmicos e produções científicas, por exemplo. Chama atenção que a despeito de uma possível ilegalidade, Antonella insistiu por quase dois anos em se manter matriculada nos dois cursos de graduação em universidades públicas federais. Antonella tem uma trajetória de formação marcada por práticas cotidianas que Certeau (2014) chama de táticas e são

maneiras de fazer que produzem vitórias do fraco sobre o forte, constituindo pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, achados que provocam euforias, tanto poéticos quanto bélicos. São modalidades de ação que utilizam referências de um “lugar” próprio, ou seja, “um espaço que é controlado por um conjunto de operações, ‘estratégias’, fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder” (Josgrilberg, 2005, p. 23). As operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em espaços praticados. Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são, subvertidas pelos desvios produzidos pelas práticas. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 58)

A poética de Antonella no contexto de seus estudos eram sua produção astuciosa, dispersa, silenciosa e quase invisível (Certeau, 2014, p. 39), condição em que também se colocou para subverter uma possível imposição que a impediria de fazer algum dos cursos dos quais gostava.

A entrada de Cloud na universidade foi um divisor de águas em uma trajetória escolar marcada pela invisibilidade e silenciamento dos seus interesses.

Cloud: Eu já entrei na graduação e depois do primeiro período eu falei: “Eu quero ser doutor em Educação.” Eu fiquei muito apaixonado pela universidade. Porque eu saí de uma escola que a gente é formado, formatado numa caixinha que acha que a educação tem que ser daquele jeito. Minha mãe me colocou no Colégio Marista São José que é voltado pro vestibular, escola super homofóbica. Eu sempre reclamava muito com ela e ela falava: “Meu filho, nenhuma criança gosta da escola, mas tem que fazer.” E eu sempre cresci com essa ideia de que faz parte da vida da criança não gostar da escola, mas pra gente passar no vestibular, tem que estar na escola. É claro que essa é uma ideia que a minha família quis construir na minha cabeça e a minha família sempre quis que a gente fosse pra universidade, eu e meu irmão. Então eu fiquei muito apaixonado pela universidade porque ela me ajudou a ver o quanto que a minha formação foi ruim. Eu fui uma criança infeliz na escola. Minha mãe era constantemente chamada na direção, mesmo criança, jovem, pela dificuldade de aprendizagem, de não aprender no tempo que a escola queria que eu aprendesse, sempre dizendo que eu era uma criança muito distraída, que eu não conseguia acompanhar o restante da turma. Eles não sabiam o que fazer comigo porque eu era muito quietinho. Eu era uma criança que não dava problema, mas eu vivia no mundo das nuvens segundo eles, só que o problema era eles que me desinteressavam tremendamente. Quando eu encontrei minha orientadora na universidade que

pesquisava jogos eletrônicos, animes etc. eu falei: “Acho que essa monografia eu vou querer fazer, relação dos jogos com a educação”. Minha orientadora e a universidade salvaram a minha vida.

Cloud encontrou na universidade o reconhecimento e acolhimento às suas potências e interesses permitindo-se ambiciosos projetos concretizados em uma trajetória acadêmica brilhante. A relação de Cloud com sua orientadora me inspira uma reflexão sobre a importância do afeto e da sensibilidade em qualquer relação educativa, mas nesse caso, pensando especialmente, na formação de professores. Pena, Souza e Kramer (2018) nos provocam a pensar a formação de professores em outra base epistemológica, como experiência ética e estética constituída no diálogo e para isso, apostar em uma forma de ciência que rompa com a concepção de homem como objeto de controle e intervenção e o reconheça como sujeito histórico. Portanto,

Se o aluno cresce no encontro com a pessoa do professor em toda a sua inteireza, em sua espontaneidade e exemplo, é necessário, no trabalho de formação de professores, considerar a pessoa que o professor é. Ou seja, a narrativa e a experiência devem ser os eixos que norteiam o processo formativo e que possibilitam redimensioná-lo epistemologicamente. (PENA; TOLEDO; KRAMER, 2018, p. 4)

Para Collares, Moysés e Geraldi (2006) pensar sobre novas concepções de processos de formação de professores, implica redefinir radicalmente a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e entre si, de modo que a fluidez dos processos constitutivos possam compor o conceito de formação. Para eles, “como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a históricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 2006, p. 62). Os autores colocam ainda uma utopia enquanto professores universitários:

participarmos das rupturas para que os alunos, futuros profissionais, operacionalizem os conhecimentos acadêmicos tendo nas mentes e nos corações a ética, a solidariedade, a flexibilidade, os saberes da experiência, sendo capazes de aliar a ciência aos imprevistos e acontecimentos que fazem a vida fluir no tempo. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 2006, p. 62)

Nesse sentido, afirmo, com base nas experiências dos sujeitos dessa pesquisa, que caminhar de encontro a essa utopia implica em compreender, assim como Oswald (2011), a educação em todas as suas etapas, incluindo a formação de professores, como experiência estética. Não necessariamente a experiência estética relacionada ao belo ou obras de arte, mas estética derivada de estesia que significa sensação, sensibilidade. Por experiência estética compreende-se aquilo que sensibiliza e emociona, que mobiliza afeto, através da qual se aprende pelo sentir, mexer, ver, ouvir, cheirar, saborear.

Ouvir as narrativas dos sujeitos da pesquisa, rememorar minha vida acadêmica e tecer um diálogo com esse referencial teórico pensando em toda a trajetória da formação de

professores em nosso país, me fez sentir o quanto avançamos. Não há dúvidas de que ainda temos muito a conquistar, mas enxergar a universidade como um lugar de formação para a sensibilidade permeada pelo afeto me permite entender o quanto é valioso todo o investimento para construir essa relação de pertencimento no que diz respeito à produção do nosso próprio conhecimento. Relação esta que se desenvolve a partir do

papel de teorização e de reflexão que cabe à Universidade e do qual ela não pode se furtar, papel esse que podemos traduzir neste texto como sendo a arte de formular perguntas – as perguntas necessárias, as perguntas que não podem deixar de serem feitas – para que nos posicionemos de maneira responsiva no mundo social. Formar professores assumindo a importância da teorização enquanto indagação e interpretação do mundo social e cultural traduz uma política que compreende o professor, em sua prática cotidiana e nos diferentes contextos em que atua, como sendo aquele que, também, tem o desafio de educar para a problematização da vida social e do próprio sentido da educação. (PEREIRA, 2014, p. 90).

Se temos hoje nas universidades públicas em que estudamos currículos e cotidianos que nos formam para a docência, para a pesquisa e, principalmente, para a autoria das nossas próprias histórias, por que deveríamos ignorar, no exercício da função, o que nos constitui? Conhecendo a história de lutas e disputas travadas e para as quais temos de estar sempre alertas, manter o interesse pelos estudos é além do compromisso ético, político e estético, um ato de resistência.

4.4.3 Formação continuada: uma (im)possibilidade?

A história da formação de professores da educação básica no Brasil conta que durante todo o tempo as políticas educacionais nos relegaram o lugar de executores e tarefeiros em tentativas de nos expropriar o saber, a capacidade de pensar e o nosso lugar de autoria frente às nossas práticas. A rede pública municipal de educação carioca, muito se aproxima dessa perspectiva. Essa aproximação somada às condições de trabalho, salário, jornada, relações de poder, equívocos pedagógicos, questões de saúde e à impossibilidade da formação continuada foi a causa do pedido de exoneração de parte dos sujeitos da pesquisa e refletem um quadro preocupante que pode afetar os professores que estão na rede.

