
FORMAÇÃO, ESCOLHA E CARREIRA: UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO MAGISTÉRIO CARIOCA

*Vinicius Kapicius Plessim**

RESUMO

O artigo tem como objetivo central compreender as principais dificuldades com que o professor sofre durante a sua etapa formativa. Nesta lógica, procuramos entender as suas escolhas pelo campo social escolar. As percepções da carreira docente estiveram à tona em sua investigação na premissa de analisar como os docentes enxergam a sua prática desenvolvida na escola. Por meio da pesquisa qualitativa, foi realizado estudo de campo na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada na periferia fluminense, em Duque de Caxias. Na instituição, foram produzidas treze entrevistas dispostas neste trabalho com os docentes que atuam neste espaço. A partir das narrativas suscitadas pelos professores, acreditamos descortinar novos horizontes e caminhos investigativos para o campo da educação. Este trabalho se justifica por entender que as dificuldades enfrentadas pelo magistério em sua carreira se entrecruzam em diferentes experiências escolares. Dores, angústias e aflições estiveram nas falas deste magistério, que traduzem a escola como um campo para além das relações de objetividade, mas acima de tudo espaço constitutivo das interações subjetivas de seus agentes. Busca-se, através deste trabalho, encorajar os professores a refletir sobre a constituição de sua carreira, com a premissa de ressignificar suas práticas em prol de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: carreira; escola; magistério; narrativas; formação.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2236-6025>. Correio eletrônico: vinikapicius@usp.br.

**TRAINING, CHOICE AND CAREER:
A STUDY ON THE DIFFICULTIES FACED BY CARIOCA TEACHING**

ABSTRACT

The article's central objective is to understand the main difficulties that teachers face during their training stage. In this logic, we seek to understand their choices in the school social field. The perceptions of the teaching career came to the fore in his investigation on the premise of analyzing how teachers see their practice developed at school. Through qualitative research, a field study was carried out at the Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, an institution located on the outskirts of Rio de Janeiro, in Duque de Caxias. At the institution, thirteen interviews were produced in this work with teachers who work in this space. Based on the narratives raised by the teachers, we believe we are uncovering new horizons and investigative paths for the field of education. This work is justified by understanding that the difficulties faced by teachers in their careers are intertwined in different school experiences. Pain, anguish and affliction were in the speeches of this teacher, which translate the school as a field beyond objective relationships, but above all a constitutive space for the subjective interactions of its agents. It is believed that through this work it will encourage teachers to reflect on the formation of their career, on the premise of giving new meaning to their practices in favor of quality public education.

Keywords: *career; school; teaching; narratives; training.*

**FORMACIÓN, ELECCIÓN, Y CARRERA:
UN ESTUDIO SOBRE LAS DIFICULTADES DE LA DOCENCIA CARIOCA**

RESUMEN

El objetivo central del artículo es comprender las principales dificultades que enfrentan los docentes durante su etapa de formación. En esta lógica, buscamos comprender sus elecciones en el campo social escolar. Las percepciones sobre la carrera docente salieron a relucir en su investigación bajo la premisa de analizar cómo los docentes ven su práctica desarrollada

en la escuela. A través de una investigación cualitativa, se realizó un estudio de campo en la Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, institución ubicada en las afueras de Río de Janeiro, en Duque de Caxias. En la institución se produjeron en este trabajo trece entrevistas a docentes que laboran en este espacio. A partir de las narrativas planteadas por los docentes, creemos que estamos descubriendo nuevos horizontes y caminos investigativos para el campo de la educación. Este trabajo se justifica al comprender que las dificultades que enfrentan los docentes en su carrera se entrelazan en diferentes experiencias escolares. Dolor, angustia y aflicción estuvieron en los discursos de esta maestra, que traducen la escuela como un campo más allá de las relaciones objetivas, pero sobre todo un espacio constitutivo de las interacciones subjetivas de sus agentes. Se cree que a través de este trabajo se incentivará a los docentes a reflexionar sobre la formación de su carrera, bajo la premisa de resignificar sus prácticas a favor de una educación pública de calidad.

Palabras clave: *carrera profesional; escuela; enseñando; narrativas; capacitación.*

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo compreender as principais dificuldades listadas pelos profissionais da educação na constituição de carreira. Desta forma, procuramos perceber os principais problemas sofridos durante a sua formação universitária. Neste trabalho, procuramos ainda analisar as escolhas para inserção no campo profissional, bem como identificar se o trabalho docente é visto como uma experiência profissional fracassada, frustrada ou exitosa no campo social escolar.

Por meio da pesquisa qualitativa, no estudo de campo realizado na Escola Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada na periferia fluminense, em Duque de Caxias (RJ), foram produzidas treze entrevistas com docentes que atuam no colégio. As entrevistas transcorreram durante o período da crise mundial na saúde devido ao coronavírus, por conta deste fato algumas seções aconteceram de forma *on-line* através da plataforma do *Google Meet* e do *Zoom*. Com o avanço da vacinação pelo país, o estabelecimento de ensino saiu do ensino remoto para a modalidade híbrida, o que permitiu que os docentes aos poucos voltassem às suas atividades dentro do espaço escolar. Na instituição, as entrevistas, que tiveram em torno de uma hora de duração, aconteceram na sala dos professores, com o respeito pelo distanciamento social, o uso de máscaras e o oferecimento de álcool em gel.

