

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KARLA VERUSKA AZEVEDO

**“VOCÊ QUER ME OUVIR?”: NARRATIVAS
(AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DA REDE
MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES APOSENTADAS POR INVALIDEZ
(DÉCADAS DE 1980 A 2000)**

**VITÓRIA
2015**

KARLA VERUSKA AZEVEDO

**“VOCÊ QUER ME OUVIR?”: NARRATIVAS
(AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DA REDE
MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES APOSENTADAS POR INVALIDEZ
(DÉCADAS DE 1980 A 2000)**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção para o Título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Professora Dr^a Juçara Luzia Leite

VITÓRIA
2015

KARLA VERUSKA AZEVEDO

**“VOCÊ QUER ME OUVIR?” NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE
PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES APOSENTADAS POR
INVALIDEZ (DÉCADAS DE 1980 A 2000)**

**Tese apresentada ao Curso de Doutorado
em Educação Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Doutor em Educação.**

Aprovada em 27 de abril de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Vila Velha**

**Professora Doutora Maria Regina Lopes Gomes
Universidade Vila Velha**

A Marco por seu amor, parceria, cumplicidade e cuidados comigo em cada detalhe.

A mamãe Paolina, papai Emilino e irmã Katia Valeska, que são minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as luzes e bênçãos que derramam todos os dias sobre cada um de nós. Damos o nome que desejamos, que acreditamos, que aprendemos, que conhecemos. O meu é Deus! Obrigada viu?! Só nós dois sabemos cada instante de tudo e você é muito generoso por todos os Bons que me rodeiam e me ajudam a melhorar sempre.

De forma especial ao meu marido, minha mãe, meu pai e minha irmã que são minha fortaleza e ninho.

À minha família indescritível. É impossível falar da imensidão do amor que sinto por todos eles. Me constitui a partir deles todos, pai, mãe, irmã, tias, tios, primos, escolhidos, enteados, “netas”, todos e todas! Quanta comida gostosa, histórias sofridas, quantas mãos falando ao mesmo tempo, quanta solidariedade, voz alta, formosura, robustez e genética!

À minha eterna saudade: Titia Pascoína.

A todos os meus amigos e amigas de infância e de adolescência que sabiam que eu estava aqui. Casaram, separaram, noivaram, tiveram filhos, e sabiam que podiam contar comigo. Não como contaram a vida inteira, mas sempre presente. Amigas e amigos do Magistério, da Pedagogia, da Rua, do bairro, do JAC-Cristo, de Linhares. Vocês são meus amores!

Aos profissionais que cuidaram e cuidam de mim, porque precisamos ser vigilantes. Obrigada a cada um que me ajudou a ter suporte, serenidade e saúde. De forma particular e especial a Haidê, sempre tão generosa.

Aqueles que terminaram por ficar muito próximos, pois trabalhar é preciso, e que sempre me fizeram ter vontade de ir... meus amigos da FAVI e da DOCTUM/Serra. Vocês são maravilhosos. Abrir um sorriso verdadeiro depois das vinte e duas horas não é tão fácil!

Aos meus alunos e alunas do curso de Pedagogia, Direito e Ciências Biológicas que me permitem sentir o prazer da relação com outro neste caminhar da construção da aprendizagem.

De forma especial, quero agradecer a Maria das Dores, Adalgisa, Débora e Vasti. Pelas palavras de incentivo, pelo silêncio quando necessário e pela compreensão constante.

A Daniel Barbosa por (com)partilhar tantas fontes e conhecimento comigo, A José Américo pelo incentivo e Thadeu Luz, por ser exatamente quem é e... pelo Inglês!

Aos meus amigos da Gerência de Recursos Humanos da SEME fica um imenso beijo. Foi nesse espaço que a vontade de realizar este estudo começou e conviver com vocês é pura riqueza.

Às amigas da Comissão de Avaliação Especial de Desempenho que acompanharam e se adaptaram tantas vezes dentro das possibilidades de tempo para que todos os trabalhos fossem contemplados e que tanto ficaram felizes por mim.

Estendo o meu muito obrigada a cada amigo da Secretaria de Educação e de Administração que acompanharam meu dia a dia, que tiveram tanto carinho por mim, que colaboraram com informações importantíssimas, abrindo tantas portas e arquivos para o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço também toda a equipe do IPAMV que gentilmente me acolheu e atendeu às minhas solicitações.

De forma especial a Carminha Starling, que me aguardou e generosamente compartilha comigo seu conhecimento e seu trabalho na Secretaria de Educação.

À Prefeitura Municipal de Vitória que proporcionou a possibilidade de que eu desenvolvesse minha pesquisa com tempo e dados.

Às escolas, gestores e demais profissionais que se ofereceram para que fosse possível localizar as professoras.

Aos Professores que se dedicaram à leitura e avaliação do trabalho, participando das Qualificações e da apresentação final da pesquisa.

Agradeço com um carinho especial à minha Professora Orientadora Dr^a Juçara Luzia Leite que conduziu a atividade de pesquisa por um caminho novo para ambas com tanta dedicação e sensibilidade.

E, de forma mais que especial, às professoras que se propuseram a compartilhar suas lembranças e tornar possível esta pesquisa.

“Tão correto e tão bonito!
O infinito é realmente
Um dos deuses mais lindos.
Sei que às vezes uso
Palavras repetidas
Mas quais são as palavras
Que nunca são ditas?”

Legião Urbana, 1986

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi produzir e investigar as narrativas das professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal do ensino de Vitória/ES, aposentadas por invalidez no período que compreende as décadas de 1980, 1990 e 2000. A partir desse objetivo, procurei identificar como se deu a relação com o espaço escolar e a produção do trabalho por parte dessas professoras. Partiu da hipótese de que as narrativas das professoras oferecessem elementos que indicassem condições de analisar “se” e “como” os processos de saúde/doença, sujeição/prestígio, prazer/sofrimento, surgem nas narrativas, a partir das representações das práticas vividas e de suas experiências e como essas questões as afetam enquanto sujeitos e protagonistas dessa história. Buscou compreender como avaliam sua atividade docente diante dos diferentes momentos históricos e a relação que estabelecem com os modelos de gestão da educação desenvolvidos pelo município nos períodos propostos. Contou com as contribuições de Abrahão, Catani, Josso, Pineau para dialogar e fundamentar a opção do estudo (auto)biográfico. As narrativas das professoras apontam questões para reflexão aos profissionais da educação em todos os níveis de atuação, assim como à Administração, considerando que trazem elementos da formação inicial, da história e da política da educação do município de Vitória/ES, das suas práticas pedagógicas e dos processos de relação no ambiente escolar que impactam no processo de trabalho.

Palavras-Chave: (Auto)biografia. Narrativas. Professoras Aposentadas.

ABSTRACT

The present study aimed at disclosing and investigating the narratives of teachers, retired due to disability, who worked with the early grades of the municipal elementary education network in the city of Vitória, Espírito Santo State, Brazil, between the decades of 1980 and 2000. With such an objective in mind, I sought to identify how the relationship of these teachers with the school environment and work production developed. It was initially hypothesized that the teachers' narratives would offer enough evidence to analyze "if" and "how" the health/illness, subordination/prestige, pleasure/suffering processes arise in the narratives, drawing on the portrayal of lived experiences and practices and on how these issues affected teachers as subjects and leads of such history. I tried to understand how these teachers evaluated their teaching activity in different historical moments and the relationship established with the education management models developed by the municipality in the observed period. The study relied on contributions from Abrahão, Catani, Josso, Pineau to discuss and support the option for an (auto)biographical line. The teachers' narratives raise questions that all levels of education professionals and managers should ponder, as they bring about aspects regarding their initial training and the history and politics of education in the city of Vitória, its pedagogical practices and relationship processes in the school environment that impact the work process.

Keywords: (Auto)biography. Narratives. Retired Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantitativo de Professoras – PEB II Aposentadas na PMV	
	Décadas de 1980, 1990 e 2000	93
Gráfico 2 -	Comparativo entre Professoras PEB II Aposentadas em todas as	
	categorias e aposentadas por invalidez. Décadas de 1980, 1990	
	e 2000	94

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 -	Escolas Municipais De Ensino Fundamental – Vitória/ES	
	Década de 1980	30
Mapa 02 -	Escolas Municipais De Ensino Fundamental – Vitória/ES	
	Década de 1990	31
Mapa 03 -	Escolas Municipais De Ensino Fundamental – Vitória/ES	
	Década de 2000	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de Pesquisas/Banco de Dados da CAPES	
	Critério de busca: professores aposentados	
	(2001 – 2012)	45
Quadro 2 -	Quantitativo de Pesquisas/Banco de Dados da CAPES	
	Critério de busca: saúde do professor	
	(2001 – 2012)	49
Quadro 3 -	Obras analisadas por Área de Conhecimento	
	Critério: Saúde do professor (após filtragem)	
	(2001 – 2012)	51

LISTA DE SIGLAS

ATP – Assessoria Técnica de Planejamento da SEME

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEME – Central de Medicamentos da Previdência Social

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

DATAPREV – Empresa de Tecnologia e Informação da Previdência Social

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEF “AS” - Escola Municipal de Ensino Fundamental “Alvimar Silva”

EMEF “CAA” - Escola Municipal de Ensino Fundamental “Ceciliano Abel de
Almeida”

EMEF “JLM” - Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Lemos de Miranda”

EMEF “MA” - Escola Municipal de Ensino Fundamental “Moacyr Avidos”

EMEF “MMM” - Escola Municipal de Ensino Fundamental “Marechal Mascarenhas de
Moraes”

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNRURAL – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural

GESTRADO/UFMG – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
Docente da Universidade Federal de Minas Gerais

IAPAS – Instituto Nacional de Administração Financeira da Previdência Social

INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médico e Previdência Social

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

INSS – Instituto Nacional do Seguro Nacional

IPAMV – Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores Municipais de Vitória

ISSB – Instituto dos Seguros Sociais do Brasil

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LOPS – Lei Orgânica da Previdência Social

PEB II – Professor de Educação Básica das Séries Iniciais – áreas do núcleo comum

PEB III – Professor de Educação Básica das Séries Finais do Ensino Fundamental ou áreas específicas do conhecimento

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

Professor “A” – Professor das séries iniciais do 1º Grau (nomenclatura utilizada antes da alteração da legislação do Plano de Cargos, Salários e Vencimentos do Magistério Público do Município de Vitória, em 2006)

PT – Partido dos Trabalhadores

RMV – Renda Mensal Vitalícia

SEMAD – Secretaria Municipal de Administração de Vitória

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

SIGEP – Sistema de Gestão de Pessoas

SINPAS – Sistema Nacional de Previdência e Assistência Nacional

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

ANTES DE COMEÇAR: UMA HISTÓRIA PARA LEMBRAR ...	16
INTRODUÇÃO	
“HOJE EM DIA, QUEM QUER SABER DE DAR AULA?”: O DESPERTAR DAS INQUIETAÇÕES E DO DESEJO	20
1. “VITÓRIA TEM FAMA DE SER TODA CERTINHA”	26
2. “EU NÃO QUERIA SER PROFESSORA, MAS...”	37
2.1 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SAÚDE DOENÇA DO PROFESSOR	41
2.2 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E SEUS PERCURSOS	54
3. O ESPAÇO TEMPO QUE OFERECE ELEMENTOS PARA A PESQUISA	65
4. “VOCÊ QUER QUE EU VOLTE A DAR AULA?”: NARRATIVAS DE SI	90
4.1 O DESAFIO DA INVESTIGAÇÃO	91
4.2 DÉCADA DE 1980	101
4.3 DÉCADA DE 1990	103
4.4 DÉCADA DE 2000	111
5. COMPONDO A MÚSICA: AS NARRATIVAS DÃO O TOM	114
5.1 DAS PRIMEIRAS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA QUE ANTECEDE À PRÁTICA PROFISSIONAL.....	117
5.2 DO PERÍODO DO EXERCÍCIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL....	123
5.3 DO PROCESSO QUE DESENCADEOU A APOSENTADORIA AO TEMPO PRESENTE.....	134
6. LETRAS E MÚSICAS: A COMPOSIÇÃO CONTINUA	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145

ANTES DE COMEÇAR: UMA HISTÓRIA PARA LEMBRAR

Existem lembranças que são fontes perenes de amor. Recordá-las é como caminhar descalço na areia da praia num começo da manhã de céu azul, a brisa do mar misturada aos raios do sol, aquele ventinho morno que se derrama na pele com gentileza rara. Recordá-las é um cafuné gostoso que a vida reinventa. Quando estamos tristes, cansados, aborrecidos, também podemos ir até lá, onde essas lembranças moram... É um jeito afetivo de renovar a energia no momento presente. (JÁCOMO, 2001, p. 16).

Nasci no outono. Uma segunda-feira de maio de 1971. Estava frio? Ventava? Não sei! O que sei é a partir da lembrança dos que viveram este dia muito mais intensamente do que eu e que me contam com falas, gestos e fotos. Eu fui o motivo da intensidade. Por enquanto isso me basta.

Fico me perguntando: Quais são minhas primeiras lembranças? Memória e lembranças se tecem, se misturam e me constroem. Hoje fiz o exercício de procurar minhas primeiras lembranças.

Fragmentos de imagens chegam até mim. Com certeza se misturam com as histórias contadas pelos pais, pelas tias, pela molecada.

Minha infância é recheada de revistinhas em quadrinhos, de idas ao estádio ver jogos de futebol com meu pai, ir à igreja com a mamãe, brincar na rua com os meninos.

Nossa... Tanta vida para lembrar! Fazer o caminho da escola era uma eternidade. Na minha cabeça eu demorava horas... Para percorrer dois quarteirões. Não sou muito fã de caminhar. Mas sou filha de quem nunca me deixou faltar um dia de aula. Então, sempre chegava lá!

Do meu primeiro dia de aula me lembro com frio na barriga. Não com receio de ficar sozinha, no meio de quem eu não conhecia, mas com a dúvida: será que eu vou aprender a escrever e contar? Ler eu já lia... graças à Mônica, ao Cascão e ao Tio Patinhas.

Lembro muito da Professora Rosa. Que me ensinou na primeira série. Da Diretora Laércia e das professoras Carminha, Alhena e Lídia. Mas também começo a lembrar, em meio às voltas que a vida dá, de um dos motivos que fazem parte do desejo de iniciar essa pesquisa, que são as professoras que parecem não gostar da criançada, da escola, da profissão e nos

passam a sensação de que não estão bem, sempre estão irritadas, não sentem vontade de levantar e ir para a escola encontrar a garotada ávida para aprender, ou simplesmente cheia de vontade de estar lá! Qual será a história que elas têm para contar?

Minha professora de Educação Física de todo um ginásial é uma dessas professoras que parecia não gostar da gente, de gente, da escola, da profissão,... que me deixava no cantinho da quadra por usar óculos, por ser mais gordinha, junto com as outras que também estavam fora do seu padrão de exigência e gritava com todos e tudo, fazendo a gente se perguntar para que tantas aulas de Educação Física? Para que aquele pandeiro ridículo? Por que aquela voz agressiva e ensurdecadora gritando tanto, com todo mundo? Como a vida é movimento, ela vai voltar a aparecer em outro momento.

Havia poucos recursos oferecidos pela escola pública estadual e essa era a única escolarização que minha família podia me oferecer. Aproveitei minha vida escolar de todas as formas que pude, utilizei todas as oportunidades.

Fiz amizades de uma vida que se tecem no pessoal e no profissional. Tudo ali... no meu processo de formação.

Formei-me professora tanto no curso de Magistério, quanto no curso de Pedagogia por opção. Desde que me lembro, sempre tive o desejo de ter como profissão a área de educação. Pela família eu faria Odontologia ou Estradas. Também, desde que eu me lembro... minhas escolhas, são minhas escolhas.

Em meu percurso profissional, que iniciou em fevereiro de 1989, tive a oportunidade de viver experiências em praticamente todos os espaços educativos. Em escolas particulares, trabalhei como professora, pedagoga, diretora de Unidade e Diretora de Rede. No Governo do Estado do Espírito Santo, fui concursada duas vezes como professora e uma vez como pedagoga. Entretanto, nos momentos das escolhas da vida, essas não foram as minhas. Também tenho a oportunidade de trabalhar com a formação de professores nos cursos de licenciatura de Pedagogia em Institutos de Ensino Superior particulares, o que vem sendo uma experiência interessante e desafiadora, bem como Professora Orientadora de Cursos de Especialização em Educação à Distância pela Universidade Aberta do Brasil.

A construção de parte significativa da minha experiência profissional foi realizada na Prefeitura Municipal de Vitória/ES, quando fui efetivada em fevereiro de 1991. São vinte e três anos de atividades no município construindo, constituindo e reconstruindo minhas

práticas, agregando conhecimento, tendo a oportunidade de experienciar, fazer parte e conhecer tantas histórias de vida de alunos, colegas e a minha própria.

Tem tanta lembrança boa! Também tem lembrança boa de esquecer!

Nesse percurso eu atuei como professora das séries iniciais, principalmente com as turmas de alfabetização e as turmas dos egressos do Bloco Único que, de forma geral não têm propriedade da leitura e da escrita. Na Brinquedoteca Escolar, como espaço de formação para os professores. Diretora eleita da Escola “Aristóbulo Barbosa Leão” assumindo o desafio de acolher os alunos surdos nas séries finais do ensino fundamental quando nem a Secretaria de Educação aceitava a matrícula deles, além de aprender com o próprio município a gerenciar a descentralização do recurso financeiro que passou a chegar justamente neste período na escola pública municipal e, posteriormente, assumi a Gerência de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação.

Quando no Recursos Humanos, trabalhando com os mais de quatro mil professores do município, passei a observar mais atentamente sinais que se apresentam de forma significativa nas 101 (cento e uma) unidades de ensino e tomam proporções macro, quando analisados sob o ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação.

A que sinais me refiro?

- As falas de desânimo dos profissionais do magistério em relação à carreira, aos alunos, à gestão de um modo geral, indicando uma crescente falta de perspectiva;
- O incômodo com as mudanças relacionadas às regras da aposentadoria especial do magistério e o desrespeito que as mesmas representam;
- O quantitativo significativo e crescente de afastamentos legais ou sem justificativa por parte dos profissionais;
- O decréscimo do número de profissionais interessados em participar de processo seletivo e concurso público para áreas específicas do magistério;
- Atitudes por parte dos profissionais que precisam ser mediadas por suas práticas desrespeitosas e agressivas sejam elas simbólicas ou físicas, no espaço educativo.

Como ficar imune a essas questões que refletem de forma direta no processo de aprendizagem de aproximadamente cinquenta e quatro mil alunos? Como não promover algum movimento que colabore de forma direta com a perspectiva da saída do magistério de sua zona de conforto e a possibilidade de analisar sob novos prismas suas escolhas de vida?

Considero que essa série de sinais que fui identificando ao longo de minha trajetória profissional e que se tornou mais inquietante e intenso quando tive a oportunidade de observá-los em nível macro, também são de certa maneira, uma forma de parte significativa dos professores se manterem em uma zona de conforto por mais estranhamento que nos possa causar a princípio.

No meu caso, o estímulo que somado a todos os sinais que fui observando foi quando a minha antiga professora de Educação Física do ginásio reaparece. Aquela mesma professora de Educação Física permanecia nas escolas com seus gritos ensurdecadores, com a segregação em suas aulas, a não escuta, o visível não gostar do trabalho diário, só que em outro espaço, com outros atores, em outro momento. Os novos atores levam a situação para ser mediada pela Gerência de Recursos Humanos. Ou seja, a história retorna a minha vida profissional, décadas depois, para ser mediada. A partir desse conflito a ser mediado por mim como gestora, fui atravessada mais uma vez por todas essas questões.

Era minha própria história dizendo que é necessário escutar e ouvir aqueles que têm uma trajetória de vida pessoal e profissional, que podem nos fazer refletir e buscar compreender aspectos que não observamos por estarmos tão focados nos dados, números e resultado imediatos inerentes ao cargo que ocupamos. A partir, portanto, de minha experiência cotidiana, construí os passos da pesquisa.

INTRODUÇÃO

“HOJE EM DIA, QUEM QUER SABER DE DAR AULA?” – O DESPERTAR DAS INQUIETAÇÕES E DO DESEJO

Com esta frase “Hoje em dia, quem quer saber de dar aula?”, Ivete¹ em sua narrativa, se junta às vozes de vários outros colegas de profissão e a um dos sinais que me tirou da zona de

¹ As professoras que participaram do processo de pesquisa receberam nomes de cantoras de destaque da música brasileira, que foram consideradas “musas” nas décadas de 1980, 1990 e 2000. “Ivete” é Professora aposentada por invalidez na década de 1990.

conforto e me trouxe para o campo da pesquisa, que é o decréscimo no número de profissionais interessados em participar dos processos seletivos e concursos públicos para as áreas específicas do magistério. O questionamento da professora em sua narrativa não estava descontextualizado e permite uma reflexão do lugar, do exercício da profissão e da valorização deste profissional.

Essa pesquisa que tem como objetivo investigar a narrativa das professoras aposentadas por invalidez das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal do ensino de Vitória/ES (décadas de 1980, 1990 e 2000). Parto do pressuposto que a narrativa das professoras possibilita a oportunidade de oferecer elementos para serem analisados que indiquem aspectos relacionados ao espaço escolar e suas relações com a produção do trabalho, bem como seus possíveis desdobramentos em sua vida profissional e pessoal.

Nesse sentido, ouvi ao longo dos últimos três anos, professoras que se aposentaram por invalidez dentro da proposta apresentada e, no percurso, tive a oportunidade de ouvir dezenas de colegas na ativa que têm a expectativa da aposentadoria.

Trata-se de um trabalho que propõe aos sujeitos da pesquisa, as professoras das séries iniciais do ensino fundamental, das décadas de 1980, 1990 e 2000, aposentadas por invalidez na Prefeitura de Vitória/ES, ouvir sua voz, verbalizar suas lembranças e a partir do registro de suas narrativas de vida profissional, permitir relacioná-las com processos que constituíram sua trajetória profissional e culminaram em uma aposentadoria dita “por invalidez”.

A partir das experiências que tive a oportunidade de viver em minha trajetória como aluna, professora, pedagoga, diretora e gestora no órgão central, tive como objetivo principal deste estudo, versar sobre as lembranças pessoais e narrativas profissionais das professoras aposentadas, visando a compreender a construção do processo saúde/doença² que culminou em suas aposentadorias por invalidez. Isto é, como professoras que se afastaram da centralidade do trabalho e do trabalhar, há aproximadamente mais de uma década, narram suas lembranças de vida pessoal e profissional?

² Utilizo expressões que aglutinam palavras, com o objetivo de expressar o imbricamento produzido por elas no cotidiano, mais amplo e complexo do que sua agregação pela conjunção “e” ou pela fragmentação dos sentidos produzido por sinais gráficos como o hífen (-) ou a barra (/). Essa forma de expressar a possibilidade de produzir um sentido mais amplo, para além da grafia oferecida pelas regras de escrita, que oferece outras possibilidades de pensar (FERRAÇO, 2003).

A partir desse objetivo principal, desenvolvi os seguintes aspectos: identificar “se” e “como” os processos de saúde/doença, sujeição/prestígio, prazer/sufrimento, surgem nas narrativas dessas professoras, a partir das representações das práticas vividas e de suas experiências e como essa questão as afeta enquanto sujeitos e protagonistas dessa história. Nesse sentido analisei, a partir das narrativas, como os sujeitos avaliam sua atividade docente diante dos diferentes momentos históricos e a relação que estabelecem com os modelos de gestão da educação desenvolvidos pelo município nos períodos propostos.

Dessa forma, os fatores que contribuíram para o crescimento significativo das aposentadorias por invalidez a partir da década de 2000, também precisam ser observados com um olhar mais apurado, considerando os indicadores que terei a oportunidade de compartilhar com vocês.