Paulo Freire já nos dizia algo que muito se adequa às resistências necessárias quando se trabalha nessa rede.

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber

mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar (FREIRE, 1997, p. 12).

Não foi um critério de seleção dos sujeitos da pesquisa a relação que tinham com a formação continuada, mas evidentemente esse foi um tema muito presente nas conversas e gostaria de sublinhar algumas semelhanças e distinções dessas trajetórias. Dos oito sujeitos da pesquisa, Antonella e Conceição eram professoras de Educação Infantil, com matrículas de 22,5h e cursaram o mestrado trabalhando na rede. Pablo, que também era professor de Educação Infantil e tinha a mesma carga horária, exonerou-se da rede ao ingressar no mestrado em função de um novo emprego como contratado na rede pública federal. Cloud era professor de Ensino Fundamental I e cursou o mestrado trabalhando na rede com matrícula de 22,5h. Exonerou-se ao ingressar no doutorado. Jamila e Mariana eram, respectivamente, professoras de Artes e Biologia no Ensino Fundamental II. Ambas cursaram o mestrado trabalhando na rede com jornadas de 16h semanais, o que lhes possibilitava fazer dupla. Mariana exonerou-se ao ingressar no doutorado. Todos ingressaram no município em concursos anteriores ao meu, ou seja, antes da Lei nº 5623/2013 que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos funcionários da Secretaria de Educação que instituiu a carga horária de quarenta horas semanais como padrão e passou a prever essa jornada para os concursos seguintes.

Não me ateei nesse momento a discutir avanços ou retrocessos de tais mudanças, o que fiz em capítulos anteriores. Mas considero que a jornada semanal de trabalho é o principal fator que me diferencia dos meus parceiros de pesquisa. Se ao professor com jornada de 22,5h foi possibilitada a mudança de carga horária para 40h, o contrário, independente do motivo, nunca foi uma possibilidade²¹. Além disso, como mencionei anteriormente, havia uma imposição de que essa jornada fosse ampliada para 45h semanais com uma complementação sem a qual o trabalho ficava inviabilizado devido à carga horária de atendimento às crianças. Para os meus colegas foi possível cursar o mestrado trabalhando nessa rede, no entanto, para mim, isso era completamente impossível. Diante da impossibilidade de uma redução de jornada, por algum tempo, cheguei a cogitar uma licença remunerada para estudos, mas logo entendi que era e ainda é, vista como uma lenda. Não conhecia ninguém que tivesse conseguido e ninguém que conhecesse alguém que tivesse conseguido usufruir desse direito.

²¹ A redução da jornada de carga horária só é uma possibilidade para professores que tenham filhos com deficiência, de acordo com a Lei 13.370/2016 que originalmente beneficia servidores públicos federais, mas que se estende aos servidores públicos estaduais e municipais com base no Princípio da Isonomia previsto na Constituição Federal.

No que tange à legislação, a Lei nº 94 de 14 de março de 1979, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências, há menção à possibilidade de afastamento para estudos no Título V que trata dos Direitos e Vantagens, referindo-se no Capítulo I ao Tempo de Serviço.

Vale destacar que no Estatuto não há qualquer menção à possibilidade de prorrogação ou remuneração no caso de licença para estudo. No entanto, há decretos municipais que dispõem sobre a formação continuada de professores da rede. São eles: o Decreto nº 31613/2009 que sistematiza e consolida as diretrizes e a regulamentação aplicáveis ao afastamento de servidores da administração municipal e o Decreto nº 35674/2012 que institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado e dá outras providências (RIO DE JANEIRO, 2012).

Dentre os atos do Decreto nº 31613/2009 destaco os principais pontos que me chamaram a atenção: dispensa do ponto para participação em eventos acadêmicos ou competições desportivas oficiais no Brasil ou no Exterior exigindo-se comprovação por até 30 dias mediante abertura de solicitação pela chefia do servidor; a licença para estudos com vencimento que pode ter duração de até doze meses e requer autorização do prefeito; a autorização de afastamento integral ou parcial quando o afastamento for solicitado para estudo na Cidade do Rio de Janeiro, conforme as possibilidades de conciliação das atividades do curso com o exercício do cargo; licença de até quatro anos sem vencimento desde que sem prejuízo à Administração. Todos esses direitos são condicionados à conclusão do estágio probatório (RIO DE JANEIRO, 2009).

No site da Prefeitura²², na página da Coordenadoria Geral de Recursos Humanos, há um item sobre licenças mais específico em relação a afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do território nacional. Além das regras mencionadas, destaca-se o seguinte processo de tramitação:

- 1º Requerimento do servidor;
- 2º Instrução do Órgão Setorial de Recursos Humanos;
- 3º Opinião do Secretário da Pasta de lotação
- 4º Apreciação pela Coordenaria Geral de Gestão de Talentos - A/CGGT
- 5º Deferimento/Indeferimento por parte do Prefeito. (RIO DE JANEIRO, *on-line*, acesso em 27/08/2023)

Em relação ao Decreto nº 35674/2012 destaco que: podem participar do programa professores da rede que estejam no cargo há, no mínimo, cinco anos; estejam matriculados em curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado que tenha relação com a sua prática pedagógica no âmbito da Secretaria Municipal de Educação; a análise dos pedidos de concessão

²²Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/servicoscompartilhados/recursos-humanos?id=6229086>

ficará a cargo da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire; a bolsa tem o valor de R\$ 1.300,00.

Embora o recorte temporal desta pesquisa configure o período de 2010 a 2019, cabe destacar que recentemente foi publicada a Portaria nº 10 de 2 de março de 2023 que dispõe sobre o Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado para Professores da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro, referente ao ano de 2023. Tal portaria considera todos os decretos anteriores em relação ao que tange à formação continuada de professores, amplia as exigências burocráticas, limita os temas e objetos de pesquisa dos projetos submetidos, acrescenta novas regras ao programa, das quais destaco as obrigações dos professores contemplados:

Art. 9º O professor contemplado pelo presente Programa deverá:

I - Atualizar o Currículo Lattes mensalmente, destacando as inclusões pertinentes ao mês em questão através do relatório mensal;

II - Disponibilizar para o acervo do Centro de Referência da Educação Pública - Anísio Teixeira (E/SUBE/EPF/CREP-AT), da Escola de Formação Paulo Freire (E/SUBE/EPF), 01 (uma) cópia da pesquisa em formato digital com arquivo em PDF, após aprovação pela Instituição de Ensino Superior;

III - Apresentar ao Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira (E/SUBE/EPF/CREP-AT), uma publicação acadêmica, através de atualização do Currículo

Lattes e envio de relatório destacando a inclusão, durante ou até 01 (um) ano após o período de concessão da Bolsa de Estudos;

IV - Comprovar junto ao Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira (E/SUBE/EPF/CREP-AT), participação em, no mínimo 3 (três) eventos tais como: Congressos, Palestras, Seminários e afins, na sua área de atuação, durante o período da concessão da Bolsa de Estudos;

V - Apresentar, mensalmente, ao Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira (E/SUBE/EPF/CREP-AT), relatório das atividades desenvolvidas;

VI - Atuar como parecerista de textos e como integrantes de Bancas Avaliadoras, quando necessário, de acordo com planejamento da E/SUBE/EPF e E/SUBE/EPF/CREP-AT, durante o período de 5 (cinco) anos após a vigência da Bolsa de Estudos;

VII - Realizar palestras, bem como compartilhar práticas em ações de Formação Continuada, a partir do tema foco de sua pesquisa, de acordo com planejamento conjunto E/SUBE/EPF e E/SUBE/EPF/CREP-AT, para os professores desta Rede Municipal de Ensino, durante o período de 5 (cinco) anos após a vigência da Bolsa de Estudos.