As entrevistas aconteceram após aprovação pela Secretaria Municipal de Educação (SME), através do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF), em comum consenso com a direção pedagógica da escola, que permitiram a nossa entrada na escola. A instituição atualmente oferece a possibilidade de seu público estudar nos períodos matutino e vespertino do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II; no período noturno, volta as suas atividades para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho se justifica por acreditar, através das narrativas produzidas pelos docentes, na possibilidade de encorajar novos profissionais a refletirem sobre as suas escolhas de carreira, a identificarem as suas principais dificuldades vivenciadas e a tecerem estratégias para que possam driblar os obstáculos sofridos. A periferia ecoa a sua voz de luta e resistência por meio dos discursos dos professores desta experiência de ensino, que constantemente necessitam se ajustar e reinventar na condução de sua carreira para atender as demandas e exigências de seu ofício.

Como hipótese levantada, acreditamos que o docente sofre as dificuldades em seu campo profissional, porque, dentro de sua formação, em muitas situações, careceu de qualidade, seja no conteúdo, seja na prática, para que pudesse entender de forma clara e concisa a realidade social em que estava inserido, colocando as suas esperanças na formação de sua trajetória profissional. Esperamos descortinar novos caminhos e horizontes para o campo da educação. Dialogamos com a sociologia neste trabalho a partir de Pierre Bourdieu, que nos oferece um cabedal de referenciais para compreender a escola enquanto campo social das relações objetivas, mas também subjetivas e simbólicas.

Esperamos que novos professores, sejam eles de escolas particulares, sejam de instituições públicas (municipais, estaduais ou federais), possam se sentir encorajados em refletir sobre a sua formação identitária no campo social. De forma estratégica, trouxemos nas seções deste trabalho as falas/vozes deste magistério entrevistado, para que os leitores possam compreender as diferentes leituras e representações construídas sobre o seu mundo social. Por questões éticas, mantivemos o anonimato dos depoentes, cujos nomes originais foram substituídos por pseudônimos.

O artigo se estruturou em duas seções. Primeiramente procuramos compreender a formação recebida pelos professores entrevistados. Neste momento, tencionamos identificar as principais dificuldades enfrentadas nesta etapa formativa. Na segunda seção deste estudo, analisamos os problemas enfrentados após formados no cotidiano da escola, espaço marcado por conflitos e tensões constantemente entre os agentes.

2 OS ENTREVISTADOS

Na adolescência, Valdete tinha o sonho de ser médica, todavia a carência de recursos de seus pais impediu a realização de seu sonho. Como saída, ingressou no curso de formação normal, pois este campo permitiu-a se ajustar frente à realidade financeira de sua família. Seus pais não influenciaram as suas escolhas de carreira, pois ambos eram músicos. Na faculdade, cursou Pedagogia e escolheu o município de Duque de Caxias devido à proximidade de sua casa. No ano de 1990, com apenas 18 anos, teve aprovação nos concursos públicos para o estado e o município.

Desde cedo, Cecília era apaixonada pelo exemplo de suas professoras na infância, o que fez com que escolhesse o magistério como carreira. A sua mãe tinha a intenção de ser docente na juventude, porém se casou, o que representou um obstáculo para dar continuidade a seu sonho. Quando criança, Cecília brincava de dar aula, pois a sua prima dava aulas particulares para a sua irmã mais velha. Realizou o curso normal no Instituto de Educação Roberto Silveira e posteriormente ingressou na faculdade nos cursos de Biologia e Pedagogia. Devido à proximidade com a sua casa, escolheu o município para o exercício de sua carreira.

Pai carteiro e mãe docente, Laura fez formação geral no município, o que permitiu com que tivesse contato direto com o campo social, pois atuou em creches. A transmissão da herança cultural que recebeu de seus pais influenciou as suas escolhas de carreira, pois a mãe era a professora, e o gosto de leitura de seu pai permitiu que este tivesse um capital cultural privilegiado. Os seus pais investiram na educação superior de Laura, que concluiu a faculdade de Pedagogia pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Atualmente, é permutada no município, exercia docência em Maricá (RJ) e enxergou a possibilidade de trabalhar próximo de sua residência, com um caminho aberto para a estabilidade empregatícia.

Filha de doméstica aposentada que possui deficiência visual, Joana desde cedo revelou o gosto pela leitura e a possibilidade de lidar e trabalhar com crianças como os fatores motivacionais para a sua inserção no campo educacional. A sua escolha pelo município estava atrelada à proximidade de sua residência, o que permitia ter um deslocamento mais rápido e menos cansativo para o seu campo de trabalho.

A gravidez precoce aos 18 anos impediu com que Sílvia realizasse o sonho de ser professora. Retornou para os estudos superiores aos 40 anos em faculdade de iniciativa particular, o que representou a possibilidade de ser aprovada no concurso público para Caxias

(RJ) e para a rede estadual de ensino. Atualmente, leciona a disciplina de Língua Espanhola, atividade que vem realizando há mais de 15 anos na instituição.

Desde cedo a ausência dos pais representou um obstáculo a ser vencido para Solange. Na infância, foi criada por seu tio, que pertencia ao jogo do bicho carioca, e por sua tia, que era doméstica. Em 1988, concluiu o curso de letras (Português-Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Anteriormente, foi normalista, o que lhe permitiu lecionar em escolas particulares. Após a fase de segurança nacional no município, prestou o primeiro concurso realizado, a sua aprovação fez com que lecionasse em escola no bairro do Amapá. A longa distância de sua residência levou Solange a ser transferida para o Aquino em 1997.

Débora é filha de pai de servidor público e mãe do lar, como não teve aprovação no vestibular para o curso de medicina, os seus pais não investiram na educação superior. O desejo de ser mãe, atrelado aos valores idealistas de enxergar a educação como um caminho capaz de transmitir conhecimento ao aluno, possibilitou a sua entrada no campo após a conclusão da faculdade. Atualmente, leciona a disciplina de matemática na escola por mais de 21 anos, também é concursada pelo Estado.