De quem é essa voz? Quem é esse professor que irá falar? Por que o destaque aos aspectos relacionados às lembranças desse professor?

O objetivo da pesquisa, desde seu projeto inicial, sempre esteve voltado para a necessidade e o desejo de ouvir o professor. Como me definir por quais professores? Dessa forma, a primeira decisão foi que a pesquisa seria realizada com os professores do município de Vitória/ES. A segunda, considerando que necessitava delimitar consideravelmente e quantitativamente o número de professores a serem convidados a colaborar no processo de pesquisa, foi definir qual o cargo e função de professores que seriam parte do objeto de pesquisa. Para realizar esta escolha, levei em consideração minha formação e trajetória profissional no município. Fiz a opção pelas professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, atualmente denominadas Professoras de Educação Básica II – PEB II. Doravante chamadas de professoras³.

Com o processo de identificação e contato junto aos sujeitos que também são fontes da pesquisa, foi possível qualificar as ações desenvolvidas no percurso e, inclusive, ouvir outros professores que colaboraram no processo de identificação das professoras e foram tão valiosos nesse percurso com suas lembranças e narrativas.

Como essas definições são pautadas, levando em consideração mais de uma variável, nesse mesmo período tive acesso aos índices de aposentadoria no município de Vitória e suas

³ Não tenho a pretensão nesse estudo de realizar um aprofundamento ou discussão da temática de gênero, a opção desses sujeitos veio a partir dos levantamentos e análise dos dados e de minha experiência profissional.

motivações. Esse, de fato foi um fator que chamou me chamou a atenção consideravelmente. Identifiquei que os índices quantitativos do número de professoras que se aposentaram por invalidez nas décadas de 1980, 1990 e 2000 apresentam diferenças significativas, quando analisados entre si.

Dessa forma, fui laçada por essas professoras! Produzir a narrativa de suas vidas, considerando-as nossa fonte privilegiada e percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa passa a ser justamente o fio condutor que preciso. Considerando a temática inicial, que me motivou dentre outros questionamentos, a ouvir as professoras do município quanto a aspectos relacionados à saúdedoença, optei por subcategorizar as professoras aposentadas, em aposentadas por invalidez.

Realizar o recorte temporal foi uma decisão tomada a partir da observação dos índices apresentados por esses dados pesquisados junto ao município. Levando em consideração que essas três décadas se destacam pelo crescente índice de aposentadorias por invalidez das professoras e correlacionam-se com mudanças estruturais nas legislações em todos os níveis que afetam diretamente o trabalho docente. Outra variável que corrobora com a definição por este recorte, surge pela inquietude que nos traz a necessidade de adaptação do professor frente às mudanças apresentadas pela sociedade nestas últimas décadas e os impactos que esse processo provoca neste sujeito.

Destaco o estudo de Esteve, em sua pesquisa realizada acerca do mal estar docente, na qual ressalta “a importância do choque provocado entre a velocidade com que se processam as mudanças na sociedade atual e a incapacidade do sistema educacional de se adequar a elas” (ESTEVE, 1999a, p. 13).

Questiono-me como o professor tem se comportado frente a essas mudanças, bem como o sistema educacional.

Considerando a autonomia que requer a pesquisa, pois a fonte privilegiada e o percurso metodológico se laçam e entrelaçam, para que seja possível tecer o aprofundamento que me exige optei por dialogar ao longo do desenvolvimento dos procedimentos da investigação utilizando os estudos de Elizeu Clementino de Souza (2006), Gaston Pineau (2006), Denice Barbara Catani (2003), Ana Chrystina Venancio Mignot (2003), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2006), Zélia de Brito Fabri Dermatini (2006) e Franco Ferrarotti (1988), para dialogar com a pesquisa, considerando que utilizam a mesma rede de fundamentação teórico metodológica em seus estudos.

Utilizei também as obras de José Manuel Esteve (1999a), Maria Elizabeth Barros de Barros (1997), Mathias Finger (1988), António Nóvoa (1988; 1999; 2007), Paula Perin Vicentini (2003) e Marie-Christine Josso (2004; 2006) como referências bibliográficas para pensar no papel que a professora representa e os constantes desafios que encontra em cada tempo do exercício da profissão.

A escolha desses autores, tanto para nortear a pesquisa e fundamentá-la, quanto para subsidiar o trabalho com as narrativas das professoras, incorporam-se ao processo de estudo a partir do momento em que fiz a opção de utilizar as narrativas das histórias de vida das professoras.

Dessa forma, esse trabalho se justifica pela necessidade de se dedicar a estudar a narrativa das professoras aposentadas por invalidez em Vitória/ES e pela ausência de pesquisas que registrem a participação, colaboração e o olhar da professora aposentada, seja por tempo de serviço, compulsória, ou por invalidez e que tratem do processo educativo.

O primeiro capítulo, “Vitória tem fama de ser toda certinha” tem por objetivo apresentar o município e o desenvolvimento da educação em Vitória, com destaque para as décadas de 1980, 1990 e 2000.

No capítulo seguinte, “Eu não queria ser professora, mas...”, apresento uma revisão bibliográfica, com o levantamento dos estudos que se aproximam da proposta desta pesquisa e o que se tem desenvolvido em relação a pesquisa (auto)biográfica, de forma a referenciar o percurso metodológico, bem como orientar a análise da narrativa apresentadas pelas professoras.

No capítulo três, “O espaçotempo que oferece elementos para a pesquisa”, procuro desenvolver os marcos legais do processo de aposentadoria no Brasil e como a aposentadoria especial do professor e a aposentadoria por invalidez se apresentam nesse contexto. Também é importante destacar que nesse mesmo capítulo, apresento o impacto do desenvolvimento da política previdenciária no município de Vitória.

Dando continuidade, o quarto capítulo, “Você quer que eu volte a dar aula?: narrativas de si” desenvolvo os desafios do processo investigativo e o trabalho de aproximação com as fontes organizando a apresentação dessas informações e narrativas nas décadas em destaque.

No quinto capítulo, “Compondo a música: as narrativas dão o tom”, as relações identificadas, ou não, nas lembranças verbalizadas pelas professoras são apresentadas a partir dos seguintes eixos: das primeiras lembranças da infância ao processo de formação enquanto

professora que antecede a prática profissional; do período do exercício da prática profissional e do processo de aposentadoria ao tempo do registro das narrativas. Analisando “se” e “como” os processos de saúde/doença, sujeição/prestígio, prazeres/sofrimento, surgem nas narrativas.

As considerações finais são apresentadas por meio do capítulo intitulado “Letras e Músicas: a composição continua”.

É importante informar que o nome das pessoas que colaboraram comigo no processo de identificação das professoras e em meio a esse caminhar e também figuram na escrita deste trabalho, não é divulgado. Em todas as falas dessas pessoas, aparece o cargo e a unidade de ensino ou região em que nós tivemos a oportunidade de interagir.

Entretanto, as professoras aposentadas por invalidez, que colaboram na construção deste estudo, mereciam um destaque especial. Uma forma única de serem identificadas.

Em meio às leituras que tive a oportunidade de realizar, encontrei sujeitos de pesquisas realizadas, que foram identificados por suas iniciais, outros foram relacionados à mitologia grega, africana e brasileira, como por exemplo, nos estudos de Gerlin (2006), ou relacionados às flores, como na pesquisa realizada por Porto (2009).

Pelo contato que tive a oportunidade de ter com cada uma das professoras que colaboraram com suas narrativas, em sua maioria, percebi que havia música onde estavam, ou falavam da alegria de festas e músicas, assim, aproveitei essa oportunidade e as professoras entrevistadas, ou não⁴, ganharam nomes de cantoras de destaque da música brasileira, que foram consideradas “musas” nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

São elas, na década de 1980, **Marina** “Se tudo caiu. Que tudo caia. Pois tudo raia e o mundo pode ser seu⁵”.

Já na década de 1990, destaco **Ivete** “No céu azul, destino das estrelas. Onde o vento sentiu a cor. A vida bota pra ferver⁶” e **Daniela** “Alegria agora. Agora e amanhã. Alegria agora e depois. E depois e depois de amanhã⁷”.

As professoras da década de 2000 vão ser identificadas por **Marisa** “Dentro de cada pessoa tem um cantinho escondido. Decorado de saudade⁸” e **Ana** “Ela é bala. A mestiça é

⁴ Uma das professoras aposentadas por invalidez, da década de 1980, como teremos a oportunidade de ver, conversou comigo, mas entre o contato por telefone e a visita para gravarmos o encontro, ela desistiu.

⁵ Música “Prá começar”, letra de Marina Lima e Antônio Cícero, 1986.

⁶ Música “Bota pá ferver”, letra de Durval Lelys, 1999.

⁷ Música “Música de rua”, letra de Daniela Mercury, 1994.

todo gás. Cada braço é uma viga do país. Abre o olho com ela meu rapaz. Ela é quase tudo que se diz...⁹”.

E assim, transformaram-se as professoras em estrelas, com som, música, gingado, voz e letra.

⁸ Música “Cantinho escondido”, letra de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Cézar Mendes e Marisa Monte, 2006.

⁹ Música “Ela é bamba”, letra de Totonho Villeroy, 2001.

1. “VITÓRIA TEM FAMA DE SER TODA CERTINHA”

Quando Daniela, em meio a sua narrativa, disse que “Vitória tem fama de ser toda certinha”, e logo em seguida começou a desfilhar um rol de atitudes dela, dos colegas e dos gestores com quem conviveu ao longo do período em que trabalhou no município, que exemplificam justamente o contrário de uma possível fama de ser “certinha”, fiquei refletindo acerca da fama atribuída à rede municipal de ensino. Existem conquistas, inovações e avanços, em todos os aspectos da educação do município, que não podem ser desconsiderados e, que em relação aos demais municípios do estado, surgem como pioneirismo. Entretanto, me questiono se seria desta fama de “Vitória certinha” a que Daniela se refere.

Penso que outra possibilidade de reflexão, nesse sentido apresentado por Daniela, possa ter sido construída nas últimas quatro décadas nas relações da rede municipal de ensino e que tivemos a oportunidade de trazer à luz e dialogar com alguns desses eventos por meio de dados, legislações e da pesquisa realizada por Barros (1997) em que propõe tratar da experiência do Partido dos Trabalhadores frente à Secretaria Municipal de Educação de Vitória na gestão de 1989-1992, que muito colabora com informações e reflexões para este trabalho. Nesse sentido, quando Daniela se refere a Vitória e sua “fama”, ilustro que como uma das estratégias implementadas para procurar garantir a qualidade da educação do município, foram justamente ações voltadas diretamente para o professor, como é possível observar:

Acreditou-se ser fundamental para evitar faltas e, conseqüentemente, substituição por pessoas estranhas ao quadro, o cumprimento do horário por parte de todos os servidores. Precisava-se encontrar estratégias que garantissem a presença do professor em sala.

Entretanto, quais foram as estratégias utilizadas para que essa prática do descumprimento do horário fosse diminuída? Qual a maneira utilizada pela direção da SEME para que isso ocorresse? Perguntou-se o porquê de todo esse “descompromisso”? Parece-nos que a própria política de valorização do trabalho do professor poderia ser uma forma de produzir outras relações do servidor com o seu trabalho. Na medida em que passasse a ter condições materiais, financeiras e teórico-metodológicas, o profissional se comprometeria de outra forma com o processo educacional.

Contudo, tais medidas geraram muita “indignação” e reações agressivas por parte do magistério, segundo o depoimento de coordenadores e professores da SEME. Os profissionais sentiram tais medidas como de extremo autoritarismo e começaram a questionar a “proposta democrática e popular” daquele governo.

[...] observamos que em muitas entrevistas que realizamos que nem todos os servidores “engoliram” tais medidas. Ainda hoje alguns deles apontam essas posturas como “totalitárias”. (BARROS, 1997, p.368-369).

Entendo que para tratar da rede municipal de ensino de Vitória, faz-se necessário percorrer, mesmo que de forma sucinta, os períodos que desenvolvo nesta pesquisa e destacar informações que agregam a cada período movimentos realizados na educação do município, que foram constituindo a história de vida de cada uma das professoras que colabora com a pesquisa e cada um que de forma direta ou indireta, participa desse processo.

Utilizo como fonte os dados e informações, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), dados disponíveis no site Institucional da Prefeitura Municipal de Vitória, nas Secretarias Municipais de Administração - SEMAD (2015), de Gestão Estratégica – SEGES (2014) e no Apoio Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SEME/ATP (2015).

Vitória é a terceira capital mais antiga do Brasil, tendo como data oficial de fundação o dia 08 de setembro de 1551. Os séculos iniciais de sua história foram destinados a ser principalmente uma ilha-porto. A partir de meados do século XX, a cidade se transformou em função das mudanças econômicas ocorridas no estado. A ocupação urbana se estendeu por grande parte de ilha e avançou em direção à parte continental do município. Hoje, a capital do Espírito Santo é formada por um arquipélago composto por 33 (trinta e três) ilhas e por uma porção continental, totalizando 93,194 km². Com 348.265 habitantes, conforme a estimativa da população do IBGE (2013) é o centro da Região Metropolitana, formada por mais seis municípios, a saber: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vila Velha e Viana.

A ocupação urbana de Vitória não ocorreu de forma acelerada. A parte continental, por exemplo, só teve seu povoamento iniciado na década de 1960. As quatro primeiras décadas do século XX em Vitória são marcadas pela expansão territorial com os aterros e o incentivo do desenvolvimento de bairros nesses espaços. Também é realizada a construção da primeira ponte que faz a ligação da ilha ao continente, no caso, a Ponte Florentino Avidos, que liga a Ilha do Príncipe ao município de Vila Velha.

As décadas de 1940 e 1950 também são marcadas pela continuidade da ocupação urbana avançando sobre o mar, com novos aterros e a ocupação de encostas de morros e formação de bairros nesses espaços, como por exemplo, parte da região de Santo Antônio e da Grande Maruípe.

A característica das décadas de 1960 e 1970 é a ocupação da parte continental da cidade, com a urbanização da Região de Camburi. Nessa região são instalados equipamentos

de destaque para o município e o estado, como: a Universidade Federal do Espírito Santo, o complexo portuário de Tubarão e da Companhia Vale do Rio Doce.

No período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990, merece destaque a ocupação urbana e desordenada ao longo da Rodovia Serafim Derenze, que deu origem a Região da Grande São Pedro. Diferentemente dos demais processos de aterro ao longo da história do município, parte dos bairros dessa região foram se estabelecendo a partir de invasões sobre os aterros sanitários, vulgo lixões, e do mangue. Ainda na década de 1990, as administrações que seguem dedicam-se a urbanização dos bairros, restando poucos lotes para serem ocupados na capital. Há um crescente processo de verticalização da malha urbana da cidade.

Toda essa evolução urbana tem impacto direto nas políticas educacionais pensadas para o município. Como é possível observar, Vitória cresceu territorialmente e, conseqüentemente, populacionalmente desde as primeiras décadas do século XX. Trazendo como exemplo um dos dados do IBGE, em 1991, a população da capital era de 258.777 habitantes. Hoje, temos aproximadamente cem mil habitantes a mais. Esse crescimento populacional impacta diretamente na educação, em todos os seus aspectos.

Conforme os estudos realizados por Gobete (2014), em que apresenta e analisa dados sócio-econômicos do município de Vitória, a capital apresenta indicadores que mostram um alto nível de crescimento econômico, que influencia na capacidade de melhoria da qualidade de vida e acesso a serviços, por parte da população. No entanto, índices como o PIB, por exemplo, que indicam um crescimento robusto para a cidade, não garante uma distribuição igualitária de renda. Assim, Vitória, apesar dos avanços econômicos dos últimos anos, ainda apresenta uma desigualdade social significativa, assim como nas demais capitais do país.

É importante destacar, que as professoras envolvidas nesta pesquisa participaram diretamente desse processo de desenvolvimento vivenciado por Vitória, no período em que estiveram em suas atividades laborais. Ao realizar seu processo de transformação, adequação e inovação, o município desafiou seus profissionais para que o acompanhassem. Nesse sentido, é recorrente nas narrativas das professoras identificar trechos que tratam da celeridade que Vitória procura dar à implementação de inovações no campo educacional e o olhar atento dos munícipes e gestores ao serviço oferecido nesse campo:

Os pais sempre exigiram muito das escolas da prefeitura. Também, os professores daqui eram quase todos formados com diploma e os diretores sempre acompanhando a gente de perto. (Daniela – 2º Encontro).

A SEME sempre trouxe muita coisa bacana para a gente estudar. Em qualquer tempo. Independente do prefeito ou da secretária. Se tem uma coisa que o município não pode deixar cair de padrão é a educação. Mas, sempre exigiram muito da gente em troca. Parece que tudo que era novo, eles experimentavam aqui primeiro. (Marisa – 1º Encontro).

Tanto Daniela, quanto Marisa retratam em suas narrativas, cada uma sob determinada ótica, aspectos que procurei identificar e analisar como proposta deste trabalho, tais como: sujeição prestígio ao tratar da relação de exigência, mas em contrapartida da condição de corresponder a esta mesma exigência pela preparação acadêmica do grupo de profissionais. Assim como o sofrimento prazer, quando relaciona o nível de exigência a que se sentem submetidas, entretanto são profissionais que têm consciência dos processos inovadores e do padrão de educação que participam, o que aparentemente traz realização, portanto não é admissível poder diminuir o nível alcançado.

As relações que se estabelecem por meio desses aspectos, somadas a diversos outros fatores, que constituem as variáveis que medem os mais diversos índices econômicos, educacionais, políticos, sociais, etc. Quando se trata do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, no ano de 2010, Vitória ocupou o segundo lugar no IDH Municipal entre as capitais brasileiras. Resultado de um grau significativo do desenvolvimento econômico e da qualidade de vida oferecida à população. Entretanto, por mais avanços expressivos que a capital tenha demonstrado nas últimas quatro décadas, há muito que manter e qualificar nesse sentido.

Considerando que o eixo principal desta pesquisa é a educação, destaco que em 2010, na evolução do IDH da Educação, Vitória ocupou a primeira posição entre as capitais do Brasil. Evolução esta, pautada em um processo de construção de políticas e formação constituídas e acompanhadas de forma mais próxima por toda a comunidade escolar a partir da segunda metade da década de 1980.

Os estudos de Barros (1997), apresentam uma síntese do período que antecede esse movimento de mudança administrativa que inicia no final da década de 1980:

Vitória, 1986. A administração pautava-se pelo clientelismo, autoritarismo e descompromisso com os interesses da população em geral e, especialmente, com os da classe trabalhadora. A Secretaria de Educação, na época, era uma das partes dessa engrenagem, desse processo autoritário e fisiológico. (BARROS, 1997, 33-34).

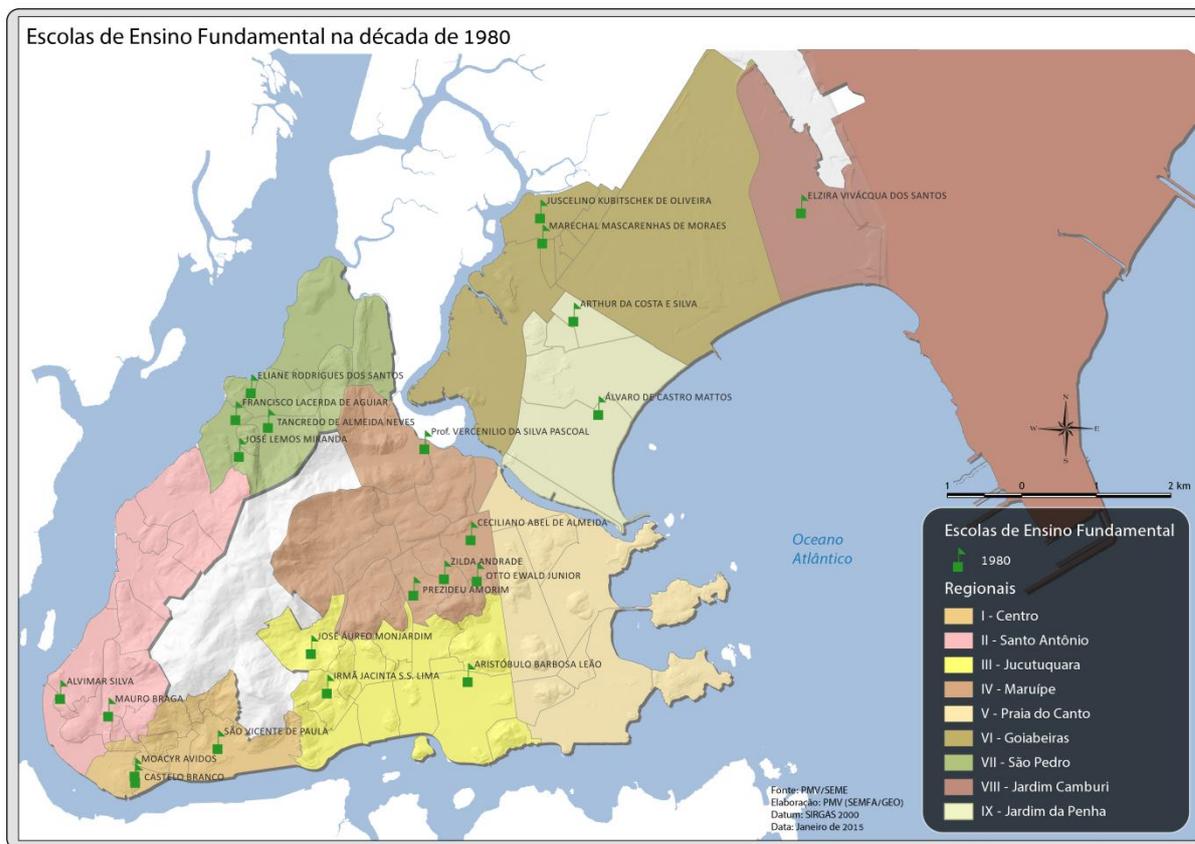
Em sua afirmativa, Barros (1997), retrata a administração do município de Vitória na década de 1980, muito provavelmente, não destoava das dezenas de outros municípios e capitais brasileiras neste mesmo período. Nesta mesma produção, a autora transcreve a fala da então Secretária de Educação do município da gestão 1989-1992, que colabora no sentido de

exemplificar essas práticas administrativas: “Vereador ligava e dizia: quero tantas vagas para mim. Em alguns lugares era assim, era o próprio funcionário guardando vagas para os seus conhecidos. E o povo ia para a fila, esperava e quando chegava a vez dele, já não tinha mais vaga...” (VEIGA *apud* BARROS, 1997, p. 339).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, caminhos e direcionamentos foram apontados no sentido de iniciar um movimento que possibilitasse moralizar essas e outras práticas, contribuindo também, para incentivar os governantes a desenvolverem uma política voltada para a valorização do magistério e da garantia do acesso e permanência à educação com qualidade.