§2º Os itens III e IV deste artigo deverão ser comprovados através de atualização do Currículo Lattes, com envio do link de atualização correspondente ao item através do espaço do bolsista na Plataforma EaD da Escola Paulo Freire, dentro do período que menciona o item.

§3º Os itens I, II, III, IV, V e VI deste artigo deverão ser cumpridos através do espaço do bolsista na Plataforma EaD da Escola Paulo Freire. (RIO DE JANEIRO, 2023, p. 4)

A portaria ressalta a relação tutelada que a Secretaria Municipal de Educação propõe para que o professor possa efetivamente dar prosseguimento aos estudos que, além de estar submetido a trabalhos, eventos, aulas e produções acadêmicas pertinentes ao Programa de Pós-Graduação em que estará matriculado, deverá também prestar contas a um sem fim de

exigências da Secretaria que são incompatíveis com as condições de trabalho precarizadas dessa rede. Vale destacar também que em momento algum a portaria menciona a possibilidade de redução de carga horária, ao contrário só aumenta a carga de trabalho. Com relação à bolsa, o valor permanece o mesmo previsto há onze anos, R\$ 1300,00. Pergunto-me se esse valor é real, se essa política se efetiva, se essa relação tutelada de estudo interessa e é possível para alguém. Se for um valor fictício para uma política fictícia, o reajuste não faz mesmo muita diferença...

Outro decreto que nos diz respeito embora não se restrinja especificamente à formação de professores e se estenda às demais categorias é o Decreto nº 31614 de 18 de dezembro de 2009 que revoga o decreto 23.265 de 11 de agosto de 2003, sistematiza e consolida as diretrizes e a regulamentação aplicáveis ao treinamento de servidores da Administração Municipal e dá outras providências. De acordo com o Parágrafo Único do decreto

São consideradas ações de capacitação: cursos presenciais e a distância; treinamento em serviço; grupos formais de estudos; intercâmbios; seminários; congressos e cursos de formação, desde que contribuam para a atualização profissional e o desenvolvimento do servidor e que se coadunem com as necessidades institucionais dos órgãos e/ou da Administração. (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 1)

O decreto prevê, ainda, um financiamento para participações em ações de capacitação

Art. 7º Qualquer curso, seminário, palestra, congresso, conferência ou outro evento cujo custo por servidor ultrapassar o valor de R\$5.000,00 (cinco mil reais), será submetido à aprovação do titular do órgão, independentemente de constar e ter sido aprovado no Plano Anual de Capacitação do órgão requisitante.

Parágrafo único. Os treinamentos que ultrapassarem o valor estipulado no “caput” deste artigo, até o limite de R\$20.000,00 (vinte mil reais), serão submetidos à aprovação do Secretário Municipal de Administração. Acima deste valor, deverá haver a expressa autorização do Prefeito.

Na mesma escola em que Mariana trabalhava, tinha uma professora que foi aprovada para o doutorado em Portugal, conseguiu uma bolsa e pediu licença sem vencimentos e a memória que Mariana tem desse momento é de muito estresse.

Mariana: O que aconteceu, a Bruna tinha passado no doutorado antes de mim. A Bruna era mais nova na escola, chegou em 2018. Quando a gente se conheceu ela já era aluna de doutorado em Portugal na Universidade de Lisboa. Só que lá eles tem um esquema com aluno brasileiro do aluno ir por um mês assistir aula naquele mês e depois volta para o Brasil. E aí fica só em contato com o orientador. Ela estava nesse esquema até conseguir a bolsa e se mudar para Portugal. Quando ela conseguiu a bolsa, fez o projeto dela, submeteu para o órgão de fomento português e foi aprovada ela foi pedir a licença no Rio, foi pedir a licença sem vencimento. Quando ela foi pedir a tal da licença, a pessoa que atendeu ela não sei de qual setor perguntou “Por quê?” Aí ela: “Ah porque eu vou fazer o doutorado lá em Portugal.” A pessoa: “Mas você não pode fazer o doutorado aqui? Aqui não tem doutorado para você fazer?”

Iacy: Sério, Mariana! Como se fosse possível assim fazer um doutorado trabalhando nessa prefeitura que suga até a alma, cara! É uma coisa que eu lembro, quando eu

comentei com a diretora que eu queria fazer o mestrado, ela riu da minha cara, ela riu e falou: “Ah, eu também queria fazer mestrado! Estou há 27 anos querendo.” como se fosse uma coisa impossível, que eu nunca ia conseguir.

(...)

Mariana: Exatamente, cara, e eles não querem dar licença para o professor.

Iacy: Isso é uma coisa que muitos professores que eu conversei carregam, que nessa rede não dá para estudar, que chega uma hora que a gente tem que sair, sabe? Quem é 16 horas ainda tenta conciliar.

Mariana: Isso é uma parada que bateu na minha cabeça também. Teve todo esse estresse da Bruna e foi um estresse mesmo. E eu acompanhando a vida dela vi o quanto ela estava se desgastando.

Iacy: Cara, a mulher trabalhando nessa loucura, nessa insanidade, conseguiu passar para um doutorado em Portugal, era pra gente estar soltando fogos, dando pulos de alegria, porque vai ter um professor da nossa rede estudando em Portugal, aí você tem que ir lá e ser tratado como o quê? Isso não entra na minha cabeça!

Mariana: Parece que você está pedindo um favor.

Iacy: Parece que você está ofendendo alguém com o seu desejo de estudar...

Mariana: O processo de você ir embora do seu país é um negócio muito estressante. É um emocional, sabe? Você vai largar sua família, você vai largar seu relacionamento, você vai largar sua comunidade, o jeito que você sabe viver, você vai aprender a viver diferente em outro lugar. No meu caso em outro lugar que é outro idioma, por mais que eu tenha estudado inglês, eu cheguei aqui e não entendia o que as pessoas estavam falando. E fora isso tem toda a parte burocrática que é extremamente estressante. Parece que se você errar um papel vai dar tudo errado. Você fica com esse medo “Meu Deus, se eu botar esse papel errado eles não vão me deixar ir, vou perder meu doutorado, vou acabar com a minha vida...”

Diante dessa narrativa é difícil acreditar nas políticas aqui descritas. Pesquisar essa legislação me remeteu automaticamente à conversa com Conceição, pois conversamos sobre alguns encontros de formação oferecidos pela Gerência de Educação da CRE onde trabalhei. Lembro a comunicação dessas ações era feita entre a regional e as direções das unidades, no entanto, para não “atrapalhar” o funcionamento do EDI, a gestão da unidade em que eu trabalhava muitas vezes não repassava os convites às professoras ou destinava-os às que lhes eram mais próximas. Como imaginar a aplicabilidade de tais decretos em contextos como esse?