O capital econômico de sua família permitiu que Patrícia pudesse fazer três cursos diferentes na faculdade: letras, pedagogia e psicologia. O pai era arquiteto e a mãe formada em administração de empresas, isso fez com que investissem na educação superior de sua filha. Atualmente, leciona a disciplina de Língua Portuguesa, ofício que exerce na escola há mais de 37 anos.

O exemplo da mãe docente levou Elizabeth a seguir carreira no magistério. Desde cedo começou a trabalhar, aos 14 anos de idade, para ser mais preciso. Ingressou na Pontifícia Universidade Católica (PUC), contudo, devido aos tempos de repressão, censura e autoritarismo da ditadura militar, desistiu da educação superior. Posteriormente, passou para a UERJ e concluiu o curso de licenciatura em Artes. Escolheu o município, pois mora ao lado da escola que leciona há mais de 27 anos, no curso noturno, voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Filha de imigrantes portugueses, Morgana precisou enfrentar o preconceito de sua família, que enxergava que o papel da mulher era reduzido meramente às funções atribuídas em casa. Pai comerciante e mãe do lar, não investiram em sua carreira. Na condição de normalista, lecionou no Colégio de Aplicação (CAP) da UERJ, o que lhe possibilitou fazer o curso de geografia na instituição acadêmica. Escolheu o município para constituir a sua carreira, pois acreditava na possibilidade de ter uma estabilidade empregatícia e financeira.

Vanessa, desde a sua infância, sonhava em ser professora, morava no interior do Rio de Janeiro. Em suas famílias, as mulheres seguiam a carreira no magistério, e os homens eram destinados ao comércio. O pai era funcionário público da prefeitura local, cujo capital social e econômico lhe permitiu investir na escolarização de sua filha, contudo não financiou os estudos superiores, o que fez com que Vanessa trabalhasse e estudasse simultaneamente. Atualmente, leciona a disciplina de Ciências, atividade realizada há mais de 43 anos no colégio.

Nascido em Botafogo, bairro da Zona Sul carioca, Paulo foi aluno do Colégio Pedro II, o que lhe permitiu ser aprovado no curso de zootecnia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A longa distância para sua residência e as precárias condições universitárias do *campus* universitário na época acarretou a sua desistência da faculdade. A mãe cursou até a quarta série, e o pai era concursado do Corpo de Bombeiros. Na figura paterna encontrou o modelo para seguir carreira na educação, pois seu pai investia para que seus filhos conseguissem construir o seu futuro pelos estudos. Ingressou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e cursou educação física.

Pai motorista e mãe costureira, a família de Laís não investiu em suas escolhas de carreira. Outros familiares exerciam cargos na educação, o que inspirou a jovem a ingressar no magistério. Inicialmente, fez o curso de formação de professores e posteriormente, ao prestar vestibular, foi aprovada para a UERJ, onde cursou pedagogia. Em 1993, passou no concurso público para Caxias e escolheu esta realidade devido à possibilidade de ter uma estabilidade empregatícia.

2.1 As dificuldades na formação de carreira: percalços, reinvenções e resistências

Esta seção tem como objetivo compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados na sua formação recebida no meio acadêmico. Acreditamos que este caminho nos ajuda a entender e identificar as formas de enfrentamento que o docente, na condição de formando, sofreu, bem como as estratégias que empreendeu para buscar se manter dentro do campo profissional da educação.

Nas falas de Laura e Sílvia, estiveram presentes o preconceito sobre a formação recebida em instituições universitárias de caráter particular. Para a primeira, o ensino recebido estava fadado ao fracasso e ao insucesso na sua carreira, enquanto para a segunda entrevistada a problemática estava centrada no currículo da instituição, pois sentiu falta da “parte pedagógica”:

Eu entrei na faculdade, fiz faculdade privada né, mas foi uma faculdade que me deu uma bagagem muito grande, até para fazer concurso, apesar de ser particular, a gente tem um pouco de preconceito, apesar que a universidade pública também tem o seu mérito (Professora Laura).

Foram muitas dificuldades porque eu fiz faculdade particular, faculdade lá do bairro onde eu moro, não era uma faculdade pública de renome, mas era uma faculdade voltada para educação, formava só professores. Eu senti falta de algumas coisas tipo principalmente parte pedagógica, porque como era uma faculdade voltada para professores, muito do público dessa faculdade, eram professores já e aí partiram do princípio de que todos eram e não tinham esse cuidado de você não é, nunca estudou, não fez normal, você deveria ter essa parte pedagógica mais forte (Professora Sílvia).

A faculdade, para além de se tornar um espaço, se constitui numa realidade social expressa pelas distintas leituras produzidas por seus agentes constitutivos. Para Pierre Bourdieu (2011, p. 27), este lugar se define como “o espaço social é a realidade primeira e última já que comanda as representações que os agentes sociais podem ter dele”. Nesta lógica, a universidade produz sentidos e significados na carreira docente durante a sua trajetória formativa, cujas representações deste momento são expressas nas práticas desenvolvidas em seu meio.

Nos discursos das professoras acima, ambas questionaram a realidade universitária na qual estiveram inseridas, a primeira, por meio de um estereótipo produzido quanto às estruturas formativas de caráter privado; enquanto a segunda denunciou a falta de sensibilidade de seus professores para compreender as distintas origens sociais do público que procura o ensino superior. Entretanto, as profissionais da educação afirmam que a formação recebida foi importante na sua constituição de carreira: “[...] mas não tinha todo o aporte de professores e metodologias iguais tinha uma universidade pública” (Professora Sílvia).