O mapa que segue, demonstra o quantitativo de 22 (vinte e duas) unidades de ensino do município de Vitória, dividido por regiões administrativas, que na década de 1980 atendiam o Ensino Fundamental:

MAPA 01. ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL – VITÓRIA/ES DÉCADA DE 1980



FONTE: PMV/SEME/ATP (JAN/2015)

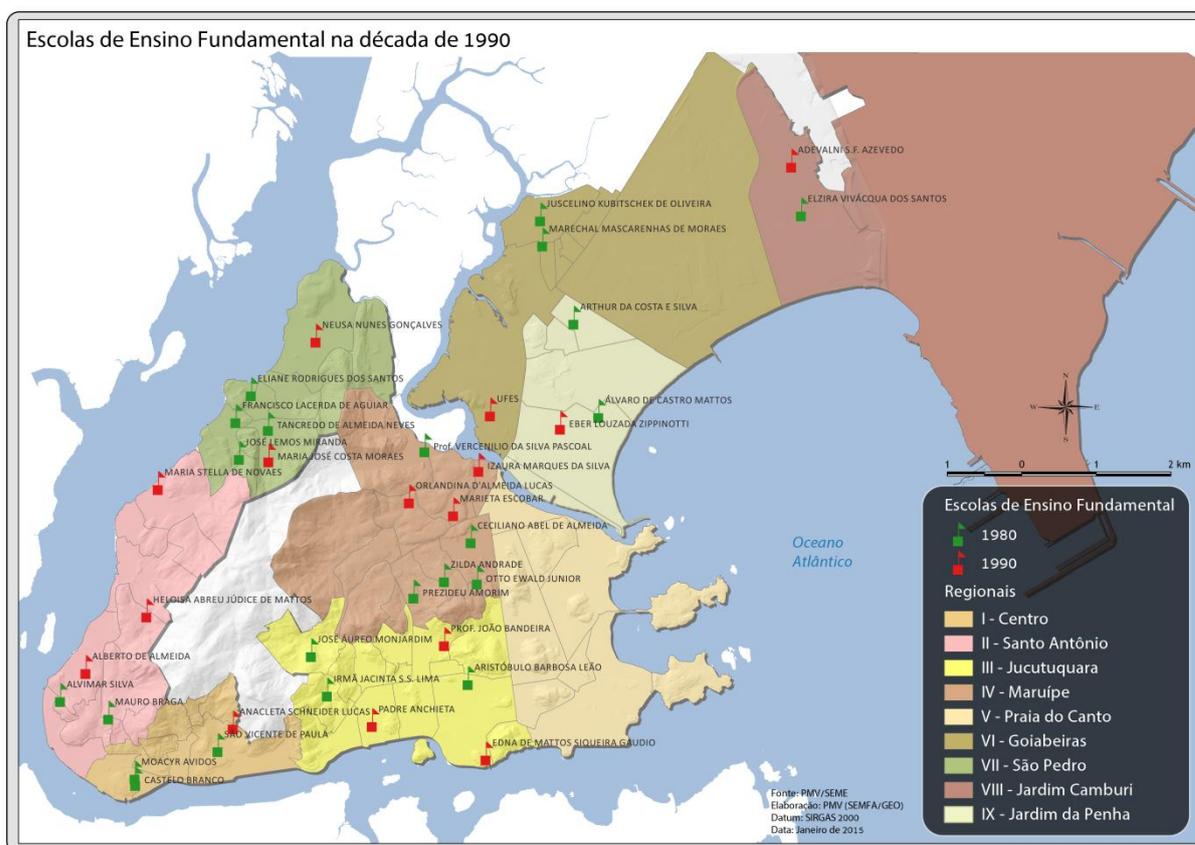
Esta década, por todas as suas características políticas e sociais, tendo como destaque a Constituição Federal de 1988 e os indicativos que apresenta para a área da educação, pode ser considerada um momento em que há uma renovação na expectativa que se tem em relação ao

acesso e permanência à educação de qualidade, que tem como condições básicas para que possa ocorrer, a valorização do profissional da educação e a estrutura de atendimento aos estudantes e profissionais. Vitória, ao final desta década, iniciou processos na política educacional do município, em diversas frentes, que serviram de base para a construção da história da educação do município nas décadas seguintes.

A administração que assume o município no ano de 1989 teve como principal meta, segundo Barros (1997), melhorar as condições das escolas e do ensino, valorizar o trabalho do professor, desenvolver estratégias para diminuir a repetência e a evasão escolar, mudar as práticas de avaliação, democratizar a gestão escolar e aproveitar todos os recursos do município. A educação era considerada a maior prioridade do município. A Lei Orgânica do Município passou a exigir 35% do orçamento em investimento na educação.

A década de 1990 vem com um volume significativo de informações.

MAPA 02. ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL – VITÓRIA/ES DÉCADA DE 1990



FONTE: PMV/SEME/ATP (JAN/2015)

Como é possível identificar no mapa, ao longo da década de 1990, o município agregou 15 (quinze) novas unidades de ensino fundamental, totalizando 37 (trinta e sete) Escolas

Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs. Deste quantitativo, 10 (dez) são escolas construídas a partir de um novo padrão, com vistas às necessidades e possibilidades de acessibilidade, quadras poliesportivas cobertas, laboratório de informática, dentre outros espaços pedagógicos que visam mais qualidade para os estudantes e profissionais. As outras 05 (cinco) unidades de ensino passaram pelo processo de municipalização. Algumas destas escolas são da década de 1930 e de 1950, necessitando sua infraestrutura de uma ampla e minuciosa reforma e adequação.

Quero destacar que a ampliação da rede municipal de ensino não ocorreu de forma isolada nas escolas de ensino fundamental. A educação infantil do município, de forma simultânea, apresenta o mesmo crescimento e indicativos de qualidade. Entretanto, por não se tratar do foco desta pesquisa, me permito apresentar as informações referentes aos principais aspectos do ensino fundamental.

Como um primeiro marco no sentido de romper com velhas práticas clientelistas (BARROS, 2007) a administração municipal de 1989-1992, promoveu no ano de 1990, de forma inédita, o Concurso Público de Provas e Títulos para suprir os postos vagos e promover a substituição de profissionais contratados por tempo determinado por efetivos a partir do início do ano letivo de 1991.

O Concurso Público realizado em 1991 aumentou o quadro da SEME de 1.710 para 2.414 servidores e diversificou a equipe com a admissão de profissionais de várias outras áreas [...] A política de admissão de pessoal tentou garantir a maior transparência possível no processo de contratação de pessoal, a fim de romper com as práticas de apadrinhamento tão comuns naquele serviço (BARROS, 2007, p. 362).

Para além da admissão dos profissionais via concurso público de provas e títulos, neste mesmo período, a política salarial do município se apresentava atrativa, diferenciando-se dos salários pagos aos professores do Estado e até mesmo da Universidade Federal do Espírito Santo. Também foram adotados os concursos públicos de remoção, em que os professores, com base em editais publicados e critérios pré-definidos de classificação, passaram a ter possibilidade de deslocar-se anualmente de unidade de ensino, mediante inscrição, criando a possibilidade de movimentar-se pelas escolas de acordo com suas próprias escolhas, além de possibilitar a melhoria na qualidade de vida daqueles professores que tinham a possibilidade de localizar seu posto de trabalho ou próximo de sua residência, ou próximo ao outro local de trabalho, ou até mesmo dois postos na mesma unidade de ensino. O concurso de remoção já era previsto em lei – Estatuto do Magistério, entretanto não era uma prática. Ainda em relação

a aspectos relacionados à valorização do magistério, foi no início da década de 1990, que os profissionais do magistério passaram a receber concessão para frequentar cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, por meio de licença remunerada.

Outros incentivos como assinaturas de jornais, revistas, investimento em bibliotecas, cursos de formação em serviço, melhoria na qualidade do material didático encaminhado para uso nas unidades de ensino, etc. também foram percebidos neste período.

A dimensão da gestão democrática, tendo como principais eixos a descentralização, a participação e a moralização é outro grande marco educacional da década de 1990 que a rede municipal de Vitória coloca em prática “na operacionalização desse processo dois projetos se destacaram: a implementação dos conselhos de escola e a eleição direta para diretores, ambos previstos na Lei Orgânica do Município” (BARROS, 1997, p. 374 e 375).

Todas as duas práticas permanecem presentes até hoje no município. Ao longo dos anos passaram por processos de transformação e adequação, entretanto sua essência permanece a original. Não que a eleição direta para diretores garanta uma prática democrática de gestão ou que os representantes do Conselho de Escola de fato representem seus segmentos, mas esta é a ideia que se aposta e persiste nela.

Ainda na primeira metade da década de 1990, a administração municipal foi assumida por outro grupo político durante três mandatos seguidos. O mesmo grupo político que administrava a esfera Federal. Os impactos econômicos foram sentidos diretamente pelos servidores do município, incluindo o grupo do magistério. Direitos e vantagens foram cortados do Plano de Cargos Carreira e Vencimentos e outros benefícios tiveram seus pagamentos suspensos por tempo indeterminado, como, por exemplo, a progressão horizontal por merecimento – benefício este, diretamente ligado à formação continuada do professor – que só voltou a ser remunerada na década de 2000.

Políticas e práticas implementadas para moralizar e qualificar aspectos relacionados diretamente à educação do município, como por exemplo, os procedimentos públicos para a matrícula dos alunos; o processo de remoção e ingresso dos professores, mesmo aqueles contratados por tempo determinado que dependendo do edital precisam passar por provas de título, tempo de serviço e/ou provas práticas; a eleição direta para diretores de unidades de ensino, dos Conselhos de Escola e dos Caixas Escolares; permanecem presentes e são atualizados conforme o contexto social, político e econômico que se apresentam.

Toda essa mudança no painel político e administrativo do município de Vitória a partir ainda da primeira metade da década de 1990, trouxe impactos diretos ao ensino e a todos os envolvidos nesse processo. O modelo de gestão assumido pelo Órgão Central afetou a categoria do magistério e demais servidores. A crescente desvalorização da categoria, a sobreposição de funções, a não garantia e a perda de direitos, aparece na narrativa das professoras, como por exemplo, na de Daniela:

Na época de Dona Ana Maria Marreco, que foi Secretária em 1998, 1999, não me lembro direito, ela tratava os professores como se não tivessem vida, como se fosse possível ficar com os alunos, sem nenhum recurso nenhum até meio dia e entrar treze horas na outra escola. Sempre em outro município, de preferência, porque Vitória já não pagava tão bem com Serra e então ficava sem almoço, comendo lanche no terminal de ônibus, minando a saúde, sem tempo de planejar, se organizar, capacitar, nada,... Mas, para quê? Não tinha nenhum incentivo financeiro, nem profissional. Porque era reprovação zero, ou aprovação cem por cento. Mesmo assim, Vitória continuava com a fama de ser certinha. Certinha, ou exigente? Mas, quem exige tem que oferecer e eles pararam de oferecer. Nós não paramos de cobrar. Eu tive mais de vinte dias cortados do meu ponto. Tenho muito orgulho disso! (Daniela – 2º Encontro).

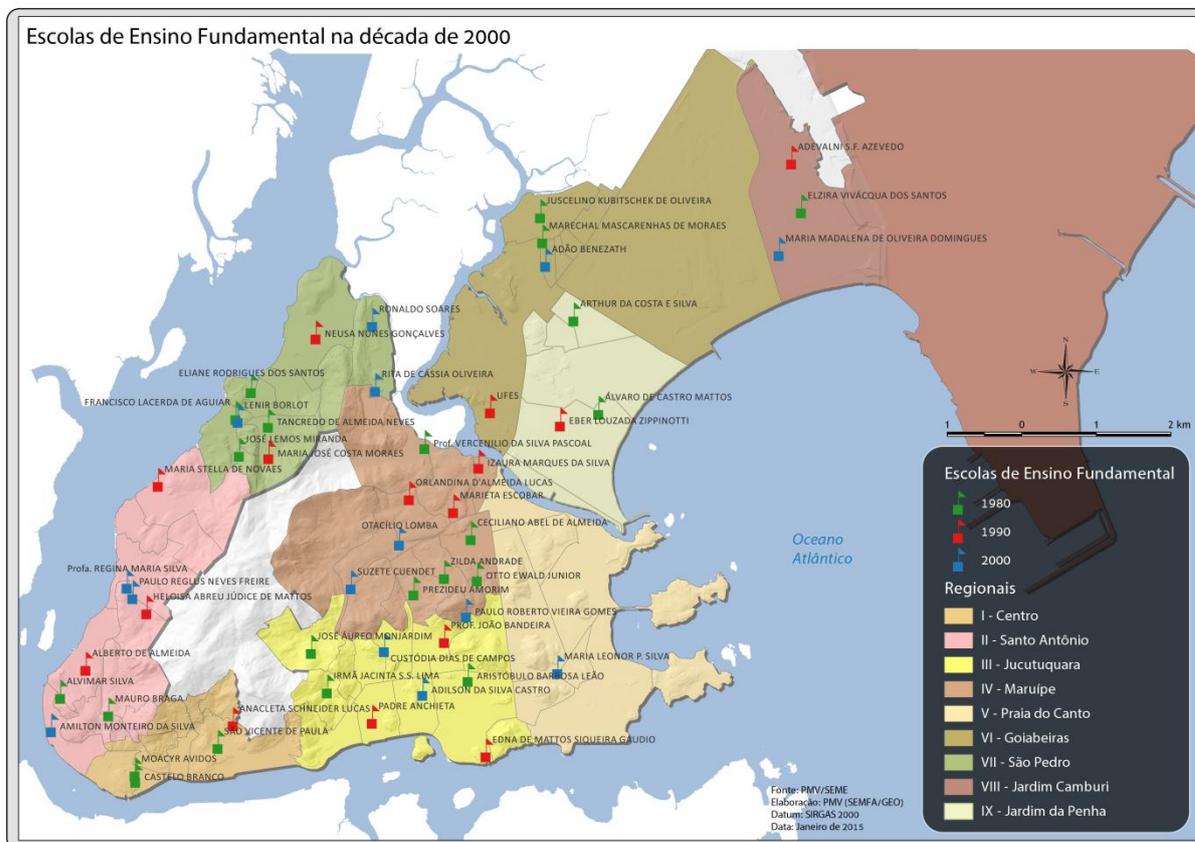
Ao final de sua fala, Daniela se reporta aos grandes movimentos de greve organizados pela categoria do magistério, motivados pelo espaçamento dos Concursos Públicos de Provas e Títulos, o não pagamento dos direitos e vantagens salariais garantidos em lei, o congelamento salarial, a falta de diálogo com a categoria, etc.

Este mesmo grupo político inicia administrando a capital na primeira parte da década de 2000, com o crescimento populacional, a dificuldade cada vez mais eminente de garantir profissionais formados para atuarem no município e de conseguir espaços para construir novas unidades de ensino.

Observe o Mapa 03 que demonstra o crescimento das Unidades de Ensino Fundamental sob administração do município que foram agregadas na década de 2000, por região administrativa:

MAPA 03. ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL – VITÓRIA/ES

DÉCADA DE 2000



FONTE: PMV/SEME/ATP (JAN/2015)

Houve o crescimento da rede municipal de ensino em mais 14 (quatorze) escolas, sendo que 05 (cinco) fizeram parte da política de municipalização e tratam de prédios, em sua maioria, que necessitam de uma reforma completa e minuciosa, pois são prédios das décadas de 1930 ou de 1960, que não atendem às exigências dos padrões mínimos do município. Outras escolas foram adquiridas da iniciativa privada, com a justificativa de atender a demanda de vagas reprimidas em determinadas regiões. Destaco que 11 (onze) das 14 (quatorze) escolas de ensino fundamental que passam a integrar a rede municipal de Vitória iniciam suas atividades a partir do ano de 2005 sob a administração do grupo político ligado ao Partido dos Trabalhadores.

Foi também a partir da segunda metade da década de 2000 que foram realizados de forma parcelada os pagamentos das vantagens profissionais do magistério que estavam suspensas e retomadas as negociações salariais com base na reposição da inflação anual. Em contra partida, o Plano de Cargos, Salários e Vencimentos do Magistério passou por negociação e revisão e a categoria perdeu benefícios significativos durante este processo de negociação, para que as demais categorias do município, como o Quadro Geral, a Saúde e a

Segurança, tivessem condições de ter então um Plano de Cargos, Salários e Vencimentos, que até então não possuíam.

Houve também a discussão, implementação e aplicação da Avaliação Especial de Desempenho em atendimento à Constituição Federal de 1988, para todos os servidores do município em estágio probatório, inclusive os profissionais do magistério e da Avaliação Periódica de Desempenho, para os profissionais efetivos estáveis. Este é um período em que a administração municipal priorizou a realização de Concursos Públicos de Provas e Títulos para diversos cargos em toda a prefeitura, inclusive na Secretaria de Educação, que para além dos cargos dos profissionais do magistério, efetivou Bibliotecários para cada escola de ensino fundamental, professor de Dinamizador de Artes e de Educação Física para a Educação Infantil, Nutricionista, Professores de Música, Ciências Sociais e Filosofia para atuarem no Órgão Central, além de assistentes administrativos para todas as unidades de ensino e auxiliar de berçário – hoje, denominados Assistentes de Educação Infantil – para atuarem nos Centros Municipais de Educação Infantil. Conforme estudo que realizei, “Em 2004 havia 2.604 profissionais efetivos na Secretaria Municipal de Educação, conforme os dados da SEME/GRH. Com a promoção da política de se trabalhar com os profissionais efetivos, por meio dos concursos públicos, em 2008 havia 4.285 profissionais”. (AZEVEDO, 2012, p. 196).

Retomando a fala de Daniela, “Vitória tem fama de ser certinha”, apesar de ter usado no momento da sua narrativa de forma irônica, identifico que o Município destaca-se por ser pioneiro ao desenvolver políticas educacionais que foram apontadas na Constituição Federal de 1988 e que interferem de forma direta na Gestão Democrática das Unidades de Ensino, na forma e prática dos profissionais da Educação e, conseqüentemente, na postura de todos os segmentos envolvidos na Comunidade Escolar.

2. “EU NÃO QUERIA SER PROFESSORA, MAS...”

O que me chamou a atenção em todos os encontros foi o fato das professoras manifestarem em suas narrativas de que não tinham o desejo de ter a profissão de professora como primeira opção. Ana sempre quis ser médica. Narra todo um processo de resistência para concluir o curso de Magistério, trabalhou como secretária, diretora, costureira e aposentou como regente de sala, mas será que era essa de fato sua verdadeira vontade? Por uma questão de prestígio, Marisa queria ser secretária, se vestir bem, andar maquiada. Daniela também queria ser médica, entretanto as condições no momento de definir sua carreira, não permitiram que optasse pela medicina, mesmo tendo excelentes notas e Ivete, sempre achou muito elegante as mulheres que são advogadas, mas na área da educação, queria mesmo era ser pedagoga, porque tem outro status.

Essas lembranças que são verbalizadas em todos os encontros realizados com as professoras me chamaram a atenção de forma particular, pois quando tratei do aspecto sujeiçãoprestígio, entendo que para estas professoras, assumir a função de regente de classe, implicou diretamente no fato de sublimar outros desejos profissionais e conviver com eles. Tanto que em nossos encontros criavam a oportunidade de falar das possibilidades que essas outras carreiras poderiam ter representado em suas vidas e que o magistério não oportunizou.

Relataram o cansaço, as atividades como sendo em sua maioria repetitiva, os alunos que a cada ano pareciam chegar mais rebeldes e desobedientes, os pais que não respeitam como deveriam os professores, a Secretaria de Educação que exige cada vez mais do professor e oferece cada vez menos. Mesmo apontando esse rol de dificuldades, ou fragilidades que foram identificando em suas trajetórias, também apresentam aspectos que lhes proporcionaram prazer durante esse percurso, como as demonstrações de carinho por parte de alguns alunos, a satisfação de uma matéria bem trabalhada, a realização de atividades extra classe, o reconhecimento do trabalho por parte do pedagogo e dos demais gestores. Percebi assim, que há uma linha tênue nos aspectos sujeiçãoprestígio e prazersufrimento, que se entrelaçam nas narrativas destas professoras, quando verbalizam suas lembranças e demonstram como reagiram ao longo de sua vida profissional ao fato de trabalharem como professoras regentes.

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida a partir das narrativas das professoras aposentadas por invalidez, dediquei ao aspecto saúde/doença um aprofundamento acerca dos debates e estudos que envolvem a saúde do docente e que permeiam as pesquisas e grupos de discussão no Brasil e no mundo. Identifiquei como sendo significativo e crescente o número de segmentos que se dedicam ao tema, mobilizando secretarias específicas em sindicatos

próprios da categoria, Grupos de Pesquisa, Órgãos e Setores Públicos, dentre outros, fundamentando o estado da arte desta pesquisa.

A partir desse aprofundamento, desenvolvi uma investigação com a possibilidade do registro das narrativas da trajetória profissional dessas professoras aposentadas por invalidez evidenciando suas experiências e práticas. Procurei não tratá-las de forma isolada e descontextualizada, mas sim às relacionando com o contexto educacional do município de Vitória/ES, em seus respectivos momentos e, a partir de suas narrativas construir a si mesmas.

E que falas são essas? A proposta foi que as professoras tivessem a oportunidade de verbalizar as mais distantes lembranças possíveis, desde a sua infância, suas brincadeiras, as relações com a família, como era o espaço em que cresceram, a fase escolar, o processo educativo, os sonhos e os desejos de vida, o que as levou a escolherem a profissão de professoras, como se constituíram enquanto profissionais, que caminhos percorreram até ingressar no magistério público de Vitória/ES, as práticas pedagógicas, os momentos que marcaram esse percurso profissional e por quê, a relação com os alunos, demais colegas, diretor escolar, como as orientações e políticas oriundas da Secretaria Municipal de Educação e demais esferas interferiram em suas práticas e as expectativas, fragilidades, frustrações, realizações que viveram durante esse percurso profissional.

Também me foi caro saber, tendo a oportunidade, se gostariam de deixar alguma proposta para os professores que hoje estão na ativa, trabalhando com as turmas das séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas do município de Vitória.

Enfim, o caminho escolhido foi que as professoras falassem de todas as lembranças que viessem à tona e estivessem relacionadas ao seu próprio processo educativo, desde a infância, quando começou seu percurso escolar, quando trilhou seu processo formativo e às suas práticas profissionais.

Em meio a tantas sensações, imagens, pensamentos, gostos, texturas, experiências e momentos, provavelmente tive a oportunidade de partilhar com as professoras as suas mais variadas lembranças que estiveram a um primeiro olhar e escutar desta pesquisadora, distantes das categorias previamente estabelecidas para a análise da pesquisa. Possivelmente caiba perguntar o por quê da necessidade de verbalizar, partilhar e registrar essas passagens, que talvez, a princípio, não tenham ligação com o que se espera de suas falas e silêncios, ou seja, com o objeto deste estudo.

Essa ação me remete aos estudos de Mignot (2003) realizado com as professoras que publicaram suas autobiografias define esse movimento como a possibilidade de ressignificar a própria vida e experiência docente. Quando estão envolvidas, ou entregues às lembranças, recriam um tempo já desaparecido. No caso do referido estudo, as professoras o fazem por meio da escrita. “Foram assim entretecendo com os fios da imaginação o tecido das histórias que viveram”. (MIGNOT, 2003, 146). Já no trabalho aqui desenvolvido, o objetivo é que as professoras tivessem a oportunidade de visitar essas lembranças, às vezes esquecidas, às vezes distantes, mas vividas, apenas esperando para serem apresentadas e verbalizadas.

Ao me referir a este processo que envolve e afetam o sujeito quando de sua narrativa, apresento a posição de Josso (2004) quando entende que a narrativa obriga o sujeito a um balanço contábil do que é que fez nos dias, meses e anos relatados. A narrativa também nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos.

Ainda com base no pensamento de Josso (2004) a narrativa pode se constituir-se um caminho para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2004, p. 414).

Concordando com a perspectiva dos possíveis aprendizados e mudanças, que passa pela possibilidade da reflexão sobre o que passou, como foi observado e sentido pelo sujeito. Peres; Assunção (2010) colaboram com a pesquisa, quando referem-se ao olhar e reconhecer os embates e conflitos, a maneira de ser e estar na vida e na profissão, pode caracterizar a maneira como cada um se sente e se diz. Ainda de acordo com os estudos dos autores, entendo que seja importante destacar, o caráter de ação e reação entre o sujeito e o objeto. O sujeito-narrador é portador e construtor de saberes a partir da vivência individual e coletiva no seu trajeto de vida. A narrativa de si fornece, através da memória, múltiplas e variadas informações que são coloridas pelos pincéis da atualidade. “Tudo isso articulando ação, afeto e imaginação” (PERES; ASSUNÇÃO, 2010, p.150).