A licença remunerada para estudos era como uma lenda. Diziam, inclusive, que era muito difícil conseguir a licença sem vencimentos, o que para muitos professores pode ser impossível dada a necessidade do salário para subsistência. Ou seja, ainda que essa licença esteja prevista em lei, ela não se efetiva enquanto direito do servidor. Como participar do Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado se não há viabilidade de carga horária para que essa política se efetive? A quem contempla e beneficia essas políticas? Como elas são divulgadas? Eu realmente me coloquei o exercício de tentar imaginar o funcionamento dessas ações, todas elas já estavam disponíveis no período em que eu estive na rede, mas elas não são condizentes com a realidade. Supondo que eu tivesse interesse no programa de bolsas de estudo e conseguisse ingressar no mestrado profissional, que tivesse aulas à noite (embora não fosse o meu desejo, pois sempre pretendi o mestrado acadêmico), como uma professora que trabalha nove horas diárias com quase trinta crianças de quatro anos, com crianças com

necessidades específicas sem mediação, em uma turma sozinha, sem bidocência ou auxiliar, com pouco ou nenhum tempo de planejamento, em um prédio de três andares cujo acesso era por escada, em que estado eu chegaria nas aulas do mestrado à noite? Que qualidade teria essa pesquisa? A legislação desse município não dialoga com a realidade. Ao contrário, parece ser formulada por pessoas completamente alheias ao que se passa no cotidiano das unidades escolares. Nesse sentido corroboro as palavras de Saviani (2009)

...não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153)

Durante toda a nossa conversa, Mariana evidenciou o quanto as condições de trabalho foram um fator preponderante para o seu desejo de sair da rede e a impossibilidade de estudar foi a gota d'água que favoreceu a decisão pela exoneração, que foi tomada a partir da aprovação no doutorado.

Mariana: Cara, eu queria muito sair da rede municipal já, muito, muito, muito. E tem um lugar ali em Guaratiba, chamado Sítio Roberto Burle Marx.

Iacy: Eu conheço esse sítio! Já fui lá. Morei ali perto.

Mariana: Lá foi o meu primeiro estágio dentro da biologia, foi meu primeiro emprego também e eu criei bons laços lá. No final do mestrado eu fui lá conversar com eles, eu queria voltar a trabalhar com planta, meu mestrado foi em desenvolvimento sustentável, mas foi com comunidade de planta, comunidade de planta de dossel, dossel é a copa da árvore. E eu fui lá pedir para voltar pra lá como estagiária voluntária, só para voltar a tratar com planta, lembrar como é que identifica, para voltar a ter isso. Justamente para tentar a seleção do doutorado melhor preparada. Calhou que tinha uma vaga de emprego, alguém estava saindo e aí eu peguei mais esse emprego. (...)

Aí aconteceu de ter essa seleção para o doutorado aqui na Inglaterra, o meu então orientador do mestrado passou por e-mail a vaga.(...) Aí eu fiz e passei. Não tinha nem o que pensar, vou-me embora. E assim, não pensei nem em pedir licença, eu larguei a prefeitura, me exonerei. Pensei: “Não vou nem cair na besteira de pedir a licença porque amanhã ou depois eu posso cair no engodo de ficar pensando que não era tão ruim assim. É sim! É muito ruim! Eu quero sair!” Aí eu não peguei nem a licença porque era para cortar de vez qualquer oportunidade, qualquer chance, mais remota que fosse de voltar. Para o meu eu do futuro não cair nessa armadilha. Aí, eu fiz isso.

Mesmo tendo uma jornada semanal de 22,5h como PEI, os horários de trabalho eram incompatíveis com os horários de estudo de Antonella e ela precisou encontrar junto a seus pares condições que cursar as disciplinas do mestrado a despeito das implicações éticas de tal postura.

Antonella: (...) Na verdade, eu já faltava toda sexta-feira porque eu tinha aula na sexta-feira, eu comecei a pagar diária para uma professora me substituir. Pra mim era muito melhor porque eu não tinha tempo, aí eu pagava e ela ia pra mim na sexta de manhã.

A diretora não percebia que ela me substituía e eu não substituía ela. Mas a menina que trocava comigo começou a dobrar, então eu já não tinha com quem trocar. Então, eu comecei a faltar, já tava ligando o foda-se, pode descontar.

Por mais que pela ordem vigente possa ser contrário às normativas pagar a uma colega de trabalho para comparecer ao serviço no seu lugar, quando se analisa o contexto em que se deu tal tática de enfrentamento à dificuldade de se manter em formação, seria importante reconhecer que a vida do professor e a carreira docente são também marcadas por dilemas, ambiguidades e contradições. Cloud também fez uso das táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano para dar conta do seu compromisso com os estudos no mestrado enquanto trabalhava na rede.

Cloud: Um aborrecimento foi ter colocado classificação geral, mas foi também o caminho que eu consegui para estar empregado como servidor público. Só que isso [trabalhar distante] também me impulsionou a não querer continuar muito tempo no município porque eu lembro que a minha orientadora falava para mim que eu parecia uma caveira. Já sou magro. Ela dizia: “Cloud, você está verde! Parece uma caveira!” Então, é por causa do estresse do mestrado, de terminar uma dissertação. E eu lembro que metade da minha dissertação foi escrita dentro do trem. Eu levava o caderninho e escrevia, levava sempre um texto que eu queria citar na dissertação e no meu caderninho e ia escrevendo. Passava para o computador toda vez que eu chegava, no mesmo dia na minha casa, e imprimia mais aquele pedacinho novo. (...) Eu aproveitava o máximo do tempo que eu tinha.

Iacy: Era o trem de contra fluxo, né, Cloud? Porque escrever uma dissertação num trem de fluxo que em horário de rush que eu costumava pegar, era impossível! (Risos).

A distância percorrida por Cloud também foi uma questão para Jamila que durante todo o mestrado percorria 80 km para ir e voltar do trabalho, pois no período do curso ainda não era permitido a ela a participação no concurso de remoção para mudar de CRE, processo que só lhe foi possibilitado mais tarde.

Jamila: Eu entrei e comecei a fazer um mestrado em educação na UNIRIO e defendi a minha dissertação em Julho de 2016. Era uma carga pesada, né? Principalmente o primeiro período de Mestrado porque tinham as disciplinas grupo de pesquisa, ida às aulas. Então, eu fui começando a ficar mais sobrecarregada e aí o cansaço começou a bater e aí em 2017 resolvi mudar de CRE, né? Eu fiz aquele concurso de remoção. E aí fui para a sétima.

Após a conclusão do mestrado, Jamila permaneceu na rede por três anos até se exonerar para manter-se somente na rede pública municipal de Duque de Caxias.

Ao optar por sair da rede para ir trabalhar como contrato de professor substituto no Colégio Pedro II, Pablo havia acabado de ser aprovado no mestrado e os professores que o aconselharam disseram que ele era jovem, que muitas portas se abririam depois do mestrado. Elas realmente se abriram, ele cursou o mestrado e mais tarde o doutorado. Tudo que venho dizendo me preocupa, pois o progresso em formação acadêmica não deveria significar uma razão para que professores deixassem a rede.

Conceição concluiu o mestrado trabalhando na rede, mas logo em seguida foi aprovada no doutorado e em um concurso para a rede federal. Com outras condições funcionais, conseguiu licença para estudos e pôde cursar o doutorado com dedicação, tempo e qualidade. Hoje, concilia sua vida acadêmica à profissional.