De um lado, a teoria ensinada, e do outro, a prática em sala de aula. Nas falas da professora Débora, constatamos que a realidade representativa da universidade na qual estudou se encontra distante da realidade escolar quanto à sua compreensão deste mundo social que está diretamente ligado à qualidade formativa recebida pelo futuro educador: “na realidade a gente quando se forma corta muita coisa, né?, porque na realidade você pensa que vai sair o máximo, você tem uma ideia assim que não chega a ser real, você pensa que vai sair assim fantástico, mas na realidade você não sai dessa maneira” (Professora Débora).

Discurso próximo da docente Débora esteve presente também nas reflexões de Valdete, que enxerga que a formação teórica na faculdade dificulta a interação do professor em seu campo de trabalho:

eu acho que eu recebi uma formação muito teórica e isso ajudou no desenvolvimento do intelecto, do gosto, de buscar, isso em relação a pesquisa, mas em relação a praticidade da coisa, eu acho que a universidade não prepara e nem no curso de formação de professores eu me senti preparada (Professora Valdete).

O curso normal suscitou em Solange uma verdadeira “crise existencial”, conforme retratou a entrevistada. Um espaço de utopias, marcado por relações meramente superficiais e frustrantes em sua carreira, o que levou a educadora a perceber que a formação recebida foi desqualificada; todavia, por meio do estágio supervisionado dentro da escola, a realidade social apresentada pelo curso normal foi contrastada e colocada em xeque, uma vez que esta disciplina permitiu o contato com o cotidiano da escola e dos alunos matriculados:

[...] porque eu já tinha feito normal então como eu falei anteriormente não foi aquilo que eu queria, eu tive até uma crise existencial no normal, eu queria desistir, porque não era aquilo que eu sonhava para mim, aí, mas depois que eu fiz um estágio supervisionado, aí eu fui gostando das criancinhas, as criancinhas acho que gostavam de mim, eu ganhava muita cartinha de amor das crianças (Professora Solange).

Para Michel de Certeau (2013, p. 31), o cotidiano pode ser definido como “[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente”. Neste sentido, o cotidiano universitário que regula a formação de professores é visto como um espaço das relações subjetivas e simbólicas, em que seus agentes tecem socializações que se pautam em tensões, conflitos e negociações constantes.

Em seu processo formativo na faculdade, Solange não destacou aspectos negativos ou ineficazes em sua formação recebida, mas ressaltou a importância dos conteúdos recebidos que nortearam as suas condutas dentro da prática no magistério fluminense: “eu tive excelentes professores naquela UERJ nossa, que assim ajudaram muito na minha formação acadêmica, que eu digo a questão teórica, tive bons professores também no estágio supervisionado” (Professora Solange).

Por mais que reconheça que a sua formação recebida na universidade tenha sido satisfatória, Patrícia afirma que, ao conhecer a realidade escolar após a conclusão de seus estudos, percebeu o distanciamento da teoria com a prática de ensino: “dificuldade não encontrei, encontrei quando eu entrei no magistério, porque eu vi que na faculdade é uma coisa e na prática é outra, a ideologia da faculdade não chega nem além, ainda mais a gente que trabalha em colégio público” (Professora Patrícia).

Patrícia critica o fato de não ter conseguido estagiar em escola pública quando esteve na universidade, pois, se tivesse conhecido esta experiência durante a sua formação, teria, conforme destacou nas falas a seguir, optado por outra área formativa:

em questão assim profissional se tivesse feito um estágio num colégio público talvez eu não optaria por essa carreira, porque é decepcionante, porque a gente vê que não tem valor nenhum, então eu talvez não optaria, eu talvez optaria por outra profissão, porque além de ser professora eu tenho outra profissão lá fora, eu tenho uma empresa, então lá eu sou patroa e aqui obedeço às ordens, são mundos diferentes (Professora Patrícia).

Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin definem o *hêxis corporal* como o “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (Bourdieu; Saint-Martin, 2015, p. 213). Assim, o professor, a partir das características absorvidas e interiorizadas do campo educacional, externa as propriedades deste meio como forma legitimadora e garantidora de sua identidade profissional.

A qualidade do ensino primário e secundário recebido em sua infância e adolescência se contrapõe ao discurso desestimulado, anteriormente apresentado na citação pela professora. Por meio das decepções e utopias da carreira, Patrícia afirmou na entrevista que não faz greve devido à condição em que seu aluno se encontra: “quando a gente vai para o colégio, a gente vê que a realidade é completamente diferente. Eu, por exemplo, não faço greve, porque nossos alunos já estão tão precários e eu prejudicaria meu ponto profissional e econômico na frente, eu não faço” (Professora Patrícia).

O trabalho com o lúdico do aluno representou uma categoria enaltecida pela professora Elizabeth em sua formação acadêmica recebida; no entanto, reconhece que, devido à legislação em vigor, se sente impedida de desenvolver as matrizes curriculares da disciplina de artes na escola: “é a área de artes, então você trabalha com o querer, a vontade de cada um, a gente descobre muitas coisas e o negativo é que as escolas, as leis fazem com que você acabe diminuindo cada vez mais aquilo que você aprende” (Professora Elizabeth).

A descrição dos tempos vivenciados durante a ditadura militar no meio acadêmico esteve presente nas memórias da docente Elizabeth. Neste período, marcado pelo estrangulamento da democracia e pelo desenvolvimento da censura e de práticas autoritárias e repressivas, a liberdade não se encontrava na formação recebida, até porque neste período se tornou mãe, e a presença dos seus filhos se tornou um obstáculo para conciliar os estudos formativos:

eu fiz a minha primeira faculdade na PUC em 1977, muito difícil. A PUC era uma faculdade, como ainda é elitizada, fiz numa época do AI-5 né, que a gente vivia encostada na parede para ser revistada, depois eu fui fazer na UERJ a noite, aí eu já tinha filhos, foi muito complicado estudar com criança, foi muito difícil, mas eu consegui (Professora Elizabeth).