O percurso metodológico escolhido para desenvolver a pesquisa trouxe responsabilidades à pesquisadora, que não é apenas a de ser a confessora das lembranças dessas professoras. O que não é possível de ser considerada uma responsabilidade menor, pois você passa a ser a guardiã das palavras e das imagens das lembranças de vida reveladas por elas em uma relação de confiança provocada por você.

Esse tipo de abordagem exige distanciamento e implicação. Distanciamento para deixar fluir a narrativa, as memórias e as representações subjacentes às trajetórias de vida. Implicação através da empatia, da confiança e do envolvimento ético por estar envolvendo histórias de vida e suas circunstâncias: sucessos e fracassos, medos e alegrias. Se conhecer é indagar o mundo, então a atribuição de sentido para as coisas depende da vivência de cada um, de suas experiências e de seus sonhos (PERES; ASSUNÇÃO, 2010, p.151).

Outra responsabilidade, tão significativa quanto a de ser responsável pela guarda dessas lembranças é o uso dessas falas e imagens e todo o percurso que antecedeu essa ação, ao iniciar o processo de investigação e contato com elas. Durante a pesquisa, fui encontrando simultaneamente desafios a serem trabalhados, das mais diversas ordens, desde a identificação e aproximação das professoras até o percurso metodológico escolhido para desenvolvê-la. Gostaria de esclarecer, que ao compor o percurso metodológico, simultaneamente fui trazendo os estudiosos que compõem o aporte teórico, considerando que sob meu ponto de vista, esta escolha oferece tal possibilidade. Desde a gênese das atividades, quando iniciei a revisão de literatura e prossegui com o aprofundamento teórico, por ser um campo de descobertas para mim, a necessidade de investigar de forma intensa a temática, me proporcionou uma série de reflexões que antecederam o fato de definir pela narrativa como fonte privilegiada da pesquisa.

A interação com as leituras que tratam da abordagem (auto)biográfica ofereceram fundamentos de forma a compreender e analisar o percurso e o contexto a partir das narrativas das professoras e identificar o espaço educativo, enquanto espaço de trabalho e de potência.

Também destaco a possibilidade de realizar as tessituras possíveis, identificando “se” e “como” os processos das relações: saúde/doença, sujeição/prestígio, prazer/sofrimento surgem nas narrativas das professoras a partir das representações das práticas vividas e de suas experiências e como essa questão as afeta enquanto sujeitos e protagonistas dessa história.

Dessa forma justifica-se o desenvolvimento de um capítulo sobre a produção científica e do conhecimento na área da saúde/doença e da perspectiva de se trabalhar com (auto)biografia e histórias de vida, conforme problemáticas já anunciadas anteriormente.

Assim, procurei desenvolver, a princípio duas frentes de estudos para o estado da arte, a saber:

Uma dessas frentes são os estudos, pesquisas, debates e discussões que tratam da saúde/doença do profissional docente. Buscamos, nesse sentido, acompanhar os grupos de discussões e pesquisas no Brasil e em outros países, que vêm produzindo trabalhos que contribuem para o embasamento e fundamentação de nosso estudo. Ao me propor apresentar as produções voltadas à temática em tela, pretendo contribuir para a discussão partindo da concepção do professor enquanto um sujeito que não se separa de sua potência.

A outra frente é o aprofundamento em relação aos estudos e grupos de pesquisa, que se dedicam a trabalhar com a perspectiva da (auto)biografia e de história de vidas, como uma opção de percurso para a investigação científica, que entendem a narrativa como possibilidade de instrumento, fonte e objeto de estudo para a área da educação.

Ao tratarmos dessa temática, concordamos com Delory-Momberger (2012), quando defende o fato de que temos um crescente fortalecimento dos debates teóricos, das reflexões metodológicas e epistemológicas a respeito das pesquisas que utilizam as histórias de vidas de suas implicações enquanto prática de formação e de investigação científica.

2.1 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SAÚDE/DOENÇA DO PROFESSOR

Quando busquei identificar discussões acerca das questões relacionadas à saúde do professor, percebi que é crescente o número de segmentos que se dedicam ao tema, mobilizando secretarias específicas em sindicatos próprios da categoria, Grupos de Pesquisa de Universidades, Órgãos e Setores Públicos e pesquisas acadêmicas voltadas para a temática, com os mais diversos enfoques.

Identifiquei desde o início do estudo, uma diversidade de percursos e opções de aprofundamentos, pesquisas, debates, proposições de políticas e defesas das mais diversas ordens, relacionadas à questão da saúde do professor.

Assim, procurei organizar o desenvolvimento deste capítulo de forma a dar destaque às dissertações e teses levantadas a partir do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo como indicativo para o critério de busca os professores aposentados e a saúde do professor.

Outro ponto trabalhado em destaque é a pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/UFMG, sob o título de Trabalho docente na educação básica no Brasil, com parte de seu desenvolvimento no Espírito Santo e tendo como um dos eixos de aprofundamento a questão da saúde do professor.

Também procurei compartilhar pesquisas realizadas por administrações públicas, sindicatos e universidades, que tratam da relação do trabalho e saúde do professor. Assim, como as ações, estudos e movimentos das organizações sindicais da classe, voltados para a saúde do professor.

Entretanto, antes de apresentar as produções identificadas no percurso, destaco os projetos de pesquisa realizados pelo grupo de pesquisa, Programa de Investigação e Formação em Saúde e Trabalho – PFIST, coordenado pela Professora Maria Elizabeth Barros de Barros, na Universidade Federal do Espírito Santo, cujas temáticas, desde 1998 dão ênfase ao trabalho e saúde docente (1997, 2002, 2007 e 2008). Hoje, o grupo de pesquisa trabalha com o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho Docente, desenvolvido no município de Serra/ES, em que vislumbram a institucionalização de Comissões de Saúde por local de trabalho para os educadores do município, na perspectiva de promoção de um outro cenário para a educação de Serra.

De forma específica, para o embasamento e desenvolvimento deste estudo, destaco os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa desde 1998, como por exemplo, o Trabalho Docente e Saúde Mental, que em sua Fase 01, foi desenvolvido no município de Vitória, mapeando os docentes e analisando as relações entre a gestão da educação no município e os efeitos produzidos na saúde dos docentes. Por meio deste trabalho, concluem que a administração pautada em práticas verticalizadas e que priorizam trabalhos repetitivos, produzem, prioritariamente, sofrimento e adoecimento. Contudo, os docentes em seu cotidiano, constroem estratégias de resistência, criando formas de trabalhar que escapam da lógica apresentada.

E, em 2005, o desenvolvimento da pesquisa Trabalho e Saúde nas Escolas: uma proposta de análise das condições de trabalho nas escolas públicas de Vitória/ES, que tem por objetivo integrar atividades de investigação/intervenção, buscando compreender o cotidiano do trabalho docente no campo de pesquisa e os processos de saúde/doença. Tem como proposta a construção de um modelo que se apoia na ideia de um Programa de Formação, pautado na ação e pesquisa, visando à luta pela saúde e afirmação da vida. O Programa busca a construção de espaços laborais saudáveis para os trabalhadores e trabalhadoras da educação inseridos no cotidiano da escola.

Iniciei o levantamento de pesquisas no banco de produções da CAPES, seguindo dois caminhos distintos como critérios de busca principais: professores aposentados e a saúde do professor. Utilizei inicialmente esses dois critérios, organizando dois eixos principais de pesquisa, considerando o objeto de estudo em questão. Ao realizar a leitura das produções voltadas às temáticas em tela, o intuito foi verificar a aproximação de algum estudo que se aproximasse da minha proposta de investigação, possibilitando um diálogo com a pesquisa. De forma específica não obtive sucesso, pois não identifiquei outro pesquisador que trabalhasse com professoras aposentadas por invalidez e suas narrativas (auto)biográficas.

Utilizei o período de 2001 a 2012 como recorte para a realização das leituras e pesquisas das produções disponibilizadas no acervo da CAPES. Quando iniciei todo o processo de catalogação e leitura das pesquisas realizadas em relação ao primeiro critério de busca, ou seja, professores aposentados, constatei o que de fato já tinha como hipótese, que é a questão de que parte significativa das pesquisas está concentrada na área da Educação. Posso exemplificar essa informação utilizando os primeiros números que obtive, antes de selecionar os trabalhos que entendo ser de contribuição teórico-prática para o desenvolvimento da pesquisa.

Das sessenta e duas dissertações de mestrado identificadas no critério – professores aposentados – quarenta e quatro foram realizadas na área da Educação. O mesmo número expressivo encontramos em relação às teses de doutorado. De treze teses que tratam da temática, seis são da Educação. Chamou-me a atenção o quantitativo de trabalhos desenvolvidos acerca da temática “professores aposentados”, isso porque em uma década de desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, o total é de setenta e cinco trabalhos que de alguma forma fazem referência a esse assunto. Assim, arrisco-me a dizer, que não é tão significativo o quantitativo de estudos dedicados, ou que tem como temática o profissional aposentado.

Com isso volto a questionar que lugar é esse que o professor aposentado ocupa hoje?

Em linhas gerais, me permito partir do princípio que ao chegar o momento da aposentadoria, ao encerrar o seu ciclo de trabalho, o professor está sujeito a uma nova realidade: a condição da ausência, do esquecimento.

Quem colabora no sentido de endossar esse pensamento, é Lopes (2010), quando afirma que o que se constata é que o professor que se aposenta se ausenta da escola, não participa de mais nada, não se renova. E a escola, por sua vez, trata também de esquecê-lo, até por causa da separação legal, do afastamento físico e pedagógico.

Ressalta ainda, que enquanto professor da ativa, todas as atenções estavam voltadas para ele, todos os projetos escolares, programas, formação. Entretanto, a ideia que transparece, mal comparando, é que o professor aposentado morre na e com sua própria história. Ou é visto, até mesmo, como se não tivesse uma história. O fato é que a sociedade, a escola, ainda não aprenderam a preservar e a cultivar sua própria história, a história de seus professores, de seus alunos (LOPES, 2010, p. 37).

Entretanto, não posso deixar de destacar que, para parte significativa dos professores, quando chega o momento em si da aposentadoria, há um momento de euforia que representa toda uma espera e torna-se um misto, boa parte das vezes, de esvaziamento.

Acerca dessa sensação, Loureiro (2007), que fez parte de uma série de estudos relacionados à condição do professor quando se aposenta, apresenta o seguinte relato:

A aposentadoria sonhada chegou! O tempo livre de horários é a realidade, mas como preencher esta realidade sem seus alunos, seus coadjuvantes na criação da dramatização? Como viver sem estudar, ler, planejar objetivamente ou de maneira direcionada para seu espetáculo, sua aula? Como deixar de ser a traça no meio dos papéis que só ele consegue organizar? O foco se perdeu! As cortinas do teatro da docência compartilhada se cerram e as luzes da ribalta pedagógica se apagam e o principal: a plateia crítica que o faz sempre crescer desaparece! (LOUREIRO, 2007, p. 86).

Uma hipótese, dentre outras possíveis é de que essa é uma ausência e uma invisibilidade constituída historicamente em nosso país em relação ao aposentado de uma forma em geral e nesse caso, de forma específica, agregando o fato de serem professores.

Situação essa, que atingiu, também, o campo das pesquisas. De acordo com o quadro abaixo, não podemos sequer dizer que na última década, temos um crescimento progressivo de pesquisas relacionadas à temática, pois o desenvolvimento das mesmas permanece

constante, com destaque para uma pequena variação nas dissertações de mestrado dos anos de 2011 e 2012 que indicaram um crescimento significativo:

**Quadro 01. Quantitativo de Pesquisas/Banco de dados CAPES
Critério de Busca: professores aposentados
(2001-2012)**

ANO	MESTRADO	DOCTORADO
2001	03	02
2002	03	-
2003	05	01
2004	03	02
2005	05	02
2006	06	01
2007	05	-
2008	06	-
2009	05	01
2010	04	01
2011	09	01
2012	08	02
TOTAL	62	13
TOTAL GERAL	75	

Observei que as pesquisas desenvolvidas nas áreas de Direito e Administração, dedicam-se principalmente a temáticas relacionadas à preocupação com o impacto das mudanças da Previdência Social nas regras da aposentadoria e na vida dos profissionais.

Entretanto, não identifiquei qualquer estudo que se dedique de forma mais específica, por exemplo, à situação do professor regente, enquadrado na categoria de aposentadoria especial. De forma mais específica ainda, à situação do professor regente da Educação Básica.

Quando aparecem nas pesquisas realizadas, estudos que tratam da relação professor x aposentadoria são porque em certo momento do trabalho desenvolvido, alguns dos sujeitos que colaboraram de alguma forma com a pesquisa em questão, estão tipificados na categoria de professor.

Ainda considerando essas duas áreas do conhecimento, apresento como destaque estudos voltados para a existência, ou não, de programas que preparam para o desligamento laboral. Pesquisas realizadas em instituições e órgãos dos mais diversos segmentos, privados e públicos.

Nesses trabalhos, a preocupação também está direcionada para a necessidade de cuidar do processo de transição que vive o profissional nesse período de sua carreira. As pesquisas que procuram dar destaque a esta fase de transição da vida humana, se propõem a analisar a responsabilidade das empresas, instituições e demais órgãos empregadores quanto ao fato de promoverem esse processo e, quando o fazem em que nível de qualidade.

Os pesquisadores se dedicaram a desenvolver os estudos nos setores primário, secundário e terciário de empregos e com trabalhadores que possuem rendimentos nas mais diversas faixas salariais e que apresentassem diferentes níveis de escolaridade.

Ainda nesse viés da transição da vida profissional para a aposentadoria, existem trabalhos na área de saúde, que se dedicaram a acompanhar os profissionais das mais distintas áreas, após o processo de aposentadoria. Como se comportam em relação à atividade física, ao cuidado com a saúde, se mantém alguma outra atividade remunerada, se possuem alguma atividade a título de divertimento ou *hobby*.

Das pesquisas identificadas por meio deste indicativo de busca – professores aposentados – quando aprofundamos o estudo na área da Educação, percebemos uma concentração de estudos em dois grandes temas:

Um desses temas vem a ser a prática pedagógica desses professores. Como se constituíram, como desenvolviam suas aulas, a partir de que recursos ou da ausência deles. Questões relacionadas a métodos de ensino, a relação com os alunos, às práticas de ensino de leitura, dentre outros.

Percebi, nessa concentração de estudos, que os professores aposentados surgem na pesquisa como forma de subsidiar o pesquisador confirmando ou não suas hipóteses de pesquisas geradas a partir de cadernos de alunos, pautas, registros de secretarias de educação, dentre outros.

Em outros estudos, ainda nessa mesma concentração temática, identifiquei trabalhos em que os professores são a fonte da pesquisa, considerando que o centro da pesquisa é a relação de sua formação profissional com sua prática profissional. Dos estudos que elenquei nesse grupo, percebi que os professores de licenciaturas específicas, como Educação Física, Educação Artística, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, se destacam em quantidade, seguidos pelos professores que se dedicam à Educação Infantil e alfabetização.

A segunda grande concentração de temas está no grupo que desenvolve suas pesquisas a partir da memória de professores, ou grupos de ex-alunos, familiares, conhecidos, que se

propõem a falar sobre determinados professores que já se aposentaram, levando em consideração suas origens, etnia, as instituições escolares em que atuaram, bem como os lugares em que estavam localizadas. Geralmente essas pesquisas se apresentam de forma bem pontuais e até mesmo isoladas, quando o pesquisador quer desenvolver a temática acerca de uma determinada cidade, ou de um professor, ou grupo de professores, já previamente escolhidos.

Para ilustrar esta situação, apresento como exemplo a dissertação de mestrado de Lopes (2010), que se utiliza da história de vida para desenvolver seu trabalho sobre os professores aposentados do ensino fundamental I e II que trabalharam em pelo menos uma das duas escolas referências do município de União/PI e que se aposentaram entre as décadas de 1950 e 1980.

Ao se referir a esses professores, o pesquisador faz referência às marcas que provavelmente eles deixaram no e para o município, considerando que foram alunos e professores das referidas instituições e que se destacam na comunidade de União, pelo fato de fazerem parte de um *metier* com seus saberes próprios, além do fato da pesquisa ser uma forma de promover registros para a própria cidade de União, tão desprovida desse cuidado.

O trabalho realizado por Lopes (2010), assim como parte significativa dos estudos que se enquadram no grupo deste tema, de uma forma geral trazem o professor aposentado como forma de registrar a memória de um lugar, uma cidade, uma instituição escolar, ou como profissionais que se destacaram por alguma causa, ousadia ou situação específica. Como por exemplo, pesquisas realizadas acerca de professoras que foram expoentes por serem negras, ou japonesas, ou por terem desbravado terras como imigrantes. Enfim, são professores que se destacaram durante sua vida profissional, ou por fazerem parte da história de alguma instituição escolar ou de um determinado município, ou porque fizeram de sua trajetória profissional um movimento digno de nota e destaque. Em interface com o trabalho por mim realizado, entendo que apresenta como ponto de conexão o desenvolvimento da pesquisa a partir das experiências e lembranças vivenciadas por esses professores e professoras, considerando que as professoras que colaboraram com a pesquisa, são representação do coletivo de profissionais.

Quando promovi um filtro mais específico dentre as setenta e cinco pesquisas encontradas com o indicador “professores aposentados” e utilizamos o indicador “professoras aposentadas”, reduziu-se para o quantitativo de onze estudos que tratam de forma específica da professora aposentada, sem que seja parte de um grupo misto de professores.

Todos os estudos foram desenvolvidos na área da Educação e trabalham o sujeito de pesquisa, no caso a professora aposentada, ou como uma pessoa de destaque em determinada sociedade local, ou como destaque por ser pioneira em algum aspecto, ou ainda, tratam das práticas pedagógicas utilizadas por essas profissionais em determinada instituição escolar e em determinado tempo.

Como exemplo, temos a dissertação de mestrado de Nishimoto (2011), que se dedica a trabalhar com a memória de professoras aposentadas de origem japonesa que lecionaram no período de 1965 a 2006, na escola de cunho étnico Visconde de Caiuru, em Campo Grande/MS.

Desenvolveu em sua pesquisa as marcas da herança cultural nas práticas educativas, o processo que viveram, a análise da trajetória de vida dessas professoras, a participação da família na transmissão dos valores étnicos e o protagonismos dessas mulheres em defesa da possibilidade da educação formal.

Quando realizei o levantamento de pesquisas no banco da CAPES, utilizando como indicador: “saúde do professor” há uma predominância de estudos realizados em nível de mestrado e doutorado na área de Saúde. Há uma diversidade de temas desenvolvidos nas pesquisas. Existem trabalhos que tratam das questões relacionadas ao professor de forma específica e outros em que ele faz parte de uma amostragem de profissionais utilizados para desenvolver o trabalho.

Dentre os trabalhos que dedicaram-se de forma exclusiva às questões relacionadas ao professor, destaco os que acompanham os profissionais, observam sua rotina diária de trabalho e as condições que possuem para desenvolver suas atividades laborais, dentre outros aspectos. As pesquisas realizadas a partir desse indicador, também no período de 2001 a 2012, diferentemente da busca realizada sobre os professores aposentados, a partir de um primeiro olhar, apresentaram um quantitativo significativo e crescente de estudos dedicados à condição da saúde do professor, como podemos observar no quadro que segue:

Quadro 02. Quantitativo de Pesquisas/Banco de Dados CAPES

Critério de Busca: saúde professor (2001-2012)

ANO	MESTRADO	DOCTORADO
2001	51	16
2002	68	13
2003	88	18
2004	69	21
2005	103	31
2006	127	23
2007	115	31
2008	139	32
2009	158	53
2010	134	43
2011	151	42
2012	148	48
TOTAL	1.351	371
TOTAL GERAL	1.722	

São mais de mil e setecentas pesquisas no período de doze anos. Como é possível perceber, a tendência de trabalhos a respeito do assunto em tela é crescente e são, se comparados ao indicador anterior, bem mais expressivos. A questão da saúde do professor apresenta frentes de interesse para desenvolvimento sobre vários aspectos.

Independentemente desse quantitativo de pesquisas ser uma primeira filtragem acerca da temática identifiquei que a tendência dos estudos voltados para a questão da saúde do professor concentraram-se em dois grandes grupos, os relacionados aos aspectos da saúde mental e os relacionados aos aspectos da saúde física. As possíveis subdivisões desses grupos, ou reagrupamentos dos temas, são incontáveis, pois existem estudos que são desenvolvidos tendo como proposta as causas que levam ao adoecimento, outros pesquisadores se propuseram a trabalhar com aspectos preventivos, existem ainda os que destacaram as causas sociais, o ambiente de trabalho, as questões ergonômicas, dentre outras.

Considerando esses trabalhos, destaquei os que se dedicam à saúde mental dos professores, desenvolvendo estudos sobre o mal estar docente, a Síndrome de Burnout, estresse, depressão e pânico. Esses estudos encontram-se distribuídos na área da Saúde, Psicologia, Biologia, Serviço Social e Educação. Essas pesquisas apresentam características em seu desenvolvimento, que independentemente da área de conhecimento em que estão

abrigadas, fazem com que se aproximem entre si. Embora com a proposta de analisar categorias que não identifiquei nas pesquisas analisadas: saúde/doença, sujeição/prestígio e sofrimento/prazer, entendo que o estudo por mim realizado também se aproxima dos demais, considerando o olhar destinado à condição do sujeito que compartilha a sua narrativa.

O levantamento produzido a partir desses estudos apontou como uma das principais tendências o desenvolvimento de pesquisas no local de trabalho dos professores, com a finalidade de identificar as condições e a relação com o trabalho docente, que colaboram, ou não para o comprometimento da saúde mental desses professores. Para ilustrar essa prática de pesquisa, em que o local de trabalho bem como o dia a dia dos professores é acompanhado pelo pesquisador, apresento a dissertação de Marchiori (2004), desenvolvida na área de saúde pública, pela Fundação Oswaldo Cruz, que tratou da questão da saúde dos professores de uma escola municipal de Vitória.

A pesquisadora desenvolveu a análise das atividades dos professores de uma escola municipal de Vitória/ES. Evidenciou as características dessa unidade de ensino, destacou a quantidade de tarefas desenvolvidas pelos professores, as quais não as caracterizou enquanto tarefa simples, e sim complexas. Destacou o trabalho prescrito, ou seja, aquele que antecede a tarefa em si. Analisou a gestão da sala de aula e seus desafios cotidianos para que o trabalho docente aconteça. Elencou as possibilidades encontradas pelo professor para lidar com essas situações frente a turmas numerosas, somados a baixos salários e duplas ou triplas jornadas de trabalho. Apontou que a junção desses fatores cotidianamente apresenta prejuízos à saúde do docente e que são necessárias mudanças nesse meio da unidade de ensino pública, como por exemplo, promover espaços de discussões no próprio local de trabalho para que o docente possa ampliar o poder de ação a partir do conhecimento de sua própria atividade.

Em relação ao grupo de pesquisas voltadas para a saúde física do professor, destaquei as que se dedicaram às questões ergonômicas e fonoaudiológicas.

Esses estudos propuseram uma análise das tarefas e atividades desenvolvidas diariamente pelos professores, compreendendo o trabalho docente como repetitivo, com tarefas de caráter fragmentadas e submetido a intensos ritmos de trabalho.

O ambiente físico em que este professor desenvolvem suas atividades, também apareceram nas pesquisas, como não apropriados para a utilização adequada da voz, o que colabora para o número significativo de professores que se afastaram de suas atividades em virtude do comprometimento da voz.