Cabe, no entanto, uma reflexão a este respeito. Não proponho e não seria justa uma simples comparação entre as redes de ensino federal e municipal e das condições de trabalho nelas. Para qualquer comparação as redes deveriam estar equiparadas em termos de legislação, atribuições, recursos, estrutura, número de docentes, matrículas, unidades, entre muitos outros fatores. O que não é o caso, pois esse estudo pesquisa a maior rede municipal de educação da América Latina, para a qual se colocam muitos desafios já mencionados anteriormente que não estão postos para outras redes. Todavia, temos o compromisso de lutar por melhores condições de trabalho e formação para a carreira docente em todas as esferas.

Nossas experiências refletem que o desejo de dar continuidade aos estudos pareceu incompatível com a permanência nessa rede. Sempre que os estudos eram vistos como uma prioridade, os caminhos indicavam a exoneração do trabalho como solução, como se em algum momento dessa jornadas a bifurcação onde se faz a escolha por um ou outro fosse inevitável. Isso não significa que os professores dessa rede não estudam, tampouco que os professores que estudam exoneram-se. Essa não é uma pesquisa quantitativa que tem por objetivo tais afirmações. A perspectiva desse estudo me impele a olhar para esse quadro e pensar que devemos aprender com as narrativas que trazem as memórias desses sujeitos, que é preciso atentar com base nas políticas públicas, para as condições de formação continuada dos professores e professoras dessa rede. Não só pelos que saíram por esse e tantos outros motivos, mas pelos que estão e estarão nela. Porque esses e essas docentes merecem dar continuidade às suas formações e porque esse desejo deveria ser entendido como fator fundamental para a oferta de uma educação democrática e de qualidade socialmente referenciada. É inaceitável que uma professora, ao conquistar a aprovação de um curso de doutorado em outro país, seja questionada, ou que seja sugerido a ela cursá-lo no Brasil, ao solicitar uma licença sem remuneração para estudos. É um absurdo que a burocracia impeça um professor de ser transferido de lotação a fim de possibilitar que ele possa cursar o mestrado ou o doutorado em serviço, amenizando os impactos do deslocamento em uma cidade com transporte público e condições de tráfego tão deficitários. É lamentável que as nossas condições de trabalho tenham feito com que os estudos fossem vistos como uma “luz no fim do túnel” para se livrar dessa rede e não para contribuir com o trabalho realizado nela.

Para mim não foi possível conciliar trabalho e estudo nessa rede, mas afirmo com certeza que nela há professores e professoras incríveis capazes dessa conciliação, apontando para a necessidade premente de que a legislação que prevê a possibilidade de o docente com matrícula na rede municipal dar continuidade aos estudos seja cumprida ou revista de modo a tornar-se exequível, para que seus estudos sejam entendidos como direito e não como favores a serem concedidos com base em acordos de boa vontade das chefias imediatas. Minha experiência em grupos de estudos independentes tem me mostrado que há na rede professores e professoras comprometidos, engajados e interessados em dar continuidade aos estudos, que conseguem realizar seus objetivos a despeito de todas as dificuldades. Mas seria necessário outra pesquisa para investigar essas experiências.

A formação de professores implica relações dialógicas e alteritárias para que esses sujeitos possam se pensar, se constituir enquanto categoria, se reconhecer como parte de um coletivo que faz a sua própria história. Basta de nos manter reféns de políticas, programas, apostilas, plataformas que padronizam a diversidade tão rica do corpo docente e discente dessa rede, que limitam as nossas principais potências para atender à lógica do lucro, do consumo, da produtividade, do individualismo, da competitividade e da meritocracia. Não estamos a serviço da agenda neoliberal que pautou as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nos últimos anos, porque esse não é um projeto de sociedade que nos contempla.

A compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que com a linguagem seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores, reassumindo o lugar de autores da própria vida (PENA, 2015). Ao narrar, as pessoas se deslocam do lugar da vivência, das comunicações instantâneas e recuperam a capacidade de contar experiências. (PENA, TOLEDO E KRAMER, 2018, p. 5)

O que afirmo categoricamente é que me oponho ao percurso epistemológico que nos reduziu a consumidoras de lucrativos programas e pacotes prontos, que insiste em nos destituir do lugar de professoras para nos reduzir a “tias”. Não aceitaremos que emudeçam as nossas vozes, o reducionismo da nossa importância, o apagamento das nossas práticas, a negação da nossa autoria, a expropriação do nosso saber. Não aceitaremos que nos coloquem porta adentro e nos aprisionem em condições precárias que nos impeçam de realizar os nossos sonhos. Precisamos superar o declínio da experiência provocado pelo modo de produção capitalista que nos levou à perda da dimensão humana do trabalho. Que possamos tal como nos inspira Benjamin (1994) compreender que a nossa pobreza de experiência ainda pode constituir um novo e positivo conceito de barbárie que nos encoraje a seguir em frente, a começar de novo, a construir com pouco.

Educação é um ato de amor e também um ato de coragem, Freire (1997) nos inspira dizendo que

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós.

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar. (FREIRE, 1997, p. 38)

Que essa coragem possa nos fortalecer para que as conquistas da categoria em relação ao direito à formação continuada sejam buscadas coletivamente, contemple a todos e todas, não aconteçam em decisões individuais e solitárias e, principalmente, não conduzam à saída da rede.

5 PALAVRAS FINAIS

[...]

O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto. Ele vivia fazendo perguntas.
 - É algo de que você se lembre. – respondeu o pai.
 Mas Guilherme Augusto queria saber mais, então ele procurou a Sra. Silvano que tocava
 piano.
 - O que é uma memória? – perguntou.
 - Algo quente, meu filho. Algo quente.
 Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.
 - O que é uma memória? – Perguntou.
 - Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.
 Ele procurou o Sr. Valdemar, que adorava remar.
 - O que é uma memória? – perguntou.
 - Algo que o faz chorar, meu menino. Algo que o faz chorar.
 Ele procurou a Sra. Mandala, que andava com uma bengala.
 - O que é uma memória? – perguntou.
 - Algo que o faz rir, meu querido. Algo que o faz rir.
 Ele procurou o Sr. Possante, que tinha voz de gigante.
 - O que é uma memória? – perguntou.
 Algo que vale ouro, meu jovem. Algo que vale ouro.
 style="text-align: right;">[...]
*Mem Fox*²³

Nessas palavras finais, em diálogo com Guilherme Augusto Araújo Fernandes, um menino capaz de resgatar memórias de uma vida anciã por meio de quinquilharias desimportantes, retomo o sentido estético vivido durante esse processo de produção de conhecimento. Retomo a experiência estética da formação de professores proposta por Oswald (2011), experiência estética derivada de estesia, sensação, sensibilidade. Que afeta. Aquela da qual nos lembramos não porque passamos horas debruçados sobre conceitos decorando-os, mas porque é quente, bem antiga, faz chorar, faz rir, vale ouro... Aquela que leva o sujeito a

impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita, é o que não tem juízo, como canta Chico Buarque em ‘o que será, que será?’ (OSWALD, 2011, p. 5)

Assim foi essa jornada de reflexões, leituras, conversas, escritas e descobertas que me mobilizaram e me boliram por dentro ao longo dos últimos anos. Uma experiência de pesquisa em Ciências Humanas que busca pela história de cada sujeito, compreender a história da

²³ Livro: Guilherme Augusto Araújo Fernandes.

coletividade e buscou na escuta a cada professor que se exonerou, compreender os sentidos do que foi ser professor na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Guilherme Augusto, uma criança que gosta de fazer perguntas e é lida no cotidiano da Educação Infantil para outras crianças que gostam de fazer perguntas por professoras que também gostam de fazer perguntas, ajuda a resgatar não só a memória, mas com ela, a narrativa. Resgatar a narrativa num tempo de pobreza de experiência (Benjamin, 1987) na sociedade capitalista moderna que nos individualiza, distancia e silencia, é resgatar a nossa capacidade de partilhar experiências. Nessa perspectiva, a experiência, um legado transmitido pela arte de narrar, é um caminho para forjar histórias que significam algo porque são tecidas de forma partilhada, pois tudo isso representa a defesa otimista da inventividade, da potência de construir um processo identitário pleno de autoria, na contramão de um sistema que nos emudece.