No discurso de Laís estiveram presentes as reflexões quanto à falta de capital econômico de sua família ao analisar as dificuldades enfrentadas em sua formação. Com a conclusão do seu curso de formação de professores, o trabalho logo se transformou numa possibilidade para buscar encontrar recursos e buscar no Pré-Vestibular o período preparatório para a entrada na educação superior:

então quando eu entrei na faculdade, tinha que ser a noite, tinha que estudar a noite, já que trabalhava de dia, e isso era uma dificuldade, porque quando eu chegava na faculdade, eu estava morta de cansada, muito sono, muitas vezes eu torcia para o professor não ir para não ter aula, então eu trabalhava de dia e estudava de noite. Saía às dez horas da noite, com muito medo de sair da faculdade, para poder chegar na minha casa, então foram momentos, foram 4 anos de muita luta (Professora Laís).

As diferentes leituras construídas pelos indivíduos que ocupam posições específicas em seu campo social necessitam de uma compreensão das propriedades específicas e gerais de seu meio, ou seja, uma análise das estruturas que os formaram (Bourdieu, 2011).

O reconhecimento da importância dos professores em sua formação recebida esteve presente na fala de Laís, que entende que na condição de discípulo não conseguia atender as exigências/cobranças destes profissionais devido ao seu cansaço físico e mental: “e então os professores eram muito dedicados, eles procuram oferecer o melhor, nem sempre o que eles ofereciam eram bem recebidos por nós, não pela questão da vontade, mas sim pelo cansaço físico” (Professora Laís).

A socialização dentro da formação na universidade representou o ponto de maior destaque nas percepções do professor Paulo. O docente denunciou, porém, o ensino tecnicista recebido, fadado à memorização dos conteúdos ensinados em sala de aula por seus mestres:

poderia ter sido melhor, porque na minha formação ela foi infelizmente muito técnica. A formação dentro da Escola de Educação Física na UFRJ era muito técnica, então assim, me deu um aval técnico, mas em termo de magistério, eu achei que faltou muita coisa.

A relação dentro da universidade, a fluidez do curso, a troca de conhecimento, a questão da socialização dentro do curso, o dinamismo até porque eu por exemplo fui monitor e convivi, porque na época tinha Educação Física para outros cursos, então eu tive que conviver com gestão, engenharia, matemática, medicina e isso me enriqueceu bastante (Professor Paulo).

As dificuldades financeiras associadas ao fato de ter que trabalhar durante a faculdade estiveram nas lembranças de Vanessa, que entende que o êxito na educação superior esteve vinculado diretamente às conquistas de materiais de estudos, o que levou a profissional da educação a vencer a falta de tempo para qualificar o ensino recebido:

pouco tempo, porque trabalhava, dificuldade até financeira, porque a faculdade era paga e naquela época não tinha o que tem hoje, acesso a tecnologia e tudo mais, então eu tenho até hoje a carteirinha da biblioteca, onde eu sempre ia pegar os livros, porque não tinha condições de comprar. Se eu contar você vai rir, mas eu chorava quando tinha época de prova, querendo estudar e não tinha tempo, eu ficava desesperada no período de prova (Professora Vanessa).

A produção de taxonomias se vincula diretamente a um esquema de percepções e apreciações que o professor realiza em sua prática diária. Segundo Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 207), os sistemas de classificações enquanto categorias práticas possuem a sua eficácia vista no campo em que se estruturam conforme são estruturadas, de acordo com as posições tomadas e definidas pelos agentes constitutivos deste espaço: “as taxonomias práticas, instrumentos de conhecimento e de comunicação que são a condição de estabelecimento do sentido e do consenso sobre o sentido, apenas exercem a sua eficácia na medida em que são elas próprias estruturadas”.

As faltas de professores e as greves constantes estiverem presentes nas memórias da docente Cecília. Elas representaram obstáculo na sua época de aluna. Tiveram de ser superadas para não precarizar a formação recebida. Se atualmente a educadora luta e reivindica melhores condições de trabalho para sua categoria, durante a juventude a futura docente pelejava por se afirmar dentro do campo educacional: “alguns momentos de greve e de falta de professor, isso me incomodava muito, porque u já tive uma época de ficar um ano sem aula de biologia e química e era aquilo que eu pretendia” (Professora Cecília). Por mais que sua formação tenha sido marcada por dificuldades, Cecília, em seu discurso, enaltece as redes e as socializações construídas neste processo, cujos laços permitiram a identificação com as práticas sociopedagógicas estruturadas na escola, conforme afirmou abaixo:

nós vivíamos momentos ali dentro com educação, com lazer, então era um prazer daquele grupo estar ali. Eu me formei inclusive na mesma época que a professora R., que foi secretária de educação e tantas outras colegas que estão na rede e que também trabalharam comigo na Secretaria de Educação. Então assim, foram momentos prazerosos demais, a gente tinha desejo de estar naquele lugar, de trabalhar ali (Professora Cecília).

A partir desta seção, ficou constatado que os professores questionam a formação recebida dentro do campo universitário. Para estes profissionais, a universidade se esquece de compreender as diferentes origens sociais de seus estudantes, apresentam uma formação meramente teórica, distante da realidade prática na qual estarão inseridos durante a sua carreira. A realidade social perpassada pela universidade é distante da realidade escolar.