É possível observar a síntese desse levantamento no quadro que segue, também compreendendo o período de 2001 a 2011:

Quadro 03. Obras analisadas por Área de Conhecimento
Critério: saúde do professor (após filtragem do material)
(2001-2012)

ÁREAS	PESQUISAS ANALISADAS
FONOAUDIOLOGIA	15
PSICOLOGIA: mal estar, <i>burnout</i> e estresse	19
PSICOPATOLOGIA E/OU PSICODINÂMICA DO TRABALHO	01
ADMINISTRAÇÃO: organização e gestão do trabalho; qualidade de vida no trabalho	06
EDUCAÇÃO PEDAGOGIA	04
ERGONOMIA	05
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	01
EPIDEMIOLOGIA	02
SAÚDE OCUPACIONAL	11
SAÚDE PÚBLICA	01
TOTAL	65

Observei que as análises sobre as condições de trabalho são fortemente marcadas pela autopercepção dos professores, ou seja, são realizados questionários ou entrevistas com a categoria do magistério, sem algum outro instrumento balizador, sendo praticamente inexistentes estudos empíricos sobre as condições de trabalho em escolas a partir de seu lócus e de parâmetros que dialoguem com outras esferas para além do magistério.

Da mesma forma, há também poucos estudos sobre os reflexos da organização e da gestão do trabalho na saúde dos professores e os relativos à saúde, de forma geral, buscam os sintomas, ou seja, a autopercepção somente da categoria e suas patologias, acabam por estabelecer orientações para a promoção e prevenção das mesmas, sendo considerados estudos prescritivos.

Utilizando esse critério de levantamento de estudos realizados, não tive a oportunidade de identificar alguma pesquisa que se aproximasse do tema proposto, no sentido de trabalhar com as professoras que se aposentaram por invalidez. Entretanto, essa busca me aproximou de teses e dissertações que desenvolveram seus processos investigativos por meio da produção e

análise da narrativa de professoras aposentadas, comprovando a possibilidade de realizar uma produção fundamentada e coerente, a partir dessas histórias de vida.

Dando continuidade à dinâmica de apresentação dos trabalhos que se aproximam da temática proposta para este estudo, tive a oportunidade de estudar a pesquisa coordenada pelas professoras do GESTRADO/UFGM, Dalila Oliveira e Livia Vieira, com o título: Trabalho docente na educação básica no Brasil, apresentada em 2010 e com o objetivo principal de analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realizam nas escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

O estudo procurou conhecer e analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realizam suas atividades nas escolas de Educação Básica no Brasil.

Por meio de um "survey" realizado, em 2009, em sete estados brasileiros, a saber: Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo, procurou-se traçar o perfil socioeconômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica; mapear a divisão técnica do trabalho nas escolas, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências e atribuições.

Investigaram-se também as atividades desenvolvidas pelos docentes e suas condições de trabalho: os meios físicos, os recursos pedagógicos, o acesso à formação continuada, à literatura específica, às tecnologias e a outros bens culturais úteis ao desenvolvimento de seu trabalho. Buscou-se ainda, conhecer as formas de contratação, as condições salariais e de carreira em diferentes redes de ensino, sendo as estaduais, municipais e conveniadas de educação infantil.

Pretendeu-se assim, compreender em que medida as mudanças na gestão e organização do trabalho escolar trazidas pelas reformas educacionais e as novas regulações educativas podem estar redefinindo identidades e perfis dos profissionais da educação básica.

Dentre os resultados encontrados destacaram-se os seguintes indicadores que são recorrentes: afastamento por licença médica; interferência no desempenho das atividades e valorização profissional.

Mesmo considerando a relevância e abrangência da pesquisa realizada, bem como a promoção de sua devolutiva aos docentes do Espírito Santo, em que foram apresentados e discutidos os dados e resultados alcançados, entendo que os objetivos propostos para a

pesquisa em questão são distintos aos apresentados por nós, bem como o percurso metodológico. Além do fato de trabalharem com profissionais em exercício, o que diverge do objeto de estudo em questão.

Quando o tema saúde/doença das professoras é o foco da questão, identifiquei que para além dos estudos e pesquisas realizados na academia, há um movimento e uma preocupação com o agravamento dessa questão em outras esferas, como por exemplo, os sindicatos, as administrações e que, por meio de pesquisadores e estudiosos da área, procuram desenvolver ações que tocam nessa questão, ou são objetos de suas pesquisas.

O Sindicato dos Professores do Estado do Espírito Santo – SINDIUPES, por exemplo, possui uma Diretoria de Políticas de Saúde que dentre as suas funções, busca promover a formação dos docentes quanto às questões relacionadas à prevenção e cuidados com a saúde/doença ligados ao cotidiano do laboral.

O mesmo acontece com a Central Única dos Trabalhadores – CUT e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, que possuem uma Secretaria de Saúde que além de buscar instrumentos para investigar o fenômeno do adoecimento e elaborar ações de intervenção, têm por objetivo promover o debate em defesa da saúde do docente por meio dos diversos sindicatos a elas respectivamente ligados.

A degradação das condições de exercício profissional, acentuada pelas políticas neoliberais hegemônicas, desde meados dos anos 1990, acentuou um fenômeno que é próprio das relações sociais e produtivas capitalistas: o do adoecimento dos trabalhadores. A percepção de que é preciso dar mais relevo e concretude ao tema nasce não só dos elevados índices de afastamentos, readaptações ou aposentadorias precoces entre os educadores, mas também da compreensão do lugar ocupado pelo trabalho na sociedade e de suas particularidades sob relações capitalistas de produção (SARATT, 2010, p. 11).

A organização em torno da temática apresentada por essas instituições traduzem a preocupação da representação da própria categoria do magistério em aprofundar o estudo, debate e promoção de ações acerca da questão, que se torna uma das reivindicações principais e constantes que emerge da base na atualidade.

Identifiquei ainda, estudos relacionados às administrações públicas municipais, que se aproximam de nossa temática de estudo, como por exemplo, pesquisas realizadas a partir de trabalhos desenvolvidos nesses espaços públicos.

Uma dessas experiências foi realizada a partir de trabalhos desenvolvidos no município de Vitória/ES por Barros (1997) e que oportuniza uma análise da problemática dos trabalhadores da escola e as relações de poder, nos períodos de 1989-1992 e 1995-1997.

Nesse estudo, foi possível identificar, entre outros elementos, a dimensão de como a forma de gerenciamento da educação incide diretamente no índice de afastamentos dos profissionais, no compromisso/descompromisso individual e pessoal dos docentes, dentre outros fatores que refletem diretamente na educação do município.

Para ilustrar essa contribuição da pesquisa, apresentamos um recorte em que tratam do quadro apresentado no período de 1995-1997:

As solicitações de afastamentos do trabalho por motivos médicos sinalizam ora estratégias que recusam os modos de administração verticalizados, movimentos que buscam fugir das serializações impostas, constituindo-se em importante estratégia política, ora adoecimento e, ainda, defesas que buscam evitar o adoecimento (MINAYO-GOMEZ; BARROS; 2002, p. 652).

Entendo que, a pesquisa a que me refiro e seus desdobramentos, apresenta uma construção do conceito de saúde bem específico, abrange todos os profissionais em exercício da escola e é pautada em uma estrutura metodologia própria. Entretanto, é de relevância para auxiliar em nosso processo investigativo, considerando que nos oferece informações acerca de parte do período proposto para o estudo e aproxima-se intimamente da temática.

Em seguida, aprofundi os estudos com base nos grupos de pesquisa e profissionais que se dedicam a trabalhar na perspectiva da (auto)biografia e história de vidas como uma opção de percurso e entendem a narrativa como possibilidade de fonte e objeto de estudo para a área da educação.

2.2 A PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E SEUS PERCURSOS

Atualmente, o desenvolvimento de produções científicas tem utilizado e dado visibilidade a possibilidade da escrita (auto)biográfica, narrativa e lembranças como percurso e fonte. Entretanto, essa possibilidade metodológica, apesar de não ser tão recente, tem sua trajetória iniciada, mas não necessariamente validada, a um longo período.

Nesse sentido, concordo com o estudo de Lani-Bayle (2012), quando afirma que se a narrativa, ou a escrita biográfica, conhece atualmente uma popularidade crescente, como se pode constatar no número de títulos publicados acerca do assunto, trata-se de uma prática antiga, característica do homem, retomada muito mais tarde com perspectivas de pesquisa (a partir da Escola de Chicago, em Sociologia, no início do século XX) e da formação (a partir dos anos de 1970-1980, em Ciências da Educação).

A autora ainda tratou, nesse mesmo estudo, da necessidade das palavras que nos fazem humanos. Da capacidade de articulá-las e ordená-las para fazer surgir e dar forma ao nosso conhecimento de mundo e de nós mesmos, de conjugar sentido e contrassenso, e até não sentido, em nossa vida. E essa verbalização e sua relação com a linguagem não são neutras, seu exercício é formador em si mesmo. Elas modulam a representação e permitem o pensamento.

Diante deste quadro, podemos compreender seu uso em conjunto tanto para a pesquisa quanto a para a formação (LANI-BAYLE, 2012).

A partir do estudo da autora, é possível apresentar duas perspectivas mais recentes, das quais entendo ser possível iniciar nosso diálogo em relação à pesquisa que tem como opção as narrativas de vida. Faço essa opção, para não retornar à origem do humano, considerando o oral como fonte de transmissão de conhecimento.

Quando trato da utilização do uso de biografias na área das Ciências Sociais, a partir da colaboração de Lani-Bayle (2012) que apresenta um recorte temporal, percebo a importância da Escola de Chicago, fundada pela Congregação Batista e o apoio da filantropia capitalista, no ano de 1892. A pesquisa que demarca a utilização do método foi realizada por William Isaac Thomas em conjunto com o sociólogo polonês Florian Witold Znaniecki, publicada em 1918, entretanto, a partir do final da década de 1920 e início da década de 1930, que houve o desenvolvimento de um método de pesquisa na Escola de Chicago.

É a partir da incorporação de novas fontes primárias de pesquisa – cartas pessoais, autobiografias, histórias de vida, monografias de bairros, etc. – que se inova no conhecimento direto da realidade humana e social. Thomas e Znaniecki procuram dar uma explicação exaustiva das transformações dos estilos de vida, modos de ver o mundo, modos de percepção e orientações morais que se seguiram à transferência dos camponeses poloneses de suas aldeias nativas para a cidade moderna americana (MATOSINHOS, 2012, p. 2).

Após sua utilização e publicação no início do século XX, ainda segundo Lani-Bayle (2012), que o método entra em um período de refluxo, ou seja, não é utilizado pela academia e só volta a reaparecer a partir dos anos de 1960, entretanto com maior intensidade nos anos de 1980, na Europa.

O cientista social francês, Gaston Pineau, a partir de sua própria experiência pessoal em que percebe sobre si mesmo o efeito “autoformador” da prática da narrativa, resolve praticar com outras pessoas e em outros ambientes a possibilidade de suas narrativas, entendendo a vida como uma construção histórica, uma produção que precisa de um trabalho de transformação de matérias primas, recebidas mais ou menos voluntariamente (LANI-BAYLE, 2012).

Ainda sobre a contribuição de Gaston Pineau para a utilização sistemática do método (auto)biográfico no âmbito da formação, Nóvoa (1988), destaca que a partir da obra do cientista social: “Vidas das histórias de vida”, as produções e reflexões em torno das histórias de vida tem-se enriquecido consideravelmente, dando origem a uma série de estimulantes experiências em vários países da Europa e da América do Norte.

Situando-se numa óptica mais sociológica, Gaston Pineau considera as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a auto-formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação (NÓVOA, 1988, p. 116).

Dando continuidade a sua pesquisa, Pineau (2006) produziu um estudo no qual propõe um sobrevoo histórico contemporâneo dos últimos vinte e cinco anos da emergência das práticas multiformes que trabalham com histórias de vida no período de 1980 a 2005. Apresenta as abordagens biográficas, (auto)biográficas, os relatos de vida e as histórias de vida. Em sua análise, aponta para os movimentos e mudanças que essa tendência ainda vai promover e autopromover em seu percurso.

Entendo que é possível apresentar como um marco para a utilização do método (auto)biográfico e as histórias de vida de professores na pesquisa educacional, bem como para que se tornasse mais conhecido no meio acadêmico, a publicação do “Método (auto) biográfico e a formação”, de Nóvoa, em parceria com Fringer (1988).

Nessa publicação, existe o cuidado de Ferrarotti (1988), ao tratar da autonomia do método, de trabalhar suas especificidades epistemológicas, metodológicas e técnicas. Acentua o fato de que os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser categorizados em dois grupos, a saber: os materiais biográficos primários, que são as narrativas autobiográficas, recolhidas diretamente por um investigador, por meio de uma interação primária, ou seja, face a face e os secundários, que seriam os materiais que não foram utilizados pelo investigador na relação primária com sua fonte, como correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, recortes de jornais, documentos oficiais, processos, dentre outros.

Nessa perspectiva, ao fazer a opção pelo material biográfico primário (FERRAROTTI, 1988), há um envolvimento da pesquisadora pelas inúmeras possibilidades que a subjetividade da relação face a face proporciona.

Compartilho com Ferrarotti (1988) de seus questionamentos ao apresentar a aplicabilidade do método. Como é que a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico? Quantas biografias são necessárias para uma “verdade” sociológica? Ora, se partirmos do pressuposto que nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos, a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

A propósito, o autor em referência evoca a questão de que toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de sanções. Atenta para o fato de que a entrevista esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder. Também pode apelar para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando reações espontâneas de defesa.

Nós não contamos nossa vida a um gravador, mas sim a um outro locutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. O entrevistador nunca está ausente, mesmo o que se finge ausente. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda a reciprocidade (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Tendo por base o desenvolvimento das principais características do método (auto)biográfico para Ferrarotti (1988), trago como contribuição a questão de que a narrativa por proporcionar um processo de desestruturação-reestruturação de um ato ou uma história individual ela, por consequência, também pode oferecer uma imagem totalizada de um sistema social, a partir do espaço em que é descrita a história de uma vida ou a ação e uma

totalização em curso, ou seja, a interação da narrativa da história de uma vida com o presente onde se situa.

Essa corrente de pesquisa, desde a publicação de Nóvoa, em parceria com Fringer (1988), vem se expandindo, qualificando e estabelecendo a pesquisa (auto)biográfica no campo acadêmico.

Assim, a partir dessa mesma corrente de discussão e pesquisa, como aporte para o desenvolvimento do estudo apresento a colaboração de pesquisadores que se dedicam a trabalhar na perspectiva (auto)biográfica como possibilidade de instrumento, fonte e objeto para área da educação:

A crescente utilização de relatos orais, a criação de Associações e Grupos de Trabalhos Internacionais para debatê-los, integrando a Sociologia a outros campos do conhecimento (História, Antropologia) nas reflexões, foi acompanhada também de uma retomada da importância dos escritos autobiográficos para a produção sociológica. As autobiografias e biografias ganharam, parece-nos, um retorno permeado por novas questões envolvendo a relação do narrador com o passado, a questão da subjetividade e das representações presentes nas narrativas, e especialmente, o tema da memória (DERMATINI, 2006, p. 281).

O relato de Josso (2006) sobre sua própria experiência de vida, nos leva a refletir a narrativa enquanto uma experiência única e ao mesmo tempo tão coletiva:

Minha vida na África ocidental me ensinou, ainda bem jovem, que os relatos de vida dos velhos eram as únicas fontes de memórias, ao mesmo tempo individuais e coletivas e o pequeno grão que me tornei ao fazer-me porta-voz, mediante a restituição da compreensão singular de cada ser de seu itinerário de formações ao viver sua humanidade, convém perfeitamente à minha sensibilidade intelectual e humana. Com os relatos de vida, o humano e a humanidade ganham corpo, o concreto singular confere vida, informe e abre novas perspectivas para o que antes era em geral abstrato e expresso em correlações estatísticas que caracterizaram a minha formação acadêmica (JOSSO, 2006, p. 8).

Dentro dessa mesma perspectiva, Souza (2006a) trata das histórias de vida como a arte de contar e de trocar experiências. Que a partir de seus princípios epistemológicos e metodológicos, são utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação a partir dos saber tácito e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si.

Uma das minhas grandes inquietações como pesquisadora é a relação de interação com o outro. O como tratar, lidar e interagir como seu interlocutor, partindo do princípio da responsabilidade nata para com o dito e o gravado nos encontros. Para desenvolver essa fase da pesquisa, os estudos de Pineau (2006) foram responsáveis por nortear o caminho, quando tratam desta relação que precisa produzir autonomia e representa um meio vital e estratégico de construir sentido e produzir vida.

Ainda para dar suporte a essas inquietações, me apoio no estudo que Josso (2012) desenvolve sobre a arte da pesquisa. Inicia seu texto sem deixar dúvidas de que a qualidade primeira do pesquisador deve cultivar é a humildade. Qualidade essa que permitirá estar à escuta do outro e compreender as características de uma subjetividade e ao mesmo tempo interpelá-la pelo viés de sua própria subjetividade.

A base para que seja possível efetuar esse trabalho é a instauração de uma empatia autêntica e uma confiança mútua.

Dessa forma, trabalhar com a narrativa das professoras aposentadas é uma oportunidade de tornar pública a experiência individual e coletiva dessas mulheres, por meio de suas próprias vozes. Cada narrativa poderá nos dar a oportunidade de entender como a experiência tem a capacidade de transformar a realidade presente.

As histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição de moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar no diálogo entre narrador e audiência (GALVÃO, 2005, p.331).

Identifico que diversos autores e pesquisadores, utilizam em parte significativa de suas publicações, termos relacionados às histórias de vidas e (auto)biografias, como sendo uma mesma categoria de possibilidades metodológicas.

Nesse sentido, concordo com Bueno *et al.* (2006) quando analisaram os trabalhos da área da Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil, no período de 1985 a 2003.

As autoras também identificam em seu estudo, que as produções se caracterizam por uma significativa dispersão, tanto temática quanto metodológica, decorrente, entre outros fatores, da multiplicidade de referenciais teóricos utilizados nas pesquisas. “Os teóricos que dão sustentação aos trabalhos têm sido buscados em vários campos disciplinares, fazendo-se

empréstimos conceituais e combinações as mais variadas, nem sempre isentas de ambiguidades quanto às denominações metodológicas utilizadas.” (BUENO *et al.*, 2006, 388).

Outro ponto que liga intimamente meus questionamentos ao estudo desenvolvido por Bueno *et al.* (2006) é o fato dos autores que se dedicam a desenvolver seus trabalhos a partir dessa proposta metodológica, utilizarem uma diversidade de denominações, como: memória, lembranças, história de vida, depoimentos, biografias, história oral, narrativas, dentre outras, deixando implícita a ideia de que são tomadas como sinônimos.

Ou, em outras situações, são utilizadas como uma forma de completar um sentido com outro, ou uma abordagem com outra, dificultando com isso a possibilidade de definir, ou classificar a opção adotada para a pesquisa.

Na pesquisa publicada por Bueno *et al.* (2006), também a outro fator relacionado à metodologia em questão, que chama a atenção, pois vem confirmar o que identifiquei ao longo do levantamento de material para estudo e nos chamou a atenção:

Considerando-se o número de trabalhos defendidos nas pós-graduações e os trabalhos apresentados em congressos no período, verifica-se que apenas uma parte dessa produção foi publicada em livros, a maioria coletânea e, de forma mais rarefeita, como artigos em periódicos científicos. Ao se considerar que muitos livros, capítulos de livros e artigos resultaram de trabalhos de grupos de pesquisas e não de teses e dissertações, tem-se ainda mais claro que os trabalhos gerados pelos programas de pós-graduação ficaram circunscritos a um nível limitado de divulgação (BUENO *et al.*, 2006, p. 403).

Disso talvez resulte outra característica recorrente nos trabalhos que se dedicam a utilizar esse percurso e fonte, que é a pouca articulação ou diálogo entre eles, ou entre seus resultados. Principalmente quando fiz referência aos trabalhos acadêmicos. Dessa forma, fiz a opção de trabalhar com a (auto)biografia das professoras, a partir de suas narrativas.

Fazer a opção de eleger como fonte privilegiada do estudo as narrativas das professoras, a partir do papel que representam e os constantes desafios que encontram em cada tempo do exercício de sua profissão, com as possíveis consequências geradas nesse contexto, tomamos por base para dialogar conosco no processo de análise das narrativas as obras de Catani (2003), Esteve (1999), Nóvoa (1988; 1999; 2007), Vicentini (2003) e Souza (2006; 2012).

Entendo que, ao narrar sua trajetória profissional e, de forma indissociável, sua história de vida, essas professoras passam a ter um pertencimento e valorização como sujeitos dessa

história e, conseqüentemente, como sujeitos da história educacional da comunidade, do município e do país. A narrativa autobiográfica com base em Bolívar et al. (2001) constitui-se como método de investigação e ressignificação do vivido, representando uma forma de reconstrução da própria história, abrindo uma perspectiva de projeto de vida futura, a feitura da vida profissional. Neste sentido, foi possível perceber a importância da construção permanente de sua vida profissional, não desvinculada e nem menos influenciada pelo que foi vivido na família, na escola e em outros meios sociais.

Mesmo considerando como eixo principal deste trabalho a identificação dos aspectos às relações de oposição das professoras em sua trajetória profissional, compartilho do entendimento de Bastos (2003) quando trata da intenção de seu estudo:

Valorizar o professor como sujeito da história no/do cotidiano escolar, parte da necessidade que sentimos como pesquisadores dessa história, no registro e conservação da memória profissional docente, dos fatos e acontecimentos ligados à educação e ao ensino no Brasil (BASTOS, 2003, p. 171).

Nessa pesquisa, ao trabalhar com professoras aposentadas, tinha a expectativa de que as narrativas viriam relacionadas com suas experiências. Experiências essas, que iniciam como aluna, perpassam sua trajetória docente e permanecem ao longo de sua vida. Ser professora regente, trabalhando com pessoas, espaços, dinâmicas e políticas diversas ao longo de sua trajetória profissional, permitiu garantir que nossos sujeitos sejam pessoas imbuídas de experiências diversas.

Para conceituar experiência, utilizo-me de Larrosa (2002, p. 25-26) “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Quando trato de nosso sujeito de pesquisa, no caso as professoras, estou trabalhando a partir do entendimento de Nóvoa (2007, p. 16) sobre a dimensão desse profissional: “A identidade profissional acaba se revelando um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Reportando-me às palavras de Nias (1991, *apud* Nóvoa, 2007, p. 15) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Dessa forma, trabalhamos na perspectiva de que quando opto em trabalhar a partir da análise da narrativa da história de vida das professoras, procuro uma abordagem que possibilite somar, articular e confrontar pontos de vistas distintos.

Nóvoa (2007) corrobora nesse sentido, quando afirma da possibilidade de outras formas de produção de conhecimento:

A possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante (NÓVOA, 2007, p. 24).

Falar de si por meio da narrativa oportunizou a essas professoras apresentarem as especificidades de sua trajetória profissional. Entendo que ao realizarem sua narrativa, estavam condicionadas ao presente para falar de suas experiências passadas.

Entretanto, são os aspectos selecionados como importantes ou não no presente, que condicionam a construção do passado.

Quando os sujeitos se voltam para o passado para produzir uma escrita autobiográfica, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência (CATANI & VICENTINI, 2003, p. 153).

Assim, as professoras por meio das narrativas em que contaram suas histórias de vida buscando em suas memórias os fatos, as práticas e as ações e dessa forma foram promovendo a construção de si, utilizando mais uma vez aqui a conceituação de Josso (2006).

De acordo com as considerações dos estudos de Bueno *et al.* (2006), os trabalhos que utilizam como fonte as narrativas e que possuem o mérito de registrar as vozes dos atores do universo educacional, costumam correr o risco de se tornarem casos isolados e ficarem à espera de que outros pesquisadores interessados no mesmo tema se disponham a conhecer essas histórias.

Nesse aspecto, discordo da consideração das autoras, pois a proposta do trabalho, não passa pela perspectiva de realizar a produção das narrativas apenas com o intuito de ilustrar, exemplificar e registrar a trajetória profissional dessa ou daquela professora. Quando procurei buscar fatos, práticas e ações por parte das professoras em suas memórias utilizei como conceito de memória, a definição de Abrahão (2006) que a trata como uma memória individual do narrador, não obstante imbricada às relações vivenciais, sejam elas sociais e

culturais, e por elas informada, significada e ressignificada, desde que o sujeito, ao recordar fatos e situações, lhes imprima significação singular.