A narrativa é uma forma de ressignificar o vivido (Pereira, 2019) e conhecer a trajetória de outros professores que têm no pedido de exoneração dessa rede uma experiência em comum foi um importante movimento para compreender as tantas formas de ser e estar na profissão docente. De nos dizer, de nos contar, de trazer à coletividade fragmentos do nosso passado para pensar questões importantes que afetam ainda hoje a carreira de outros docentes.

Foi transformador encontrar junto aos meus pares um espaçotempo de reflexão que nos colocou frente às alegrias, dores, ambiguidades e contradições das nossas trajetórias e que nos proporcionou uma escuta nunca antes vivida para tratar desse assunto com tamanha profundidade. Se por muito tempo os sentimentos que acompanharam essas memórias foram de covardia, angústia ou culpa por me sentir imatura frente aos desafios que se colocaram na minha caminhada, esse estudo me trouxe novas compreensões a partir da relação dialógica, alteritária e exotópica com o outro (Bakhtin, 2011).

Eu não poderia entregar esse texto sem que nele estivesse registrado o quanto foi desafiador cursar o mestrado em meio a uma pandemia que ceifou, em números subnotificados, mais de 700 mil vidas no Brasil. Uma crise sanitária que evidenciou e aprofundou não só os contrastes e desigualdades de uma sociedade capitalista, mas que também escancarou a necropolítica desse sistema que ganhou força durante a gestão do presidente que devastou esse país no período de 2018 a 2022. Não foi fácil fazer pesquisa assistindo a morte de tantas pessoas por uma doença para a qual já havia vacinas. Mortes deliberadas, mortes evitáveis, mortes que atingiram, sobremaneira, as famílias mais pobres. É preciso que nunca se esqueça que as vacinas capazes de salvar essas vidas demoraram a chegar por negacionismo e oportunismo criminoso daqueles que tinham poder suficiente para evitar tantas perdas. Em meio a tanta tragédia, a educação pública em todos os níveis, sob constantes ataques, resistiu e passou por

muitas adaptações para se fazer possível. Portanto, essa pesquisa é também um movimento de resistência em defesa da educação, da ciência, da docência, da universidade e, principalmente, das vidas tiradas da nossa gente!

Não podemos perder de vista quem somos. Independentemente de onde estamos ou de qual cargo ocupamos levamos a nossa experiência social, formação, crenças, cultura, opção política. “Educar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 2016). Reagir ao preconceito, ao racismo, à discriminação de qualquer natureza é um dever ético da profissão. Mas é possível pensar em relações alteritárias, dialógicas e exotópicas para além da pesquisa? É possível estender essa postura ao cotidiano onde os conflitos acontecem? A certeza da incompletude, da provisoriedade e de uma verdade inexistente pode nos ajudar a nos tornarmos mais flexíveis. Não se trata de romantizar os contextos assediadores que provocavam revolta, sofrimento e adoecimento ou relativizar absurdos, mas de reconhecer que dialogismo e alteridade não pressupõem consenso, harmonia ou calma, até porque a cena discursiva é arena, conflito, estranhamento, busca de sentido. E essa compreensão implica em não desistir da palavra, não desistir de dizer, não aceitar o silenciamento, acreditar na potência da conversa, do jogo dialógico, na potência de constituir-se com base na responsividade. Na compreensão de que o outro precisa existir para me tirar desse lugar prisioneiro de ser eu (Miotello, 2018). Tecer diálogos pode ser entendido ainda como uma tática importante para se fortalecer buscando outros grupos com os quais se tenha maior afinidade até que se encontre o melhor lugar para estar na rede.

Pensar sobre o lugar da expectativa e idealização da carreira foi um exercício interessante nesse processo. É fundamental que a formação de professores ofereça bases epistemológicas consistentes para orientar a problematização da vida social e do próprio sentido da educação, que tenha a possibilidade do diálogo teoria prática ao longo do curso, que ofereça repertório para lidar com problemas já previstos e nos fortaleça frente a esses desafios. Que nos proporcione formação crítica, política e consciente da necessidade da coletividade para todas as lutas engendradas na educação.

As narrativas dos sujeitos dessa pesquisa evidenciaram a fundamental importância do caráter coletivo da educação, sobretudo quando se trata da educação pública. A presença ou ausência do princípio da coletividade reverberam em conquistas ou perdas de direitos trabalhistas, condições de trabalho, relacionamento interpessoal, práticas pedagógicas etc. Nesse sentido, também é importante pensar autonomia como o contrário de isolamento e resistir a todas as influências de um sistema que nos faz reféns do capitalismo reafirmando

cotidianamente o compromisso ético, histórico e social de defender o que é coletivo, público e heterogêneo.

Não podemos deixar que se apaguem as histórias da greve de 2013 que são uma boa forma de rememorar a relação de coletividade da nossa categoria. Assim como também o são as narrativas sobre as articulações das primeiras PEIs a entrarem na rede que se fortaleceram, foram para a luta, para as ruas, bancaram greve em estágio probatório. Quando eu cheguei, apesar de todas as condições precarizadas de trabalho parecia haver um conformismo generalizado, parecíamos um grupo amordaçado, sem coragem de fazer uma paralisação, sem incorporar a luta coletiva, sempre de portas fechadas. Resgatar esse sentido de coletividade agregando a esse movimento as contribuições da cibercultura tal como já acontecia em 2010 pode ser um importante caminho na construção de novas políticas e poéticas de resistência na busca pelas mudanças que sabemos ainda ser necessárias na SME-RJ.

Ao longo de toda a pesquisa ficou nítido que o crescimento da Educação Infantil se deu a custo de muita luta - das mães, da sociedade civil, dos movimentos sociais, da comunidade acadêmica, dos próprios docentes. Uma etapa da educação básica que demorou a ser reconhecida como tal, foi fortemente influenciada pela perspectiva assistencialista e por muito tempo não teve a garantia de profissionais com formação adequada. Em relação a essa e outras conquistas, avançamos. Quatro dos cinco PEIs sujeitos dessa pesquisa ingressaram no município no primeiro concurso para o cargo e se exoneraram. Diante de tudo que foi narrado aqui, por todas as disputas engendradas para afirmar o lugar dessa categoria na rede, proponho pensar: Onde estão hoje, que cargos ocupam atualmente os primeiros Professores de Educação Infantil da rede? Como avaliam as políticas de formação continuada citadas aqui na pesquisa como bolsa, licença? Que avanços ou retrocessos percebem nesses treze anos de políticas educacionais para a primeira infância na rede? O que mudou desde que saímos? Como percebem a relação de coletividade da categoria hoje? Como recebem ou resistem às políticas neoliberais dessa gestão que retorna pela figura do atual prefeito em seu terceiro mandato?