Nesta lógica, além dos problemas quanto ao currículo da instituição, estes educadores destacaram que em diversas ocasiões não receberam o apoio de suas famílias, necessitaram trabalhar para poder garantir e se manter na educação superior. Este fato, conforme presenciado nos discursos acima, produziu o cansaço físico e psicológico extremo destes profissionais, que em diversas ocasiões não conseguiam conciliar os estudos e o trabalho.

2.2 Uma carreira frustrante, fracassada ou exitosa: as percepções da profissão docente por seus agentes

Concluídas as reflexões da formação docente e da inserção no funcionalismo público, temos ainda por último a busca da compreensão de como este magistério atualmente percebe a sua carreira. Quais as percepções que estes docentes possuem após a sua trajetória de vida conclusa no campo educacional? A sua carreira é marcada pelo êxito e excelência ou fadada à frustração e ao fracasso? Indagações que trouxemos aos entrevistados como premissa provocativa de suscitar novos horizontes e descortinar novos caminhos quanto à profissão docente.

Na concepção de Cecília, a sua carreira não é marcada pelo fracasso nem pela frustração, até mesmo quando se depara com as diferentes formas de resistências que outros professores atribuíram a ela em escolas que trabalhou: “não, por ter muita certeza do que eu tenho para oferecer. Em hipótese alguma, os lugares onde eu já passei, poder ter me dado trabalhos grandes, porque não é a primeira vez que eu deparo com grupos muito resistentes, com resistência a estudar” (Professora Cecília).

O excesso de cobrança diária não foi impedimento nas reflexões de Morgana ao perceber que a sua carreira teve êxito. Em suas colocações reconhece a funcionalidade social e pedagógica da carreira docente, o que se reduz meramente ao ato de transmitir o conteúdo e avaliar o estudante: “[...] eu só parei de dar aula, porque eu não quero mais àquela cobrança, porque quando a gente têm vínculo de trabalho a gente acaba tendo assim o compromisso e eu queria a flexibilidade, porque senão continuaria trabalhando” (Professora Morgana).

As diferentes formas com que o professor é cobrado em seu cotidiano de trabalho estão vinculadas a uma lógica diretiva da dinâmica internacional do trabalho e do sistema capitalista, o que produz para o campo de trabalho do educador a execução de distintas funcionalidades, muitas destas que não estão relacionadas com as suas atribuições. O professor é cobrado numa lógica impositiva, contudo não vemos o reconhecimento de sua carreira pelos agentes constitutivos do espaço escolar, pelas autoridades políticas que não melhoram os vencimentos e as remunerações recebidas, ou seja, este profissional carece de uma valorização que perpassa a sua importância social, cultura e pedagógica (Sampaio; Marin, 2014, p. 1210).

As funções administrativas e burocráticas da carreira docente desestimularam Morgana a dar continuidade ao seu ofício. A aposentadoria se apresenta como solução para os problemas internos do campo social, que, em vez de alimentar a esperança da continuidade, produz o sentimento do cansaço e do abandono: “eu me considero assim uma pessoa que não tenho queixas do magistério. A única coisa que eu tenho de queixa do magistério é o diário” (Professora Morgana).

Diferentemente de Morgana, ao refletir sobre a condução de sua carreira, Elizabeth se vê frustrada. Voltam à tona os questionamentos de Morgana com o excesso de cobrança na instituição, mas entende também que a formação que recebeu dentro do meio acadêmico é distante da realidade social na qual engajou a sua carreira:

eu me sinto frustrada, mas eu escolhi bem, me frustrei agora. A frustração foi um processo, porque quando você entra numa escola, quando você sai da faculdade, você vem com aquele furor pedagógico, então vinha ensinando tudo aquilo que você quer, só que as leis não vão deixando você trabalhar mais, eles vão te apertando de tal forma que você as vezes diz: o que eu estou fazendo aqui hoje (Professora Elizabeth).

As diferentes maneiras de pensar e de agir se vinculam às expectativas produzidas dentro da escola, o que forma um conjunto sistêmico de experiências que são representadas por meio das trajetórias de vida dos educadores. As constantes socializações e as leituras trazidas de seu ofício constituíram o “modo de ser professor” marcado pelas conquistas, lutas e resistências dentro do seu campo profissional (Baldino; Domencio, 2015, p. 269).

Na esfera das frustrações, a percepção de Elizabeth em relação aos seus alunos é de “pena” e responsabilização pelo fracasso em sua escolarização recebida. Estes discentes são obrigados a aceitar um conteúdo curricular mínimo para atender as exigências da municipalidade; logo, isso afeta diretamente o seu aprendizado e resulta em baixos resultados

nas avaliações impostas pelo estabelecimento de ensino: “e a gente sentia muita pena, porque às vezes nós tínhamos muito bons alunos e as vezes não podíamos ajudá-los” (Professora Elizabeth).

Entre o sucesso e a frustração na profissão docente, para Patrícia, que leciona na escola há mais de 37 anos, este período se tornou motivo de reflexão da educadora em avaliar as possibilidades de êxito em sua carreira, onde a longevidade no campo social é encarado como motivo de sucesso por conseguir se manter, mesmo diante de profundas dificuldades nas infraestruturas institucionais: “sinto algumas frustrações, me sinto realizada, porque foram 37 anos, desenvolvi amizades, gosto da escola, a mesma que entrei e continuo” (Professora Patrícia).