Utilizando-se dessa concepção de memória, a autora apresenta a seguinte descrição de como o ato narrativo se apoia na memória do narrador:

[...] a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração (ABRAHÃO, 2006, p. 151).

Retomando a perspectiva de que o professor é um dos sujeitos da história no/do cotidiano escolar, a análise das narrativas das histórias de vida dessas professoras nos possibilita a elaboração de um quadro que pode permitir configurar, indicativos que possibilitem uma reflexão sobre os processos que levam à produção das relações de oposição nas diversas fases pela qual passa a categoria docente ao longo de sua trajetória.

Esteve (1999a) trabalha com a questão de que:

o professor não é um indivíduo isolado na sala de aula, ele é parte da organização do trabalho na escola e do entorno social em que se encontra. O fato de pertencer a grupos que tenham uma vivência comum produz neste sujeito uma memória coletiva. Sua narrativa possivelmente irá considerar a percepção do lugar que ocupa nesse coletivo, ou seja, o ponto de vista de sua memória (ESTEVE, 1999a, p. 142).

Muito interessou para o desenvolvimento desta pesquisa, os elementos que apresentados por estes sujeitos como possíveis implicações para a produção de saúde/doecimento, por exemplo, durante sua vida profissional. A identificação do valor e significado que estas professoras atribuem em suas narrativas às condições de trabalho, às relações que estabeleceram neste espaço com os seus pares e alunos, o sentido que a profissão tem para a sua vida, dentre outras variáveis, foram fundamentais para o processo de análise de suas narrativas. Considerando ainda, as categorias de sujeição/prestígio e prazer/sofrimento que vieram à tona nessa trajetória.

A visão apresentada por estas profissionais, às informações sobre a forma como lidam e as alternativas que buscam para se relacionarem com estas questões podem ter muito a dizer quanto a aspectos de suas práticas profissionais, de suas histórias de vida e das relações que construíram neste contexto.

Entretanto, para tratar do profissional docente foi preciso considerar a história de cada profissional. “Interpelar o percurso profissional de cada professor, entendê-lo como uma

trajetória sequenciada, onde interferem tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e dinâmicas institucionais, e ainda aspectos complexos específicos de cada pessoa” (ESTEVE, 1999b, p. 160). Dessa forma, as histórias narradas por professores que já se aposentaram e atuaram em momentos distintos, possibilitou “[...] variáveis fundamentais a considerar: a experiência de trabalho; a estrutura de classe como quadro social e existencial específico; o contexto situado e vivido de uma época determinada” (FERRAROTTI, 1983, p. 32 *apud* ESTEVE, 1999b, p. 160).

Por meio das narrativas produzidas, tive a oportunidade de realizar o registro da narrativa de três grupos de profissionais que atuaram em momentos históricos diferenciados e que participaram da construção da história da educação em diferentes comunidades do Município de Vitória.

A escuta do que as professoras apresentaram de sua vivência profissional e, conseqüentemente, de todas as produções que foram geradas a partir de suas relações de trabalho, abriu possibilidades de identificar como estes sujeitos se percebem nesse movimento, como suas práticas profissionais se desenvolveram ao longo de sua trajetória profissional – considerando os choques provocados pelas mudanças que vivenciaram – e as implicações, de acordo com seu ponto de vista, que trouxeram para si. Considerando principalmente os aspectos de saúde/doença, sujeição/prestígio e prazer/sufrimento busquei analisar como as professoras teceram suas narrativas a partir de suas experiências profissionais e pessoais.

3. O ESPAÇOTEMPO QUE OFERECE ELEMENTOS PARA A PESQUISA

Aposentadoria...

Seja nas conversas informais das rodas de professores, nos cursos de formação, nas visitas às escolas,... Sempre se destaca na fala de parte significativa desses profissionais o desejo, o “sonho dourado” da aposentadoria. São significados e desejos que depositam em uma única palavra, que entendo que é interessante buscarmos sua fonte, sua origem.

Por exemplo, segundo Aurélio¹⁰, aposentadoria: substantivo feminino. 1. Estado de inatividade do funcionário público ou de empresa privada após certo tempo de serviço. 2. *Bras.* Vencimentos ou proventos de aposentado.

Quando analisei a definição da palavra que move em tantas direções e sentidos os professores com os quais tive a oportunidade de ter contato durante o processo de construção desse estudo, entendo que é necessário conhecermos outros aspectos da aposentadoria, inclusive a seus marcos legais. Entretanto, antes de começar a trilhar o percurso da Previdência Social, penso que é interessante tratarmos da etimologia da palavra “aposentar”.

De acordo com Perissé (2010), aquele que peregrina por muitos anos tem direito a pousar um dia. A palavra “pousar” remete ao latim *pausare*, “parar”, “descansar”.

No século XIX, circulava a palavra “apousentar”, no sentido de fazer alguém pousar ou repousar. O hóspede podia pousar no “apousento” de uma casa amiga. No século XIX, a letra “u” já tinha caído em desuso (PERISSÉ, 2010). Ou posso brincar com as palavras e dizer que ela pediu aposentadoria? No ano de 1815, temos o primeiro marco da aposentadoria no Brasil, D. Pedro I concedeu a aposentadoria aos professores públicos que completassem trinta anos de serviço, por meio do “1º Decreto do Reino de Portugal, Brasil e Algarves, concedendo jubilação aos mestres e professores com 30 anos de serviço” (GURGEL, 2008, p. 13). À

¹⁰ Refiro-me ao Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2012, p. 131).

época, ainda não se utilizava o termo aposentadoria. A ação de ser contemplado com a possibilidade de afastar do trabalho e continuar a receber o seus vencimentos era denominada “jubilação”. Termo que também tem origem do latim *jubilatio*, que significa “gritos de alegria”.

Apesar de o Decreto ser de 1815, recebeu todas as assinaturas em 1821 e foi publicado em 1822, dadas as condições da época:

O Decreto Real com assinaturas finalizadas em 1º de outubro de 1821, concedeu jubilação aos mestres e professores com 30 anos de serviço. Os que completassem o tempo e não se aposentassem teriam adicional de ¼ do salário.

O texto na linguagem da época:

“As Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, reconhecendo que hum dos meios de promover a Instituição pública é contemplar as pessoas que della são encarregadas, Decretão o seguinte:

Art. 1º. Os Professores e Mestres Régios, de hum e outro sexo, de Primeiras Letras, Grammatica Latina e Grega, Rhetorica e Filosofia, que por espaço de trinta anos contínuos, ou interpolados, houveram regido louvavelmente, e sem nota, as suas respectivas cadeiras, serão jubilados com o vencimento de todo o ordenado”.

O texto do decreto real de concessão de aposentadoria aos professores régios foi publicado na Gazeta do Rio, nº 9, de 19 de janeiro de 1922. (GURGEL, 2008, p. 21)

Tratava-se do reconhecimento ao trabalho realizado pelos profissionais da educação, em um período que o país não possuía legislação ou estrutura política voltada para o desenvolvimento da assistência ou previdência social. Inclusive, preciso destacar, que para alguns estudiosos esse não é considerado um dos marcos da evolução do sistema previdenciário no Brasil, pois só consideram os fatos ocorridos no país após seu processo de independência.

Como teremos a oportunidade de compartilhar, o desenvolvimento da Previdência no Brasil remonta às ações de beneficência, passando pela assistência até chegar à previdência, essas práticas de entrelaçam e constituem o modelo instituído hoje no Brasil. Dessa forma, fiz a opção de utilizar, como fonte para o referencial deste capítulo, estudiosos que interpretam o Brasil como um todo desde o início do seu processo de colonização.

Para conhecermos o desenvolvimento da temática proposta, utilizei os estudos de Alves (2011), Gurgel (2008), Homci (2009) e Mendes (2008) que apresentam a origem e evolução do sistema previdenciário que existe hoje no Brasil.

A necessidade do homem se proteger e defender-se dos infortúnios remonta à pré-história, quando os grupos se reuniam para compartilhar a caça, a pesca e se defenderem mutuamente. Pode-se dizer que tais organizações baseavam-se, simplesmente, no instinto de sobrevivência, mas, é inegável, havia sim uma conjugação de esforços para facilitar e melhorar as condições de vida de cada integrante do grupo. Com o passar dos séculos e o desenvolvimento das civilizações e suas culturas os mecanismos de salvaguarda evoluíram e ganharam mais abrangência contra os riscos de cada época. (ALVES, 2011, p. 16).

Utilizei um fragmento do texto de Alves (2011) para ilustrar que de acordo com uma parte dos estudiosos a base dos sistemas previdenciários existentes atualmente, que é o sistema mutualista¹¹ (MENDES, 2008), tem origens remotas. Entretanto, não é objetivo desse estudo, fazer toda a evolução da Previdência Social na história da humanidade, por mais interessante e relevante que seja. A proposta é conhecermos os marcos legais da aposentadoria dos professores no Brasil. Para isso, entendo que precisamos sim conhecer paralelamente como foi o desenvolvimento da Previdência Social no Brasil de uma forma geral.

Para tratar da Previdência Social no Brasil, precisamos iniciar pela Assistência Social, pois há uma relação íntima entre essas duas instâncias que ao longo do percurso se justapõem e até mesmo se entrelaçam.

A assistência social no Brasil tem suas raízes nas ações da beneficência, com forte influência cristã, inspirada pela caridade e pelo sentimento cristão. Alves (2011) lembra que demorou quase três séculos a transição da simples beneficência, decorrente de deveres morais e religiosos, para a assistência pública no Brasil, na medida em que a primeira normatização sobre assistência social surgiu somente na Constituição Imperial de 1824:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXI – A Constituição também garante os socorros públicos.

¹¹ De acordo com Alves (2011) a mutualidade pode ser considerada como instituição que agrupa um determinado grupo de pessoas com o objetivo de prestar ajuda mútua em vista de eventualidade futura.

Sua referência no texto da lei, não teve maiores consequências práticas, sendo apenas um reflexo do contido na Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos de 1793, que qualificava os “socorros públicos” como “dívida sagrada” (ALVES, 2011).

O desenvolvimento da Previdência Social brasileira, assim como em boa parte dos demais países, segundo Homci (2009) tem a mesma base em sua origem: é privativo, voluntário e ocorre mediante a formação dos primeiros planos mutualistas.

De forma geral, a origem dessa concepção e modelo no Brasil, também seguiu o desenvolvido na Alemanha do século XIX, no governo do chanceler Otto Von Bismarck, que estabeleceu aos trabalhadores acima de setenta anos do comércio, da indústria e da agricultura, uma pensão.

Essa prática foi adotada por outros países da Europa, principalmente nas duas primeiras décadas do século XX. O autor destaca ainda, que a criação do benefício atendia a reivindicação trabalhista da época, entretanto também servia ao interesse dos governos que pretendiam conter o avanço dos ideais socialistas difundidos principalmente entre a classe trabalhadora nesse período. (HOMCI, 2009).

Os estudos desenvolvidos por Homci (2009) indicam que a primeira legislação brasileira, enquanto país independente, a tratar de forma específica acerca da Previdência Social, foi publicada no final Império. Trata-se do Decreto nº 9.912, de 26 de março de 1888, que regulou o direito a aposentadoria dos empregados dos Correios e, ainda nesse mesmo regime, regulou o direito dos ferroviários.

Com o advento da primeira Constituição Republicana, de 1891, a questão previdenciária é tratada de forma específica, com a seguinte redação: “Art. 75. A aposentadoria só poderá ser dada aos funcionários públicos em caso de invalidez no serviço da Nação”.

Como é possível perceber, quando é apresentada no texto da lei pela primeira vez uma política voltada para a previdência social de forma específica, a mesma é restrita. Ainda não é em um dos principais marcos legais do estabelecimento da República no Brasil, que identificamos uma fundamentação para a estruturação desse direito.

No ano seguinte, sob forte influência dos militares, foi acrescida à aposentadoria por invalidez a pensão por morte aos operários do Arsenal da Marinha (HOMCI, 2009, p.201).

Os trabalhadores em situação similar à dos militares, ainda careciam de previsão legal que os amparasse, observa-se algumas situações isoladas em que são praticadas

jurisprudências favoráveis a alguns seguimentos de trabalhadores, independente de previsão expressa na lei, que terminam por forçar o legislativo a regularizar a situação, como o Decreto 3.724 de 1919, que instituiu compulsoriamente o seguro por acidente de trabalho, que já vinha sendo praticado. (MENDES, 2008).

Mesmo com as previsões legais que vinham constituindo uma estrutura que poderia levar ao desenvolvimento da Previdência Social no Brasil, o processo percorrido até as duas primeiras décadas da República ainda transitava entre a beneficência e a assistência “como medida de ordem pública que poderia ser ameaçada pela fome e pela miséria de grandes grupos de excluídos”. (ALVES, 2011, p.17).

A lei 4.682, de 04 de janeiro de 1923, conhecida como “Lei Elói Chaves”, que determinava a criação de caixas de aposentadorias e pensões para ferroviários, gerou um movimento entre os demais trabalhadores, como os portuários, telegráficos, servidores públicos, mineradores, etc. expandindo o benefício às demais categorias (HOMCI, 2009).

A partir desse movimento, ainda em 1923, também foi criado o Conselho Nacional do Trabalho com o intuito de pensar a questão operária, fomentando o desenvolvimento da proteção social no plano estatal.

As caixas de aposentadorias e pensões mantinham a administração e a responsabilidade do sistema previdenciário nas mãos da iniciativa privada, sendo o Estado apenas responsável pela criação das caixas e pela regulamentação de seu funcionamento, de acordo com os procedimentos previstos na legislação (HOMCI, 2009, p. 203).

Chamo a atenção para o fato de que na literatura que trata da evolução da Previdência Social no Brasil, há diversos protestos em relação ao uso oficial que se faz da já citada lei Elói Chaves, inclusive como o fato de ser a data utilizada para evento oficial de festejos do governo como “nascimento” da previdência no Brasil, pois “buscam transformar as conquistas sociais logradas com lutas e a partir das bases, em benesses estatais” (MENDES, 2008, p. 54).

Independentemente das correntes que protestam quanto ao uso estatal do movimento que gerou a citada lei, chamo a atenção para o fato de que essa legislação inaugura um período de desenvolvimento de ações em relação à previdência social no Brasil.

Mas, em que sentido se esse processo de desenvolvimento?

A partir da lei Elói Chaves houve uma propagação dos benefícios conquistados pelos ferroviários para outras categorias de trabalhadores, como já tive a oportunidade de apresentar.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1934, também estabelece no texto da lei o modelo de financiamento do sistema previdenciário social brasileiro, para todos os trabalhadores.

Art. 121. A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

§ 1º - A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que colimem melhorar as condições do trabalhador:

(...)

h) assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante, assegurando a esta descanso antes e depois do parto, sem prejuízo do salário e do emprego, e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidente de trabalho ou de morte.

Observem que a Carta Magna estabelece o modelo tripartite, com recursos advindos da União, dos empregadores e dos empregados. “Trata-se do mesmo modelo contributivo que é o estabelecido até hoje na Constituição vigente” (ALVES, 2011, p. 19).

A partir da institucionalização do sistema previdência por meio da Constituição Federal de 1934, ocorreram ações legislativas que interviram na estrutura e organização do desenvolvimento da previdência social no Brasil, como por exemplo, a criação do Instituto dos Seguros Sociais do Brasil – ISSB, no texto da lei da Constituição de 1937.

O intuito da criação do ISSB era o de unificar todos os institutos de previdência existentes no Brasil em um só. Entretanto, sequer chegou a ser instalado e iniciar suas atividades.

Outra ação de destaque, que entendo ser relevante para nosso entendimento acerca do conhecimento do desenvolvimento da previdência social no Brasil, remonta da Constituição Federal de 1946, que é elaborada a partir da influência do movimento do pós-guerra¹²

¹² Segundo Alves (2011), com o término da Segunda Grande Guerra Mundial e a devastação que esta provocou, deixando toda a Europa mergulhada na penúria econômica, tem início a formação dos “Estados do Bem-Estar Social” que, em atuação intervencionista, mobilizou grande parte das estruturas dos Estados, adaptando-os às

“promulga-se a primeira Constituição brasileira a utilizar a expressão “Previdência Social”. E sistematizou, também o conceito de Seguridade Social”. (ALVES, 2011, p. 19).

A Constituição Federal de 1946 vai tratar das questões sociais, constituiu uma rede de proteção social formada pela tríade: Saúde, Assistência Social e Previdência Social. De acordo com os estudos de Homci (2009), não foram observadas mudanças significativas na vida cotidiana dos trabalhadores.

O autor entende que não é possível afirmar que a rede de proteção idealizada no texto da lei atendia aos trabalhadores na proporção de suas reais necessidades. Entretanto, é inegável que a imposição dos empregadores manterem o seguro acidente como benefício para os seus empregados, pode ser considerado o grande avanço da Carta Magna de 1946.

Como é possível observar, desde o início as ações e legislações voltadas para às questões da previdência social são fragmentadas ou destinadas a determinada categoria, ou mesmo quando pensadas no de sentido de unificação, não acontecem de fato e de direito para toda a população.

No ano de 1960, outra ação foi realizada pelo governo no sentido de “estabelecer um marco de unificação e uniformização das normas existentes sobre a Previdência Social. Já buscadas, mas até então nunca alcançadas” (HOMCI, 2009, p. 203).

No destaque que apresento, o autor faz referência a Lei nº 3.807, de 26 de agosto de 1960. A Lei Orgânica da Previdência Social – LOPS. Considerando que nesse período a Previdência Social já beneficiava, na forma da lei a todos os trabalhadores urbanos, a nova legislação acresce benefícios como o auxílio natalidade, funeral e reclusão:

Decerto que a LOPS foi o maior passo dado ao rumo da universalidade da Previdência Social, embora não se reconheça que alguns trabalhadores, como os domésticos e rurais, não foram contemplados pela nova norma, pois teve o condão de padronizar o sistema, aumentar as prestações ofertadas, como os auxílios e a aposentadoria especial (HOMCI, 2009, p. 203).

A partir do advento da LOPS, identifico que tivemos a oportunidade de acompanhar o mesmo processo que já acompanhamos anteriormente, no período que antecede sua promulgação, qual seja, a partir do direito de adquirido por uma categoria, ou classe, é preciso iniciar um movimento para que esse propague a outros trabalhadores de outras categorias, classes ou regiões.

A LOPS, apresentada pelos estudiosos da área como um “marco de unificação e uniformização das normas existentes” (HOMCI, 2009, p. 203), exclui do texto da lei, como já tive a oportunidade de ilustrar, os trabalhadores domésticos e rurais. É no mínimo instigante, como um país de base rural, lembrando que falamos da década de 1960, exclui de sua legislação que trata da garantia e dos benefícios destinados aos trabalhadores e que tem como um de seus principais objetivos e marco a característica de unificar e uniformizar as legislações até então existentes de caráter fragmentado e parcial, os trabalhadores rurícolas?

Nesse sentido, são necessários novamente movimentos que culminam com a Lei nº 4.214, de 02 de março de 1963, que institui o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural – FUNRURAL, que prevê a extensão de alguns benefícios conquistados pelos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais brasileiros.

Em 1977, é necessário destacar outro marco, também de caráter integrador, relativo às políticas voltadas para a previdência social no Brasil. Trata-se da Lei nº 6.439, de 1º de setembro de 1977, que instituiu o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Nacional – SINPAS, com o objetivo de integrar todas as contribuições ligadas à previdência social rural e urbana, tanto dos servidores públicos federais, quanto os das empresas privadas. Tal sistema era composto por sete entidades: INPS, IAPAS, INAMPS, LBA, FUNABEM, DATAPREV e CEME (ALVES, 2011).

Utilizo a síntese que Mendes (2008) apresenta em seu trabalho, para ilustrar que no período entre os dois últimos marcos relevantes para a história do desenvolvimento da previdência social no Brasil citados, ou seja, a publicação da Lei Orgânica da Previdência Social em 1960 e a instituição do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Nacional em 1977, também ocorreram ações significativas para a temática:

Destacamos como fatos relevantes entre as ações do Governo que demarcam eras em relação à Previdência Social, que sob nosso ponto de vista é a LOPS e o SIPAS, que foi a instituição do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS e o Instituto Nacional de Previdência Social – INPS, ambos em 1966. Também tivemos a Constituição Federal de 1967, em pleno Regime Militar, que tem como destaque ser a primeira legislação a prever a concessão de seguro desemprego. Em 1974, o Governo faz uma reforma ministerial e em nova tentativa de articular a Previdência com a Assistência Social, unifica as duas frentes em um único ministério, retirando a Previdência Social do vínculo que mantinha anteriormente com o Ministério do Trabalho (MENDES, 2008, p. 56).

A Constituição Federal de 1988 é responsável pela reorganização legislativa do país, servindo como instrumento norteador e símbolo do processo de reestabelecimento do Estado Democrático de Direito (ALVES, 2011).

A previdência social teve seu termo expandido no texto da lei, para “Seguridade Social”¹³ como um conjunto de ações integradas, envolvendo a Saúde, Assistência e Previdência Social. Novamente os legisladores procuraram garantir no texto da lei a integração das áreas da Saúde, Assistência e Previdência, objetivando instituir de fato uma rede de proteção social que garanta a dignidade da pessoa humana.

Contudo, a relação do previsto em lei necessariamente não condiz com a realidade encontrada nas ações do Estado no atendimento do dia a dia do cidadão. O que se identifica é um desalinhamento entre essas duas realidades. Essa situação pode ser ilustrada com a análise de dois de nossos autores:

A previdência foi o primeiro programa social de renda mínima e de combate à pobreza e à exclusão social, através do Funrural. Foi igualmente o primeiro programa de inclusão social de: idosos, pobres, de pessoas com deficiências visuais e auditivas e com necessidades especiais. O que começou com a Renda Mensal Vitalícia – RMV e os programas de assistência aos idosos e aos excepcionais, em 1974, se consolidou com a Lei Orgânica de Assistência Social e com o benefício de prestação continuada, em 1993. A nossa indignação é que ela vem sendo muito depreciada, graças à intervenção governamental nos fundos públicos, para ganhos políticos e partidários. Afastando cada vez mais e mais uma vez, a agora então Seguridade Social, de seus beneficiários. (GURGEL, 2008, p.10).

A Constituição Federal de 1988, quando trata da tríade: saúde, assistência e previdência social no Brasil, sob a denominação de “Seguridade Social”, faz com que cada brasileiro e brasileira que tem idéia da dimensão do compromisso assumido pelo Estado se imagine de fato assegurado em seus princípios básicos para viver uma vida digna. Entretanto, o que identificamos é um hiato entre o compromisso assumido em lei e a realidade de parte substancial dos homens e mulheres da nação. (MENDES, 2008, p. 60).

Várias medidas que implicam diretamente na regularização e organização da Previdência Social foram realizadas a partir da Constituição Federal de 1988. Dentre elas,

¹³ Homci (2009) define que “Seguridade Social” é uma técnica moderna de proteção social, que se busca implementar em prol da dignidade da pessoa humana. As suas diversas facetas, quais sejam, a assistência, a saúde e a Previdência Social, a proposta é que atuem de forma articulada e integradas para que o beneficiário seja de fato atendido em sua plenitude.

duas Reformas Previdenciárias que impactaram diretamente o funcionalismo público e, conseqüentemente, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, os professores.

Nesse caso, vou me dedicar a versar brevemente sobre as duas Reformas, para que seja possível nos situarmos mais adiante, do quanto essas mudanças apresentadas na Constituição de 1988 e nas Reformas Previdenciárias, impactaram e refletiram em nível municipal.