Os encontros e diálogos tecidos para além desta pesquisa com PEIs que permanecem na rede atualmente mostram a história de resistência escrita por essa categoria. Hoje já não é raro encontrar Professoras de Educação Infantil à frente das direções das unidades, ocupando cargos no nível central e trabalhando na elaboração das propostas de formação continuada da rede. Movimentos que vêm dando novos e positivos contornos à Educação Infantil carioca. Parecem raros os casos, mas há PEIs com jornadas de 40h que conseguiram dispensa de ponto para cursar o mestrado em acordo com suas chefias imediatas e processo formalmente aberto junto à SME-RJ. O tempo de planejamento também foi uma conquista recente da categoria e parece se

concretizar em muitas unidades. Certamente existem nuances e problemáticas sobre todas essas condições que se colocam atualmente na Educação Infantil da rede que ainda apresenta muitas fragilidades, mas, é possível reconhecer que houve avanços importantes e compreender esse contexto instiga novas possibilidades de pesquisa.

Percebo constantemente que grupos de estudos independentes, encontros, seminários e cursos de pós-graduação aos sábados são fortemente marcados pela presença de professoras da rede que se dedicam aos estudos em busca de constante formação. Esse é um movimento importante da categoria, mas não pode refletir a carência de espaços para trocas, diálogos e formação continuada na própria rede, em suas unidades, junto das suas equipes, garantidos em suas jornadas de trabalho.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, no contexto pós-pandemia que agravou todos os problemas já existentes até 2019, reafirmo uma vez mais, a importância de resistir à lógica neoliberal, que insiste em projetos compensatórios de qualidade questionável, propostas de inovação que só atendem aos interesses das empresas privadas enchendo suas contas de dinheiro público, além de criar disparidades dentro da rede ao mesmo tempo em que nega as especificidades dos diferentes territórios. Haja resistência e criticidade para não se deixar ludibriar por essa racionalidade pautada no modo capitalista de produção ao qual interessa as ideias de individualismo, produtividade, responsabilização, eficácia, competitividade, meritocracia tão danosas à educação. Uma lógica que só beneficia aqueles que querem uma sociedade individualista e incapaz de se fortalecer coletivamente para os enfrentamentos de resistência às opressões e interesses das classes dominantes. A mobilização é um caminho necessário para fomentar as discussões em torno das políticas da atual gestão que era a mesma de 2013 e atua hoje com as mesmas lógicas, haja vista o “14º salário”, política de governo tão combatida à época da greve por reforçar os ideários neoliberais, retomada recentemente.

As condições de trabalho docente explicitadas não podem ser dissociadas de nenhuma outra questão abordada nessa pesquisa. A quantidade de estudantes por turma, a gestão das esferas macro e micro, as políticas educacionais, as condições estruturais e materiais das escolas, a jornada de trabalho e as questões funcionais estão diretamente associadas às condições de saúde/ doença dos professores, à formação continuada, à execução do trabalho docente e consequente, à exoneração. Nesse sentido é urgente construir políticas educacionais que se efetivem melhorando a realidade das escolas da rede nesses diferentes aspectos para que os professores que chegam a elas sejam respeitados, valorizados, tratados com dignidade e não precisem resistir tanto para fazer o seu trabalho.

Nesse momento da escrita ecoam as palavras de Freire (1992, p. 110): “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” Em lágrimas, rememoro professoras e professores que tive no Ensino Fundamental, reafirmo minha admiração pelos docentes que permanecem na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro e saúdo meus parceiros de pesquisa por suas trajetórias. Que todos os caminhos possíveis nos levem à defesa e à luta pela educação pública!

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. da C. *Youtube e narrativas de jovens leitores: artes para escapar das imposições dos cânones escolares*. 229 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021.
- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 1-18, 2017.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. P. 95-114.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal/ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra*. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, M. C.S. (Cons.) *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BARROS, C. A. *“Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação”*: políticas públicas e escolaridade de profissionais da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.
- BENJAMIN, W. *Rua de Mão Única*. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987, v. II.
- BENJAMIN, W. *A hora das crianças: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2015.
- BENJAMIN, W. *O narrador*. In: *Obras escolhidas: magia e técnica arte e política*. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. vol I—magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114–119.
- CAMPOS, M. F.; VIEGAS, M. F. *Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga*. *CADERNOS DE PESQUISA*, v. 28, p. 417, 2021.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/Michel de Certeau; Tradução de Ephraim Ferreira Alves*. 22 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHRISTOVÃO, A. C. 2018. *Compensação educacional no Rio de Janeiro: avaliando o programa Escolas do Amanhã*. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. *Compaginar concepções: ciência e formação no horizonte de possibilidades de um projeto coletivo*. Polifonia (UFMT), v. 12, p. 47-64, 2006.

CORSINO, P.. *Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação*. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Política Cidade e Educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Contraponto, 2009, p. 219-241.

CORTES, L.F. *Ginásios Cariocas: Um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, A. L. A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Cristiane da Silva; CECCIM, Ricardo Burg . *Saúde do trabalhador docente e pesquisa: sujeito ou objeto, raramente afeto*. EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 48, p. 1-13, 2022.

COUTO JUNIOR, D. R. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

COUTO JUNIOR, D. R., OSWALD, M. L., FERREIRA, H. M. C. *Compartilhando experiências sobre o “armário”*: as conversas on-line como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural na cibercultura. Rev. Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v.6, n.1, p. 23 – 34, out 2017.

COUTO JUNIOR, D. R.; OSWALD, M. L. M. B. *“Fico sem nada de interessante pra postar qnd estou recatada!”*: a relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico em conversas mantidas entre jovens no Facebook. In: PORTO, C.; SANTOS, E., Orgs. *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [on-line]*. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 167-183.

COUTO JUNIOR, D. R. (et al.) *Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede: a conversa on-line como procedimento metodológico na educação*. Educ. foco, Juiz de Fora, v.25, n.2, p. 109-130, jan/abr, 2020.

COUTO JUNIOR, D. R.; VELLOSO, L. SANTOS, L.; Os movimentos ciberativistas de (re)existências nas redes sociais e suas implicações para a educação. Sessão Temática Redes Educativas e mediações digitais: tensões e insurgências de formação. Revista Teias, v. 21, n. 60, jan./mar. 2020.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. 2 ed. Bauru: EDUSC, 1999.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. G. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. *Revista Espaço do Currículo*, v. 8, p. 306-316, 2015.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N.. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [on-line]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978- 85-7511-517-6.

FERRAÇO, C.E.; Alves, N. *Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades*. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, pp. 41-64.

FERREIRA, H. M. C. *Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar*. Trabalho de conclusão de curso (Tese) – Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
FONSECA, P. L.; Herneck, H. R.; CARDOSO, F. A. *O diferente é capaz de desconsertar e reconstruir: gênero nos/dos/com os cotidianos escolares*. Teias (Rio de Janeiro), v. 19, p. 330-344, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. 53ª ed. Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Política e Educação*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, SP: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus 2006.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 1-3290,0 julho/ 2002.