No discurso de Patrícia, o mestre não se transforma num modelo reprodutor para os seus discípulos; logo, não estimula o seu aluno a tentar a carreira docente, até porque entende que as precarizações físicas e simbólicas do campo social produzem um sentimento de desestímulo ao encontro naquele espaço e à constituição da sua carreira, atrelado ainda a constantes atrasos nos vencimentos e a violências sofridas em seu cotidiano de trabalho:

só que hoje em dia se um aluno meu perguntar dizendo que quer ser professor, eu falo assim: olha se for um sonho seu tu vai, agora se for em questão financeira tu vai se decepcionar muito, porque se você está querendo realizar um sonho tudo bem, agora questão financeira não dá, você se decepcionar (Professora Patrícia).

15

Caroline Fanizzi (2023), a partir dos contatos diários com professores da educação básica do estado do São Paulo, procurou compreender a gênese do sofrimento docente em sua carreira. Este mal-estar, evidenciado nas páginas de jornais, revistas e da mídia, traz à tona uma temática à qual muitas vezes não é dada a real importância sobre o caso. O sofrimento docente é um problema social, não é construído de forma isolada, mas de maneira sistêmica na carreira do professor.

Fanizzi (2023, p. 13) percebeu que o sofrimento não está vinculado diretamente a escolas que apresentam carência de infraestrutura de trabalho, altas cobranças e baixos vencimentos. Este se desenvolve também em instituições que possuem uma estrutura adequada para o exercício das funções do docente.

O ofício docente e o sofrimento existente em seu campo de trabalho estão vinculados diretamente à precariedade simbólica, que consiste na “[...] condição constituída pela reiterada desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente que deflagra o lugar precário hoje ocupado pelos professores e professoras em nosso imaginário

social” (Fanizzi, 2023, p. 14). Assim, aos poucos o magistério perde a sua identificação com o seu campo de trabalho, não consegue se perceber dentro do próprio espaço que um dia delegou às esperanças de constituir as suas vivências compartilhadas.

Nas memórias da docente, os reencontros entre a mestria e o discipulado estão também nos espaços de culpabilização e punição de seus alunos. A docente reconhece que castigava os seus estudantes, para que estes pudessem aceitar os seus discursos, absorvessem o conteúdo ensinado, bem como tivessem os seus comportamentos moldados diante das suas vontades e apreciações:

eu tenho um ex-aluno meu que trabalha numa livraria, aí uma vez eu entrei, aí ele disse: olha, essa aqui foi minha professora. Até hoje ele se lembra do castigo. Ela me fez escrever 150 vezes: não devo esquecer meu caderno. Professora, eu tenho isso guardado até hoje (Professora Patrícia).

Michel Foucault (2014), em seus estudos, procurou atentar para as diferentes maneiras com que as instituições exercem o controle e a coerção social sobre os indivíduos por meio de seu poder disciplinar. Assim, os agentes são regulados e normatizados para que possam produzir a cultura dominante. A punição se transforma numa sanção normatizadora da conduta para que as transgressões das normas não sejam repetidas e reproduzidas: “[...] fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor” (Foucault, 2014, p. 81).

Nas lembranças de Patrícia, o seu aluno foi lembrado pelo castigo recebido. No caso de Débora, diferentemente, o sucesso de sua carreira se configura no reconhecimento de sua importância ao longo da escolarização de seus antigos alunos:

[...] porque às vezes a gente caminha pela rua ou em algum lugar, às vezes a gente encontra sempre algum aluno que sempre fala: poxa eu aprendi a gostar de matemática por causa da senhora. Poxa, eu sou professor de matemática por causa da senhora. Poxa, eu aprendi uma PA por causa da senhora, então é êxito, apesar de todas as dificuldades (Professora Débora).

De acordo com Martin Lawn (2001, p. 119), através da prática docente, as identidades destes profissionais são constituídas em seu meio de atuação. Assim, produz-se um corpo de imperativos categóricos e formas de controle política e ideológica que estão vinculados diretamente às formas de seu recrutamento ao campo social.

Por mais que em seu discurso Vanessa tenha reforçado a desvalorização e a precarização do trabalho docente, não se enxerga fracassada em sua profissão, mas entende este ofício como uma “vocação profissional”:

enquanto professora totalmente, pensei que você ia me perguntar enquanto financeiramente. Isso a gente não é valorizado, eu acho que a gente trabalha demais, merecia ganhar mais, mas ao mesmo tempo eu não reclamo, eu agradeço todos os dias pela minha vocação, a minha profissão, as oportunidades de trabalho que eu sempre tive (Professora Vanessa).

Libânia Nacif Xavier, ao analisar a constituição social e histórica da carreira docente, constatou que o excesso de cobrança, atrelado a funções burocráticas desempenhadas pelo professor na escola, tem resultado na formação de um profissional desestimulado, que não consegue executar suas atividades de forma qualificada. Os baixos vencimentos, as altas jornadas de trabalho, bem como a carência de recursos materiais, impedem que o docente consiga vislumbrar um campo social escolar marcado pelo êxito e pelo sucesso em suas convicções:

os reflexos mais visíveis do mal-estar que atinge os professores podem ser observados na grande incidência de pedidos de licença para tratamento de saúde, em particular aquelas atribuídas a transtornos psíquicos que estão sendo tratados como síndrome do esgotamento profissional, também conhecida como síndrome de burnout (Xavier, 2014, p. 837).

17

Para Paulo, o desprestígio da carreira docente é sistêmico e construído por fatores internos e externos, contudo salientou na entrevista que, se um docente é desvalorizado dentro de seu próprio campo profissional, os demais profissionais da educação que constituem este espaço também se encontram nesta posição desprestigiada: “quando você desvaloriza um setor, você desvaloriza todo mundo, o professor, a faxineira, a merendeira” (Professor Paulo).