O eixo da Reforma da Previdência Social de 15 de dezembro de 1998 foi publicado na Emenda Constitucional nº 20. As principais mudanças estabelecidas em relação ao contribuinte foram: a alteração do limite de idade nas regras de transição para aposentadoria integral no setor público, fixada em cinquenta e três anos para o homem e em quarenta e oito anos para a mulher; estabelecida a aposentadoria por tempo de contribuição exigindo-se assim trinta e cinco anos de contribuição para os homens e trinta para as mulheres; novas exigências para as aposentadorias especiais; o salário-família e o auxílio-reclusão passam a ser devidos apenas ao dependente do segurado de baixa renda (HOMCI, 2009; MEIRELLES, 2009).

A segunda Reforma Previdenciária tem como base as Emendas Constitucionais nº 41, de 31 de dezembro de 2003, nº 47, de 05 de julho de 2005 e nº 70, de 29 de março de 2012. Essa segunda Reforma atinge em primeiro plano os funcionários públicos.

Previu a substituição da aposentadoria integral pelo regime proporcional de aposentadoria, o que não retira, em verdade, a possibilidade de o servidor gozar a aposentadoria de acordo com o seu último salário, mas para requerer tal benefício, precisa cumprir anos a mais de trabalho.

Outro destaque dessa segunda Reforma que regularizou, em especial, o regime previdenciário dos servidores públicos é a instituição da “taxa dos inativos”, pela qual os servidores públicos aposentados que recebem um vencimento acima do valor de teto estabelecido para os benefícios no Regime Geral de Previdência Social, são obrigados a contribuir com uma alíquota de 11% sobre o valor excedente.

Destaco que o regime previdenciário no Brasil está estruturado em dois regimes de caráter obrigatório e um regime de caráter complementar.

O Regime Geral de Previdência Social, que é gerenciado pelo INSS e o Regime Próprio de Previdência Social, gerenciado pelo regime próprio de cada ente federativo¹⁴, que assegure

¹⁴ Entende-se como ente federativo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

por lei, ao servidor titular do cargo efetivo, pelo menos os benefícios da aposentadoria e pensão por morte previstos no art. 40 da Constituição Federal de 1988.

Como regime previdenciário de caráter complementar, existem os planos de Previdência Privada, gerenciados por empresas particulares, com planos próprios individuais ou empresariais.

Diante desse cenário em que foi possível acompanhar o desenvolvimento da Previdência Social no Brasil, entendo que é preciso abrir duas vertentes para tratarmos da aposentadoria especial do magistério e da aposentadoria por invalidez, ainda em nível de legislação nacional,

Em relação à “aposentadoria especial do magistério”, entendo que podemos considerar a LOPS, que em seu bojo instituiu a aposentadoria especial sendo que essa se destina aos trabalhadores que eram submetidos a certo grau de prejuízo e risco à sua própria saúde ou integridade física, tendo a possibilidade de redução do seu tempo de serviço para quinze, vinte ou vinte e cinco anos de atividade, para solicitar o benefício da aposentadoria.

Em sua regulamentação anos depois, por meio do Decreto nº 53.831, de 25 de março de 1964 e do Decreto nº 83.080, de 24 de janeiro de 1979, que determinavam os serviços e as atividades profissionais categorizadas como insalubres, penosas ou perigosas, identificamos o professor classificado como uma profissão penosa, tanto para mulheres quanto para homens.

Em consequência das Reformas Previdenciárias, a aposentadoria especial do magistério hoje, para a educação básica, considerando que os professores universitários são excetuados dessa regra específica, apresentam muitas particularidades que podem pender para mais ou para menos no momento do cálculo do período correto para requerer a aposentadoria integral.

Mesmo ainda sendo chamada de “aposentadoria especial” a expressão não se enquadra corretamente, pois segundo Caixeta *apud* Mendes (2008):

A aposentadoria especial é uma espécie de aposentadoria por tempo de contribuição em razão do exercício de atividades consideradas prejudiciais à saúde e a integridade física, prestando para reparar financeiramente o trabalhador sujeito a condições de trabalho inadequadas. O que existe, é uma modalidade de aposentadoria diferenciada, criada em decorrência de um desgaste maior sofrido pela função (CAIXETA *apud* MENDES, 2008, p. 62) .

Em virtude dessas alterações no texto da lei, percebi que na atual conjuntura, cada professor tem uma situação própria em sua vida funcional e precisa acompanhar junto ao

órgão responsável sua situação funcional em que aspecto da lei se enquadra, para garantir sua aposentadoria integral.

Quando se fala do ato de aposentar, de receber “a carta”, identifiquei que as colocações dos professores vêm sempre impregnadas de um misto de ansiedade e indignação.

Vou compartilhar com vocês algumas dessas experiências de escuta:

“Eu já tenho vinte e dois anos de sala de aula. Mas, com essa história do Governo mudar a legislação, tenho que trabalhar mais oito anos para cumprir o fator previdenciário. O Prefeito acha mesmo que eu tenho condições de ficar com essas crianças mais oito anos? Não é humano. E as crianças? Ninguém pensa nas crianças? Porque nos professores nunca vão pensar mesmo. Eu vou ter cinquenta anos e vou estar na sala de aula alfabetizando menino. A sorte deles é que eu gosto. Mas, isso não basta. É preciso ter disposição, ter saúde. Não tenho direito a aposentar com vinte e cinco anos de regência. Não tenho idade! Essa história de aposentadoria especial para professora não existe mais. Minha mãe aposentou com quarenta e seis anos. Durante vinte e cinco anos ela ficou ali, na sala de aula. Não lembro dela ter faltado um dia. Só tirou licença para ter os filhos.” (PEB II EMEF “MA”, 2013/09).

“Não quero mais saber de estudar. Fazer mestrado, nada disso. Para quê? Para ter menos de dez por cento de reajuste no salário? Com essas mudanças todas que aconteceram na lei, eu só tenho visto minha aposentadoria ficar cada ano mais longe. Ainda por cima estão circulando na imprensa que já vão alterar novamente. Mudar tudo de novo. Sabe quando vou aposentar? Nunca. Vou precisar sabe fazer o quê? Arranjar um laudo. Nunca tirei. Tirar umas licenças. Ou eu adoço essas crianças, ou elas me adoecem. Não é humano para ninguém.” (PEB II EMEF “CAA”, 2013/07).

A fala dessas duas professoras foi registrada quando fui visitar unidades de ensino mais antigas do município. No caso, as escolas “Moacyr Avidos” e “Ceciliano Abel de Almeida”, com o objetivo de identificar o paradeiro das professoras aposentadas para colaborarem com o desenvolvimento do meu estudo.

Nessas visitas, conheci e conversei com vários profissionais e, como a temática do estudo sempre era motivo de curiosidade por parte das pessoas com as quais eu tive a oportunidade de manter contato, a questão da aposentadoria tornava-se parte de nosso diálogo.

Assim, é possível perceber na fala das professoras o destaque que dão ao descaso com a categoria do magistério e com os próprios alunos, considerando o desgaste que a profissão impõe e a dedicação necessária para desenvolvê-la.

Outro ponto que chama a atenção é a relação que fazem com o fator idade e a possibilidade, ou até mesmo a necessidade da simulação de um adocimento para que seja possível deixar a atividade laboral ao cumprir os vinte e cinco anos de regência de classe.

Em outra perspectiva, como o distanciamento da possibilidade da aposentadoria iminente remetem suas lembranças ao fato de no decorrer de sua trajetória profissional ou de alguém próximo – no caso a mãe – não ter tirado licença médica, ou se afastado do trabalho.

Entretanto, com a necessidade de permanecer em sala de aula a ausência de saúde, ou a necessidade de se afastar do ambiente de trabalho se torna uma alternativa para conseguir conviver com o tempo e assim, aguardar o período para aposentar com o salário integral.

As alterações e mudanças na aposentadoria especial do magistério, que as fazem permanecer em regência de classe com alunos das séries iniciais do ensino fundamental por mais de vinte e cinco anos, para garantir a aposentadoria integral, posso arriscar a dizer que são o cerne da questão, ou seja, o elemento disparador para todas as demais questões que levantam durante nosso diálogo.

Nesse processo de visita às unidades de ensino, muitos profissionais vinham conversar comigo para falar de suas questões referentes a aposentadoria. Entretanto, a narrativa que vou compartilhar com vocês agora, é de uma professora que soube da pesquisa e foi me procurar na Secretaria de Educação, espaço em que trabalho atualmente, para falar de sua indignação em relação ao descaso com a aposentadoria dos professores e em relação aos próprios professores, considerando a ausência de circulação de informações:

“Você acredita que eu tenho quarenta e nove anos, faço cinquenta daqui a nove meses? Mas, já tenho mais de vinte e cinco anos de sala de aula. Dei entrada na papelada, toda feliz! Eu estou esgotada, cansada. Subo morro há todos esses anos. Quando recebi a ligação do setor responsável para ir assinar a aposentadoria, cheguei a pensar em levar uma máquina fotográfica. Fui pensando que eu daria uma festa na escola. Para as crianças, os colegas, para todo mundo. Ia ser um festão no morro. Quando eu cheguei lá, o formulário dizia que eu estava aposentando proporcionalmente por tempo de serviço e não integralmente. Antes de assinar, quis entender o que era aquilo. A atendente falou: Senhora é só assinar aqui. Me recusei. Quis falar com a Gerência, com o Secretário, o Prefeito, quem fosse. Nunca faltei um dia na minha vida. Só tirei licença duas vezes para ter meus filhos. Como não ia aposentar integral? Veio uma senhorinha, que já deveria estar aposentada e falou que como eu não havia somado a idade mais o tempo de serviço, havia o fator redutor. Por isso não aposentaria integral caso eu assinasse o formulário. Imagina! Você sabe quanto eu ganho? Já imaginou receber menos do que isso? Por falta de informação?”

Por conta de nove meses de trabalho? De forma alguma. Não assinei. Vou esperar completar cinquenta anos de idade. Mas, agora vivo de licença. Aquilo me fez mal. Me tirou do eixo. Foi falta de respeito comigo. Não vou mais fazer festa nenhuma para ninguém”. (PEB II, EMEF localizada no complexo do Itararé, 2014/05).

Quando a professora me procurou e contou sua história fiquei imaginando uma série de reflexões, mas três de forma significativa me chamaram a atenção:

A primeira reflexão é o fato de que, tanto essa professora que me procurou quanto os profissionais que participam do percurso da pesquisa, por meio de suas narrativas espontâneas, que ocorreram principalmente em minhas visitas às escolas no intuito de localizar as professoras aposentadas, destacaram o fato de não terem tirado licença em seu percurso profissional, à exceção da Licença Maternidade.

Entretanto, que a partir do momento que entendem ter cumprido o tempo da aposentadoria especial do magistério, no caso vinte e cinco anos para mulher e trinta para os homens, se sentem “liberados” para cumprir os anos que faltam com a utilização de laudos e licenças médicas.

Ou já fazem uso desse recurso, como tivemos a oportunidade de compartilhar na fala da PEB II, EMEF localizada no complexo do Itararé (2014/05): “Vou esperar completar cinquenta anos de idade. Mas, agora vivo de licença”.

Esse é um dado que chama a atenção, considerando que no período de 01/01/2012 a 10/07/2012, foram autorizados 1.286 (mil, duzentos e oitenta e seis) pedidos de licença médicas para profissionais da educação do município de Vitória¹⁵, desconsiderando licença acompanhamento, licença maternidade, licença para tratamento de saúde por acidente de trabalho, outros afastamentos legais e faltas sem justificativas.

Por que destaco como um dado que chama a atenção?

Em pesquisa que realizei anteriormente a partir de dados da Secretaria Educação de Vitória, que divulgou em 2008o relatório quadrianual de profissionais da educação efetivos. De um total de 2.604 (dois mil, seiscentos e quatro) efetivos em janeiro de 2004, esse número passou para 4.285 (quatro mil, duzentos e oitenta e cinco) em dezembro de 2008, ou seja, foram efetivados 1.681 (mil, seiscentos e oitenta) novos profissionais para atuarem na Secretaria de Educação do município (AZEVEDO, 2012).

¹⁵ Dado fornecido por relatório do SIGEP (02/09/2012). Não considera a quantidade de dias de afastamento por servidor e sim, cada pedido autorizado pela Coordenação da Medicina do Trabalho.

Dessa forma, quando observei o quantitativo de solicitações de licenças médicas no primeiro semestre do ano de 2012 e relaciono com o número de profissionais recém-efetivados no quadro de funcionários e, portanto, em sua maioria distante da perspectiva da aposentadoria, levanto a hipótese de que os afastamentos em consequência de licença médica podem caracterizar o grupo de profissionais que aguardam completar o tempo de serviço para a aposentadoria, entretanto se apresenta de forma significativa nos demais grupos de profissionais da educação.

Outra reflexão que essas narrativas provocam é a pouca informação ou o desencontro de informações em relação à própria vida funcional que os professores demonstram ao falar da legislação, do tempo que falta para aposentar, do trâmite da documentação.

Percebo em suas falas, que a prática da “culpabilização” do outro, seja do legislativo, do executivo, ou até mesmo do atendente do setor é recorrente:

“Você quer saber em que regra da aposentadoria eu me enquadrado? (silêncio) Que pergunta! Tinha que ser a de trinta anos de regência, independente da minha idade. Mas, esses políticos não pensam no professor. Parece que não precisaram passar pela escola para chegar onde chegaram. Eu sei que já fiz trinta e um anos de sala de aula, mas não tenho cinquenta e cinco de idade. Então, ainda nem fui na prefeitura. Ouvi dizer que ainda não tenho direito, então não quero me aborrecer. (PEB III, EMEF “JLM”, 2013/08)

“Eu acho que já posso requerer minha aposentadoria, mas ainda não tive tempo de ir à prefeitura pedir minha certidão. A gente trabalha tanto que não tem nem tempo de pedir aposentadoria. Não sei qual a regra que estou enquadrada, mas como já tenho cinquenta e dois anos e nunca saí de sala de aula, o que dá mais ou menos uns vinte e seis anos, acredito que já posso aposentar sim. Eu nunca me preocupei muito com isso. Na realidade, quem tinha que ficar informando a gente era a prefeitura. Além de trabalhar, preparar aula, dar conta dos alunos, a gente tem que saber da data da Progressão, da Promoção, do Prêmio Incentivo, da Licença Prêmio, até da papelada da aposentadoria.” (PEB II, EMEF “JLM”, 2013/08)

Cuidar da própria vida profissional, conhecer a legislação que rege a carreira, bem como acompanhar as alterações que ocorrem no percurso e podem incidir diretamente em sua vida profissional é obrigação de cada servidor.

O que não desobriga o empregador, o legislativo e o executivo de discutirem, informarem e publicizarem as regras e alterações que interferem de forma direta nas diversas esferas da carreira do trabalhador, inclusive nas questões previdenciárias.

Entendo que parte das indignações apresentadas nas falas dos colegas e aqui compartilhadas com vocês se dá por falta de se manter atualizado em relação às alterações que tratam da temática em questão. No caso, a aposentadoria especial do magistério.

A responsabilidade por essa atualização deve ser compartilhada com vários setores, como o próprio legislativo, o órgão representativo da classe, o Instituto de Previdência do município e o próprio servidor que é o maior interessado na questão.

Quando a questão é a segunda vertente apresentada como proposta para ser desenvolvida, ou seja, a “aposentadoria por invalidez”, entendo que é necessário partir do conceito dessa forma de aposentadoria, que consiste em:

Art. 43. A aposentaria por invalidez, uma vez cumprida a carência exigida, quando for o caso, será devida ao segurado que, estando ou não em gozo de auxílio doença, for considerado incapaz e insuscetível de reabilitação para o exercício de atividade que lhe garanta a subsistência, e ser-lhe-á paga enquanto permanecer nesta condição. (Decreto n° 3.048, de 06 de maio de 1999).

De acordo com os estudos de Witczak (2009), a aposentadoria por invalidez é um direito dos trabalhadores que, por doença ou acidente, foram considerados pela perícia médica a que estão vinculados incapacitados para exercer suas atividades ou outro tipo de serviço que lhes garanta sustento.

O autor propõe uma reflexão acerca desse lugar ocupado pelo sujeito trabalhador que transita do “lugar do trabalho” ao “lugar do não-trabalho”. Destaca que a aposentadoria por invalidez permanente impõe ao sujeito algo que ele realmente não havia visualizado para si: não poder mais trabalhar. Retira do sujeito uma trama identificatória e subjetiva que o significava para si e para a sociedade como um todo e passa a receber um rótulo pesado para carregar. Também se descortina um novo mundo no qual não se sabe muito bem como transitar, visto que as significações e expectativas sociais não fazem o menor sentido.

Considerando a proposta desta pesquisa, apesar de transitar do lugar do trabalho para o lugar do não trabalho, as professoras que colaboram com suas lembranças e narrativas, independentemente do lugar ocupado hoje – ressignificados ou não – como terei a

oportunidade de compartilhar com vocês mais adiante, possuem uma construção e uma constituição de vida e profissional, que antecede e passa, por essa mudança de lugar.

A professora das séries iniciais do ensino fundamental é um dos sujeitos diretamente implicado no processo educacional e sua prática, suas experiências e formação são elementos indissociáveis deste processo, dessa forma, procurei destacar esse sujeito e seu trabalho, por meio de suas narrativas, também como objeto e fonte dessa investigação.

Entretanto, falo da professora que atuou nas escolas municipais de Vitória. Que contribuiu para a construção da história da educação desse município, para a formação dos alunos e vivenciou os diversos momentos políticos que, conseqüentemente atravessaram o ambiente educacional.

Independentemente do tempo que essa professora ficou de forma ativa na regência de classe, pretendo identificar em suas narrativas, suas práticas, sua postura, seu silêncio, como surge, ou não a relação saúde/doença, sujeição/prestígio, prazeres/sufrimento, em sua trajetória profissional. Como se produz e é produzida nesse ambiente.

Essas variáveis me fizeram destacar a dissertação realizada por Marchiori (2004), em que propôs uma análise do trabalho e da saúde dos professores ativos, também em escolas do município de Vitória e considera o sujeito humano como um sujeito da atividade de trabalho, é alguém que faz escolhas, recria regras, inventa um jeito próprio e “possível a si” de estar no mundo.

Sujeito singular que evoca, dos valores que o constituem, as escolhas que faz na vida, as atitudes que toma, as regras em que vive. Sujeito que é também produzido pelas subjetividades em curso, mas que fundamentalmente é um agente de produção na vida social, no trabalho e na saúde (MARCHIORI, 2004, p.25).

Ao longo dessas três gerações investigadas identifica-se que houve no município de Vitória um progressivo aumento no quantitativo de licenças médicas, professoras que se afastaram de sua função de regência de classe ou se aposentaram por invalidez.

Nesse sentido, colabora para com a nossa inquietação o estudo realizado por Esteve (1999a) em que fez uma pesquisa aprofundada sobre o mal estar docente, seus principais fatores e suas conseqüências, que em linhas gerais são, segundo o autor: o absenteísmo trabalhista, o abandono da profissão e o desgaste da saúde física e mental, para demonstrar que a realidade vivida pelas professoras de Vitória/ES, assemelha-se em diversos aspectos, aos professores pesquisados no continente europeu.

Quando Esteve (1999a) em seu estudo refere-se ao choque provocado pela velocidade com que se processam as mudanças na sociedade e questiona a capacidade do sistema educacional de se adequar a elas, convida-nos então a refletir essa questão a partir do lugar do qual proponho falarmos, no caso, a partir de um olhar do município de Vitória/ES.

Este choque a que se refere o autor permite identificar reflexos que incidem diretamente na vida profissional e pessoal deste sujeito, conforme ele mesmo tem a oportunidade de complementar em outra publicação:

A desordem, a complexidade deste tempo de mudança, *de passagem*, insinua-se na escola, revela-se na fluidez do ambiente que nela se vive, na diversidade de mensagens que se captam no cenário dos seus espaços, na evolução, por vezes contraditória, das relações partilhadas pelos seus protagonistas (ESTEVE, 1999b, p.188).

Considerando que o professor é parte da sociedade descrita por Esteve (1999a), acolho a posição descrita por Nóvoa (2007) quando afirma que o profissional e o pessoal fazem parte de um único eu.

Nesse sentido, pretendo identificar por meio da narrativa dessas professoras, sinais de que estas implicações afetaram sua prática profissional, sua vida pessoal e até mesmo suas condições de saúde, considerando para esta análise a percepção do “eu” trazida por Nóvoa (2007).

Tendo em vista que as professoras a serem envolvidas nessa pesquisa tiveram atuação profissional de forma a representar as décadas de 1980, 1990 e 2000, posso inicialmente afirmar que vivenciaram um número significativo de mudanças de ordem política, econômica e legislativa, que incidiram diretamente na educação pública municipal de Vitória/ES.

Entendo que, para falar das mudanças em nível municipal, não é possível perder de vista que as mesmas estão diretamente ligadas aos processos decorrentes das ações que ocorrem em nível macro, sejam eles nacionais ou mundiais.

Cabe destacar, que nesse contexto, a educação está diretamente envolvida nessas mudanças, como afirma a autora:

O espaço de trabalho “escola pública” passou por diferentes reformas educacionais ao longo dos anos. Anunciadas como redentoras, salvadoras e propulsoras da tão esperada “revolução social” no Brasil, as reformas vêm ocorrendo em nosso país

delegando para a Educação a responsabilidade de dar solução à tragédia da desigualdade, construída em séculos de história (MARCHIORI, 2004, p.26).

Lançando um olhar sobre os principais movimentos que reverberaram diretamente nos processos e procedimentos relacionados à educação municipal de Vitória/ES e, conseqüentemente, na trajetória de vida profissional das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, apresentaremos algumas dessas inferências que poderão vir a ser utilizadas como subsídio no processo de análise das narrativas.

Na década de 1970, o Brasil teve como contexto sócio político o Regime Militar e a educação, em meio a esse contexto, foi submetida a um movimento estrutural em todos os níveis, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que propõe reformas que atendam às exigências e necessidades entendidas como necessárias pelo Governo do referido regime.

Segundo o relatório da PMV/SEME/ATP, de 07/07/2011, nessa década, a rede municipal de ensino administrava duas unidades de Educação Infantil e quatorze escolas de Ensino Fundamental.

Os dados não indicam o quantitativo de professores, matrículas, índices de aprovação, dentre outros, referentes a esse período, que nos permita analisar o comportamento do atendimento educacional das escolas municipais a partir das reformas apresentadas pela nova legislação e conseqüentemente pelo regime militar.

No início da década de 1980, é possível observar em nível nacional e municipal, que os movimentos em defesa e ampliação dos direitos sociais e trabalhistas passam a ganhar força, simultaneamente à transição do regime presidencial. Não iremos nesse momento abrir uma reflexão acerca das questões políticas e sociais que marcaram esse período, pois pretendemos realizar essas discussões à medida que o processo de análise das narrativas das professoras nos possibilitarem esses diálogos com as mudanças da sociedade a que se refere Esteve (1999a).

Entretanto, foi nesse período que o magistério da rede pública de ensino de Vitória/ES, antes mesmo dos demais servidores que compõem o quadro da Prefeitura, conseguiu por meio da Lei nº 2.945, de 13 de maio de 1982, a criação do Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória/ES. Em tese, apesar de todas as leis que o altera, o Estatuto permanece em vigor até a presente data.

Para efeito deste estudo, com o objetivo de analisarmos mais adiante o crescimento significativo do índice de aposentadorias por invalidez no quadro do magistério, chamo a atenção de forma especial para os seguintes artigos do Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória:

Art. 66. Ao professor efetivo com mais de 25 (vinte e cinco) anos de serviço ou 55 (cinquenta e cinco) anos de idade e a professora com 20 (vinte) anos de serviço ou 50 de idade será concedido:

I – escolha do turno de trabalho;

II redução do número de horas/aulas em até 2/3 (dois terços) da carga horária a que estiver sujeito, deduzidas as horas de planejamento, sempre que possível conciliando o interesse pessoal e os da Escola em que atuem.