FREITAS, L. C. de. Neotecnismo e formação do educador. In: *Formação de professores: pensar e fazer*. ALVES, N. (Org.). 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIZZO, Giovanni; BOPSIN, A. P. Saúde docente e a precarização do trabalho no curso de educação física na rede privada de ensino superior. *Revista Movimento*, v. 23, p. 1271, 2017.

GAWRYSZEWSKI, B. 2013. Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para a gestão da governabilidade. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GERALDI, J. W. *A diferença identifica. A desigualdade deforma: Percursos bakhtinianos de construção ética e estética*. In: *Ciências Humanas E Pesquisa. Leituras De Mikhail Bakhtin*.

FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S., KRAMER, Sonia, orgs. CIDADE: Cortez Editora, 2007, pp. 39-57.

GERALDI, J.W. Bakhtin é pano de fundo para crítica ao modelo neoliberal de educação. *A3, Juiz de Fora*, v. 01, out 2011, p. 20-24. Entrevista concedida a M. T. de Assunção Freitas.

GOODSON, I. F. *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. org. *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior. 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/aceso-a-Informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacaosuperior-graduacao>. Acesso em 28/08/2023.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Histórias de professores*. São Paulo: Ática, 2003, pp. 13-42.

JOBIM E SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. D. P. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf> Acesso em: out. 2017.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R. *Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil*. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 37, p. 423-454, 2007.

LEMOS, A. *Dataficação da vida*. *Civitas (Porto Alegre)*, v. 21, p. 193-202, 2021b.

LEMOS, A. *As profundas transformações na cultura digital: Entrevista com André Lemos*. In: CARRERA, K. <https://doi.org/10.31657/rcp.v5i10.482>, v. 5, p. 1, 2021.

LEMOS, A. *A arte da vida: diários pessoais e webcams na internet*. Trabalho apresentado no NP08 – Núcleo de Pesquisa Tecnologias da Informação e da Comunicação, XXV. Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. 17 p. setembro. 2002.

LEMOS, A. Prefácio. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Orgs.) *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, p. 15 – 23.

LOURO, G. L. *O currículo e as diferenças sexuais de gênero*. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

MACHADO, P. F. de F. *Compartilhar com o mundo: o que professores do Ensino Fundamental dizem das crianças e da infância no Facebook?* 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, Helder P. *Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do Ensino Fundamental*. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (On-line)*, v. 1, p. 1-13, 2006.

- MIOTELLO, W. *Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 84p.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António, org. *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995, pp. 111-140.
- NASCIMENTO, R. M. da S. *Ser professora de bebês e crianças pequenas: reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- NOLASCO, S. *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995, pp. 11-30.
- NUNES, M. F., CORSINO, P., DIDONET, V. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. 102 p. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- OLIVEIRA, A. P. da S. C. *Memes no Curso Normal: juventudes em formação entrelaçada por políticas, poéticas e tecnologias*. 227 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2023.
- OLIVEIRA, E. S. G.. *O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas*. Ciências & Cognição (UFRJ), Brasil, v. 07, p. 1-18, 2006.
- OSWALD, M. L. *Educação pela carne: estesia e os processos de criação*. In: *Educação experiência estética*. PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Orgs.). Rio de Janeiro: NAU, 2011.
- PAULA, A. de. *O docente na Educação Infantil: Professor ou professora?* 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.
- PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B.; KRAMER, S. “*Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora*”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO*, v. 13, p. 2008-2025, 2018.
- PEREIRA, R. M. R. *A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa*. Educação e Realidade Edição eletrônica, v. 46, p. 1-20, 2021.
- PEREIRA, R. M. R. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. In: JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (Orgs.). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. 1ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio e Contraponto, 2009, v. 1, p. 259-277.
- PEREIRA, R.M.R., SALGADO, R. G., JOBIM E SOUZA, S. *Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea*. Cad. Pesquisa. vol.39 nº.138. São Paulo Set./Dez. 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300016 Acesso em: set. 2020

PEREIRA, R. M. R. *Quando os professores dizem: NÃO!*. In: ALVARENGA, M. S.; RIBETO, A.; MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Vozes da educação, formação experiências, políticas e memórias polifônicas*. 1ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014, v. 1, p. 80-94.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, Decreto nº 35.674, de 30 de maio de 2012. *Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado, e dá outras providências*. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Ano XXIII, nº 187, p. 6. 31 mai. 2012.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SME-RJ, Gerência Especial de Educação Infantil. *Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI. Modelo Conceitual e Estrutura*. Rio de Janeiro, Fevereiro de 2010.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº. 32.672, de 18 de agosto de 2010. *Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Ano XXIV, nº 105, p. 3. 19 ago. 2010.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº 1.038, de 24 de agosto de 2009. *Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação*. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Ano XXIII, nº 109, p. 12. 25 ago. 2009.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, Decreto nº 31613, de 18 de dezembro de 2009. *Sistematiza e consolida as diretrizes e a regulamentação aplicáveis ao afastamento de servidores da Administração Municipal*. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Ano XXIII, nº 187, p. 6. 21 dez. 2009.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. 3ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, 175p.

PUTZKE, C. P. K. *Programa Escolas do Amanhã: o que está posto após 10 anos*. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

QUEIROZ, C. T.. *Infância nas ondas do rádio: um convite à leitura das peças radiofônicas de Walter Benjamin*. *Desidades – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, v. 1, p. 63-66, 2015.

RABELO, A. O. A homofobia contra o professor “primário” do sexo masculino. *Revista Ártemis*, v. 31, p. 354-374, 2021.

RABELO, A. O. *A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro- - Portugal*. 2008. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

REBUÁ, E. *Ensaio benjaminiano: a experiência como produção de sentido*. In: Insólito Benjamin. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.

ROSA, A. C. P. da S. *Formação docente, cultura digital e histórias de professores: uma trama com muitos fios*. 201 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, pp. 41-64.

SANTOS, D. R. dos. *Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: Retratos do abandono do magistério*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SANTOS, E. O. dos. *Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância*. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SANTOS, J. C. 2014. *O Gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções*. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação* v.14.n. 40, p.143-155, jan/abr.2009.

SAYÃO, D. T. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SERPA, A. *Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano*. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, pp. 93-118.

SCRAMINGNON, G. *“Eu lamento, mas é isso que nós temos”*: O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, A. C. A. *A implementação da Educopédia no Ginásio Experimental Carioca: estudo de caso de uma proposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, I. F. da. *Sofrimento psíquico e mal-estar docente: uma interface com o trabalho, a saúde e a família*. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2013.

SILVA, A. P. da; ROCHA, S. A. da. *O abandono da carreira docente por professores iniciantes: a mudez nas pesquisas*. Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de

Professores - Enfoque e 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE. Aracaju, 2017.

SILVEIRA, S. A. da. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. *In*: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Orgs.) *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, p. 49 – 60.

SOUZA, A. S. Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ). 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, L. O.; SOUZA, K. R. de; PINA, J. A. Resistência e práxis na greve dos professores da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. *TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE (ON-LINE)*, v. 17, p. 1-18, 2019.

SOUZA, R. G. P. de; FERREIRA, J. L.; LEAL, F. de L. A. *Docência na Educação Infantil: tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as*. *ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS)*, v. 22, p. Zero a Seis-831, 2020.

VALE, T. G. *O que pensam e fazem os professores da Educação Infantil no Rio de Janeiro: um estudo sobre os tempos e espaços extraclasse*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.