Laura comunga com as percepções de seus companheiros de profissão e entende que esta foi construída pelas socializações existentes na escola, ou seja, a produção do capital social na sua esfera de trabalho: “[...] me sinto aprendendo novas experiências e melhorando o meu empenho enquanto profissional da educação, aprendendo muito com os colegas também” (Professora Laura). Na dicotomia entre o fracasso e o sucesso na carreira, a docente atenta para o cansaço físico e emocional devido às exigências do campo, o que leva esta agente a se sentir desestimulada devido à falta de infraestrutura dentro do espaço escolar: “cansada ainda não, mas em relação à valorização do profissional, isso tudo cansa assim um pouco” (Professora Laura).

Para Solange, o descaso das autoridades municipais que negligenciam a importância da educação é o fator primordial de desestímulo do professor em seu campo. Por mais que este condicionante impacte diretamente na qualidade da prestação de serviços oferecidos pelo educador, não se pode reduzir meramente uma carreira de excelência como frustrada ou sem êxito:

frustrada não, na minha carreira não. Eu sempre fiz aquilo que eu achava melhor, e sempre tentei dar o melhor, nós temos que dar o melhor para eles, agora eu me sinto frustrada sim de como a educação ela é hoje em dia tratada pelo governo, pelos níveis tanto municipal, estadual e federal, eu me sinto frustrada assim, com esse massacre com a educação (Professora Solange).

A falta de material ofertado pela escola e pela municipalidade se torna impedimento para a realização de um ofício qualificado na formação de seus alunos, conforme defendeu Sílvia. Para a educadora, com a falta de infraestrutura do campo escolar, ela não consegue colocar em prática tudo aquilo que lhe foi ensinado por seus professores durante a formação universitária:

[...] porque a gente vem com um ideal pensando as línguas que se aprende assim, que eu passei por esse processo, para eu ser professora eu também fui aluna, então o que facilitou minha vida ao aprender espanhol, a aula audiovisual, filmes, músicas, xerox, que a escola nem sempre tem. Aquilo que a gente está vendo hoje de fazer da apostila para os alunos, isso aí é recente por causa da pandemia, mas muitas vezes eu chegava aqui com uma folha e não tinha como fazer xérox, então como você pode ensinar as coisas que você aprendeu? (Professora Sílvia).

18

Na seção acima, a partir das narrativas docentes, fica evidenciado que este professorado se encontra cansado, desestimulado, esgotado física e psicologicamente, contudo com um grito de resistência e resiliência se mantém no campo educacional, por entender que as precarizações em seu trabalho, a falta de recursos materiais, os baixos vencimentos são obstáculos que precisam ser vencidos em suas lutas diárias no cotidiano da escola.

3 CONCLUSÃO

O trabalho possibilitou perceber que, nas representações do magistério entrevistado, a formação recebida no *campus* universitário, por mais que tenha permitido a sua entrada no funcionalismo público, limitou-se apenas ao campo teórico, pois a realidade profissional em que os professores se inseriram exigiu uma prática docente que excedia o foi visto na academia. Os professores, em seus discursos, criticaram a formação recebida na universidade,

por entenderem que a instituição de ensino superior não consegue aliar a teoria à prática ensinada, bem como não consegue compreender as necessidades e os anseios dos alunos que ocupam os seus bancos. Ademais, foi salientado ainda pelos entrevistados que seus professores desconhecem as distintas origens sociais dos alunos, o que faz com que não enquadrem as suas metodologias aos perfis dos estudantes.

Nas falas deste magistério, percebemos o sofrimento e a dor produzidas ao refletirem sobre a sua carreira. O campo social escolar que se engajam carece de recursos materiais para que possam exercer com qualidade o seu trabalho em prol do aprendizado do aluno. Além desta condicionante, denunciaram-se os constantes atrasos dos baixos vencimentos recebidos, a falta de infraestrutura da escola, as cobranças excessivas e abusivas. Estes fatores internos e externos acarretam o desestímulo gradativo do profissional por seu campo de trabalho.

Aos poucos o professor entende que seus alunos são importantes na sua carreira, mas percebe que o esgotamento físico e psicológico faz com que este profissional não consiga também os ajudar, porque aos poucos este magistério não consegue se perceber dentro do seu campo profissional, de forma gradativa perde o interesse pelas funcionalidades sociais desenvolvidas dentro da escola.

Nas falas deste magistério, como um grito de resistência e resiliência, externam-se as suas dores, angústias e decepções com uma carreira desvalorizada e negligenciada pelas autoridades políticas municipais, que não reconhecem as funções executadas pelo corpo docente. Silenciados e esquecidos, constatamos que este professor necessita em seu cotidiano se reinventar e se ajustar para atender as necessidades de seus alunos. Estes externam o seu sofrimento para o estudo e, em diversas ocasiões, em vez de se manterem, acabam por desistir da escola.

O ex-aluno se transforma num modelo de excelência das metodologias empregadas pelo professorado em sala de aula. O encontro com os herdeiros da transmissão cultural recebida permite ao professor avaliar as suas condutas e as práticas pedagógicas ensinadas. É compreensivo que em seus questionamentos as dificuldades sejam externadas, mas acima de tudo a persistência e a perseverança na condução de seu ofício descortinam a imagem de um professor que entende que a educação vale a luta diária.

REFERÊNCIAS

- BALDINO, José Maria; DOMENCIO, Maria Conceição Barbosa. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonía**, [S. l.], v. 25, n. 1, jan./jun. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. “As categorias do juízo professoral”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 185-216.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v. 2.
- FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. São Paulo: Editora Contexto, 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul/dez 2001.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.
- XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827 -849, 2014.

Recebido em: 22 abr. 2024.

Aceito em: 8 ago. 2025.