Parágrafo Único – A carga horária do professor beneficiado com o disposto no inciso II deste artigo, será completada com atividades que lhe forem cometidas pela Direção da Escola, dentre elas, a cooperação para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e da ação educacional e participação ativa na vida comunitária escolar.

Art. 67. A redução do número de horas/aula prevista no artigo anterior, não redundará em diminuição do vencimento.

Destaquei estes artigos, porque no período de 1982 a 1997, quando foram revogados, por meio da lei nº 4.396, de 28 de janeiro de 1997, os professores e professoras do município, antes de completarem o tempo determinado para a então aposentadoria especial do magistério, sendo 30 (trinta) anos de serviço para os homens e 25 (vinte) anos para as mulheres, tinham a possibilidade de se beneficiar com esses artigos.

O fato de requerer o benefício, não implicava em qualquer possibilidade de perda da aposentadoria especial. Dentre as atividades desenvolvidas por esse profissional, que era orientada pelo Diretor, estava a necessidade de cumprir 1/3 (um terço) de sua carga horária com a regência de classe.

Como essa situação funcionava para os professores, por exemplo, das séries iniciais do ensino fundamental? Esse profissional que em determinadas unidades de ensino, de acordo com o seu perfil, ou necessidade da escola, atuava na secretaria, na biblioteca ou como auxiliar da coordenação, desenvolvia a carga horária destinada à regência de classe, para substituir colegas que se ausentavam por licença médica ou outra necessidade.

Esse profissional já não era o “professor de uma turma”, ele estava à disposição da unidade de ensino, para cobrir eventualidades.

A preocupação do texto da lei é em beneficiar esse profissional, diminuindo seu tempo de contato com a penosidade imposta pela profissão – como diria o texto da lei que garante a aposentadoria especial ao magistério – e ao mesmo tempo, colabora com a organização do trabalho na escola, quando possibilita às escolas que têm esse profissional, a distribuição de atividades administrativas.

O período que compreende a possibilidade do profissional requerer esse benefício vai de 1982 a 1997. Destaco que esse é um período em que o índice de aposentadorias por invalidez é relativamente baixo, se considerado como a década seguinte. Entretanto, é um dos aspectos a serem analisados nesse estudo.

Outro aspecto que também merece destaque no Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória, pois pode ter inferência direta no desenvolvimento deste estudo, é a questão da readaptação.

A legislação citada prevê:

Art. 36. A readaptação dos ocupantes do cargo do magistério ocorrerá mediante mudança para outro cargo de igual classe e nível de habilitação e dar-se-á, quando for julgado incapaz, de acordo com laudo médico oficial, para exercício de suas funções específicas, desde que não se configure a necessidade imediata de aposentadoria.

Parágrafo Único – O ato de readaptação é de competência do Chefe do Poder Executivo.

Art. 37. A readaptação não acarretará diminuição nem aumento de vencimento base, assegurando ao readaptado o reajuste de seu vencimento em parcela equivalente a estabelecida para cargo da mesma classe e nível ocupado no ato da readaptação.

Nesse sentido, a análise de Gerlin (2006), discute a situação de trabalho vivida por professoras que se enquadraram nesses artigos da lei. Recorda que a denominação readaptação, laudo médico, contidas no Estatuto do Magistério, passa a identificar as profissionais vistas na escola, muitas vezes como “readaptada” ou “laudo” e não como professoras.

Outra situação que o enquadramento no “laudo médico” traz para esses professores é o fato de que fica impedida a possibilidade de avanços na carreira por mérito ou merecimento. O professor que por algum motivo passa a ser considerado como “laudo médico”, não tem

mais a vantagem de crescer financeiramente na profissão por meio dos cursos de formação que o permitem receber um reajuste e caminhar nas referências salariais, nem tão pouco mudar de referência, no caso de concluir um curso superior em licenciatura, ou especialização, ou qualquer outro nível de ensino.

Optei por fazer este destaque da legislação, porque no município de Vitória, existe um quantitativo de profissionais que se afastam da regência de classe com base no artigo 36 do Estatuto do Magistério e estão atuando em secretarias, bibliotecas e outras funções administrativas, sem direito as possibilidades ainda existentes da aposentadoria especial do magistério e sem o vínculo com a regência de classe.

Como um dos marcos de mudança de regime político, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal e, a partir dela, há um desencadeamento de ações nos demais níveis da Federação, no sentido de adequar as legislações dos Estados e Municípios aos novos indicativos da Carta Magna.

Em Vitória/ES, a Lei Orgânica do Município, de 05 de abril de 1990, dá mostras em seu texto, das adequações que se desencadeiam a partir da Constituição Federal de 1988 e que incidem direta ou indiretamente na educação. Como por exemplo, o indicativo de eleição para diretores, a criação dos Conselhos de Escola, o investimento de 25% na educação, o indicativo da criação do Conselho Municipal de Educação, dentre outros.

Lanço mão do estudo realizado por Minayo-Gomez; Barros (2002), por meio do qual foi possível identificar as prioridades para a área da educação traçadas pelo governo do Partido dos Trabalhadores:

Em 1989, o Partido dos trabalhadores assumiu a administração de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, enfrentando um quadro de “desmandos e clientelismo” que marcavam a educação na cidade. A administração da Secretaria Municipal de Educação (SEME) colocou como tarefa prioritária “mudanças radicais” nos indicadores da educação da cidade. Perseguindo esse objetivo, construiu quatro eixos programáticos: a) universalização do ensino, baseada no planejamento e nas discussões com a comunidade escolar; b) melhoria das condições materiais de trabalho na escola e turmas constituídas de, no máximo, 30 alunos; c) valorização do trabalhador da educação, que incluía política salarial definida em acordos coletivos com as categorias profissionais e estímulo à frequência em cursos de pós-graduação com licença remunerada; d) democratização da gestão escolar, que se efetivava através de assembleias, que incluía todos os funcionários da SEME, onde eram

discutidas as diretrizes do projeto político-pedagógico da Secretaria (MINAYO-GOMEZ; BARROS; 2002, p. 650).

O relato dos autores permitiu que fosse possível perceber que no período citado, havia objetivos traçados para que movimentos acontecessem em relação à educação do município e que trouxe reflexos e consequências para os sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Estas prioridades são resultado de uma ruptura com o período em que o antecede, no qual era aceitável acreditar que as crianças que ingressavam na antiga 1ª série não aprendiam a ler e a escrever por motivos relacionados a aspectos sociais e culturais, ou seja, as crianças oriundas das classes populares não aprendiam a ler e escrever, porque apresentavam déficits linguísticos e cognitivos. Atribuindo assim à família e às próprias crianças a responsabilidade pelo insucesso escolar. Para suprir as supostas deficiências foram criadas propostas de caráter compensatório, e a educação infantil, denominada nesse período de pré-escola, assumiu o papel de preparar as crianças para serem alfabetizadas na então escola de primeiro grau (PMV, 2012).

Buscando romper com essa perspectiva teórica-tradicional e tecnicista, na segunda metade da década de 1980 e início da década de 1990, a SEME, ancorada nos estudos de base psicogenética de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), propõe mudanças na organização do trabalho pedagógico em alfabetização, tomando como referência os princípios teóricos da perspectiva construtivista-interacionista (PMV, 2012, p.14).

Foi no bojo dessas mudanças estruturais e conceituais em torno da alfabetização, que incidiram diretamente na produção do trabalho docente das professoras que colaboraram no desenvolvimento dessa pesquisa, que foram organizadas e efetivadas mudanças pedagógicas, como a implementação do Bloco Único nas escolas municipais.

O que vem a ser a implementação do Bloco Único que trouxe tanto impacto, resistência e aparece quase que de forma geral em todas as narrativas das professoras?

Essa medida de cunho pedagógico visava eliminar a retenção das crianças da 1ª série para a 2ª série e, portanto, ampliar o tempo para o processo de alfabetização. Foi criado por meio do Decreto nº 8.449, de 03 de janeiro de 1991, como uma inovação pedagógica, no campo da alfabetização. Ele permanece, com todas as mudanças e resistências que permearam sua implantação, até o início do ano de 2009, com a implementação do “Ciclo Inicial de Aprendizagem, a partir da Resolução nº 07/2008 do Conselho Municipal de Educação de Vitória – COMEV (PMV, 2012, p.21).

Entretanto, não me cabe nesse momento, realizar uma análise das possíveis consequências dessas ações no âmbito educacional e, de forma específica, na trajetória profissional das professoras que participam desse estudo.

Importa a ciência desses movimentos, para que possam vir a compor como elementos a análise das narrativas que proponho realizar no desenvolvimento do trabalho.

A partir de 1993, o município passou a ser administrado por outra frente política, promovendo a implantação de um novo projeto político pedagógico para a Secretaria Municipal de Educação.

Para ilustrar algumas ações e metas contempladas na proposta desenvolvida a partir dessa gestão, que se desdobra em mais dois períodos administrativos, tomo como base novamente, os estudos de Minayo-Gomes e Barros (2002):

Priorizava-se a transformação de um paradigma de fracasso para o de sucesso escolar, a reversão dos índices de reprovação e de evasão no ensino fundamental, construção de um estilo gerencial que buscasse a superação de comportamentos corporativistas, progressão de matrícula, utilização de novas tecnologias educacionais e de formas de avaliação. A hora aula passou de 50 para 60 minutos e o número de alunos por turma era de 35 ou mais, desrespeitando-se as decisões tomadas pelos educadores da gestão anterior. Foram introduzidas, também, reformulações e redefinições de critérios e de condições para a condução do processo de escolha de diretores de escola. (MINAYO-GOMES; BARROS, 2002, p. 651).

Durante esse período administrativo foi promulgada a Lei nº 4.177, de 03 de fevereiro de 1995, que dispõe sobre os Direitos e Vantagens dos servidores Públicos do Município de Vitória e a Lei nº 4.264, de 26 de outubro de 1995, que instituiu o Plano de Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória.

Cabe destacar, ainda, que durante o período da administração a que me refiro, foram realizadas modificações estruturais em relação ao órgão previdenciário dos servidores municipais. Por meio da Lei nº 4.399, de 07 de fevereiro de 1997, foi instituído o Sistema de Previdência e Assistência dos Servidores Municipais de Vitória - IPAMV, em substituição à Caixa Beneficente Washington Pessôa, criada em 1925.

Suas atribuições consistiam em assumir a responsabilidade da execução da política de previdência dos servidores do município de Vitória/ES, com a absorção da folha de

pagamento dos aposentados e pensionistas e a criação do fundo de previdência. Destaco que a função do IPAMV é executar a política previdenciária, em observância aos princípios da seguridade social, para a concessão de aposentadoria e pensão com qualidade, procurando promover a valorização humana dos servidores efetivos do município de Vitória.

Contudo, cinco anos mais tarde, novo procedimento é adotado em relação ao IPAMV e, por meio da Lei nº 5.466, de 15 de janeiro de 2002, passou a agregar às suas funções todo o processo de concessão de benefícios, inclusive a perícia médica exclusivamente para este fim.

Simultaneamente aos processos que ocorrem em nível municipal, o Brasil por meio de diversos movimentos sociais, participou da discussão do projeto para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Entretanto, conforme nos relata Meneses (1998, p.15):

Os projetos da lei atual até que foram bastante debatidos pela comunidade acadêmica, educadores e mesmo pela imprensa, sofrendo mudanças significativas resultantes das forças sociais que procuraram influenciá-los, especialmente pelos que defendem uma educação democrática e universal. No entanto, o projeto aprovado pela Câmara de Deputados e encaminhado ao Senado Federal não prosperou, eis que foi substituído por projeto do senador Darcy Ribeiro, que contava com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto. O substitutivo apresentado foi aprovado com algumas alterações e submetido à apreciação da Câmara dos Deputados (já, então, com outra composição em virtude das eleições de 1994), sendo finalmente aprovado em 1996.

A nova legislação instituiu mudanças no ensino nacional que produziram reflexos imediatos no cotidiano escolar, como a ampliação da carga horária e dias letivos, a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, são exemplos desses reflexos. Também prevê a criação do Plano Nacional de Educação, que é aprovado somente em 09 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172.

Outro movimento gerado pelo Governo Federal que incidiu diretamente nos Estados e Municípios e, conseqüentemente nas escolas, foi a aprovação da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

É possível observar que esse breve caminhar tomando por base algumas legislações, Planos de Ação e modelos de gestão das décadas propostas, apresenta uma alternância de

movimentos e diferentes diretrizes em que as escolas, seus professores, estudantes e demais componentes foram levados a se adaptarem e acompanharem esses processos.

É preciso ficar atento e não perder de vista o fato de que para além dos processos desencadeados pelas ações políticas e econômicas, outros aspectos, como o social, por exemplo, também aconteceram no espaço escolar, produzindo a todo tempo alternâncias e movimentos, que também exigiram adaptações, flexibilidades e reflexões.

Retomamos a reflexão de Esteve (1999a) quando trata da incapacidade do sistema educacional de se adequar às mudanças que ocorrem de forma veloz e acrescentamos a ela, nossa inquietação em relação à possibilidade da produção de saúde e adoecimento das professoras das séries iniciais da rede municipal de Vitória/ES que se aposentaram nas décadas de 1980, 1990 e 2000, por invalidez ou que foram afastadas de suas funções por Laudo Médico, apresentaram também dificuldades quanto à adaptação da sobreposição de funções e às diferentes estratégias de gerenciamento dos aspectos ligados à educação e a função docente.

Foi diante desse quadro, ou melhor, foi em meio a essas mudanças, implantações, rupturas, que as professoras que colaboram conosco no desenvolvimento desta pesquisa, iniciaram suas atividades docentes e adoeceram, afastando-se do espaço do trabalho.

Entretanto, passaram por um processo de formação e desenvolveram suas atividades docentes, constituindo-se professoras, com suas práticas e possibilidades. Em suas lembranças esses movimentos que aqui parecem tão distantes da sala de aula e do movimento diário da já tão movimentada vida do professor docente, mas que produz reflexos e mudanças estruturais, que marcam os seus fazeres.

4. “VOCÊ QUER QUE EU VOLTE A DAR AULA?”: NARRATIVAS DE SI

Quem faz caminhadas cotidianas seguindo o mesmo percurso por semanas a fio, muitas vezes consegue acompanhar, passo a passo, o processo de construção de um prédio. E, de repente, em determinado dia, ao esticar o olhar, com mais atenção, pode dar-se conta que aquelas estacas grotescas, tão ruidosamente ali instaladas desde o início, agora aparentemente deixaram de existir. Tendo cumprido importante papel na primeira etapa de edificação da obra, elas devem então desaparecer, permitindo, paulatinamente, que o arcabouço se auto-sustente através das bases sólidas, agora já estruturadas. Assim, o que antes era só projeto esboçado, vai

ganhando envergadura e, a cada novo passo cimenta-se outro patamar. (FISCHER, 2004, p.532).

Abro esse capítulo utilizando a metáfora elaborada por Fischer ao apresentar seu trabalho, pois a autora tem a sensibilidade de descrever em seu estudo (FISCHER, 1999; 2004) o processo percorrido pelo pesquisador que faz a opção de trabalhar com fontes vivas, apresentando a imensidão de dados e informações que precisam ser analisados de forma a estabelecer relações possíveis a partir dos dados coletados.

A autora entende que as primeiras fases do processo de pesquisa são como o início de uma obra, cheio de estacas sendo instaladas, que servirão de base para a edificação, ou seja, investigação, aproximações, páginas de anotações, visitas, entrevistas, pesquisas, gravações, transcrições, tabelas rudimentares, glosas, esquemas, tudo o que é possível alimentar a base das análises, para que seja possível lhe dar um acabamento.

Assim como Fischer (1999; 2004), também entendo a necessidade de compartilhar aspectos relevantes do processo de construção da pesquisa para que seja possível a compreensão dos caminhos que foram trilhados ao longo do percurso.

Sempre com o objetivo principal de versar sobre as lembranças pessoais e as narrativas profissionais das professoras aposentadas, visando compreender a construção do processo saúde-doença, sujeição-prestígio e prazeres-sofrimento, que culminou em suas aposentadorias por invalidez, iniciei o processo de investigação.

Meu contato com as professoras, que será descrito ao longo do capítulo, apresenta como destaque a primeira reação de todas elas ou dos familiares, sem exceção, ao saber da proposta do encontro: “Você quer que eu volte a dar aula?”; “Você vai suspender minha aposentadoria?”; “Você quer me ouvir? Sou aposentada menina! Você tá querendo é que eu volte para a sala?”; “Como assim? Você quer que minha mãe volte ao trabalho?”; “Olha, não quero me meter não, mas ela não tem condições nem de te dar uma entrevista. Quanto mais se você veio aqui suspender o benefício dela para que volte a dar aula”.

São frases e expressões que merecem uma reflexão, pois ilustram o primeiro pensamento das professoras, de alguns de seus familiares e até mesmo vizinhos para com a pesquisadora, antes mesmo de que fosse apresentada a proposta dos encontros e do trabalho. O receio explícito emerge nas narrativas. A aflição de voltar a ter contato com esse espaço escolar enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental. O que fica gravado nas

lembranças dessas professoras que as fazem de forma unânime realizar como primeira pergunta a necessidade do descarte da possibilidade de retorno à sala de aula?

Teremos a oportunidade, junto a algumas delas de encontrar algumas respostas. Outras deixam suas lembranças guardadas. Preferem não verbalizar.

4.1 O DESAFIO DA INVESTIGAÇÃO

Quando da origem do trabalho, ao definir realizar a pesquisa junto às professoras regentes das séries iniciais aposentadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000, não imaginei que também estava definindo um grande desafio de labor manual.

Desenvolver um trabalho com a temática que requer dados relativamente recentes, acerca de profissionais que hipoteticamente devem ser devidamente registradas no banco de dados da administração do município, principalmente considerando o fato de que se tratam de pessoas que precisam de um recadastramento constante por serem aposentadas e qualquer mudança nesse status requer um beneficiário do pensionista, não deveria ser um desafio.

O município de Vitória possui um Instituto de Previdência próprio, em que se pressupõem uma maior facilidade no controle de seus beneficiários, bem como um rigor no cadastro e recadastramento do mesmo. Isso certamente fez com que as expectativas que pesem sobre a possibilidade de ter acesso com agilidade e facilidade a todos os dados e informações necessários à pesquisa, fossem as mais otimistas possíveis. O que em parte se confirma, em parte não.

O Município de Vitória, por meio das Secretarias de Administração e de Coordenação Política durante todo o processo de pesquisa apresentou inúmeras alternativas possíveis para identificarmos os dados necessários, inclusive realizando mediações com o Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores do Município de Vitória – IPAMV, que dependendo de cada presidência, delibera de forma própria quanto ao entendimento por pesquisas.

Quando realizei o primeiro relatório com o levantamento geral do quantitativo de professoras regentes de classe dos anos iniciais do ensino fundamental aposentadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Identificamos – nesse caso eu e a Secretaria de Administração, que o Sistema de Gestão de Pessoas – SIGEP, em que são armazenados os dados e gerados os relatórios da vida funcional de todos os funcionários ativos e inativos do município e que

deveria oferecer as informações necessárias para a localização dos sujeitos de pesquisa, são inexistentes e/ou insuficientes, dependendo do período a ser pesquisado.

Foram solicitadas ao SIGEP informações relativas ao quantitativo das professoras que se aposentaram em cada uma das décadas proposta, o motivo da aposentadoria e dados pessoais, tais como: data de nascimento, de ingresso no município, da aposentadoria e unidades de ensino em que atuou. Um relatório que iria nos oferecer subsídios para a tomada de decisões de como proceder com o desenvolvimento de nossa pesquisa.

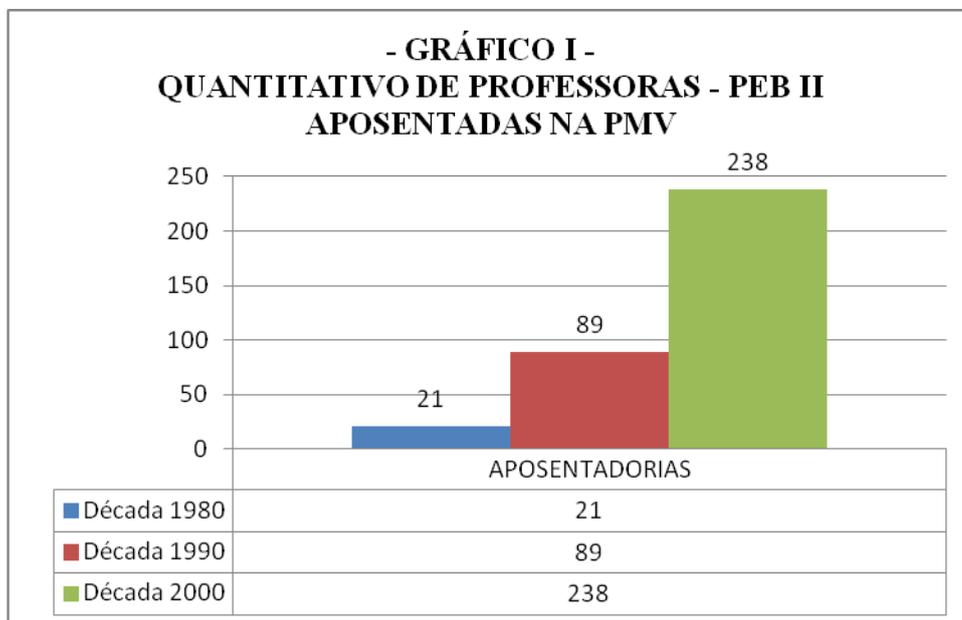
Entretanto, mesmo com todos os investimentos financeiros e de pessoal no sentido de inovar os recursos tecnológicos voltados para a gestão de pessoas no município, o SIGEP só foi alimentado com dados completos dos servidores a partir do ano de 2006. Os anos anteriores foram migrados de outro sistema chamado RUBI, por isso apresentavam falhas ou a inexistência dos dados referentes aos funcionários ativos e inativos.

Diante deste fato, a pesquisa toma outro rumo, que passa a ser um desafio pessoal de tempo e conhecimento: colher os dados necessários no arquivo dos funcionários inativos da Secretaria Municipal de Administração, referente ao período de 01 de janeiro de 1980 a 31 de dezembro de 2005. Este foi um trabalho diferente de todos durante a pesquisa, pois as pastas funcionais não estão dispostas por cargo, ou seja, uma prateleira com todas as professoras das séries iniciais do ensino fundamental aposentadas e sim, por matrícula e ano. Considerando que todos os profissionais de todos os cargos que se aposentaram estão no mesmo espaço do arquivo, dediquei um tempo significativo identificando as pastas das fichas funcionais das professoras que se aposentaram no referido período.

Mesmo sendo um trabalho solitário, contei com a colaboração e solidariedade dos colegas da Secretaria de Administração que dentro de suas possibilidades me auxiliavam na pesquisa, bem como meu esposo e as alunas do curso de Pedagogia que me acompanhavam quando possível para colaborar no ir e vir das pastas e na organização do espaço. Afinal, é preciso manter a ordem do espaço que a mim foi confiado.

Penso que essa é uma questão chave nesta pesquisa: a relação de confiança. Ela perpassa todos os momentos e é de fundamental importância para o desenvolvimento do estudo. Neste momento da pesquisa, a confiança da Administração em relação ao manuseio dos dados e utilização dos mesmos por mim na pesquisa, foi determinante para obter os elementos necessários que serviriam de base para definir os recortes que estariam por vir em nosso objeto.

De posse das primeiras informações acerca das aposentadorias das professoras identifiquei o seguinte quadro:



Fonte: PMV/SEMAD – Janeiro/2012.

A partir dessas informações, que de certa forma eram extremamente gerais, pois estavam ali contempladas todas as possibilidades de aposentadoria, seja por tempo de serviço, compulsória ou por invalidez, um dado chamou a atenção de forma particular: o crescimento significativo das aposentadorias na década de 2000.

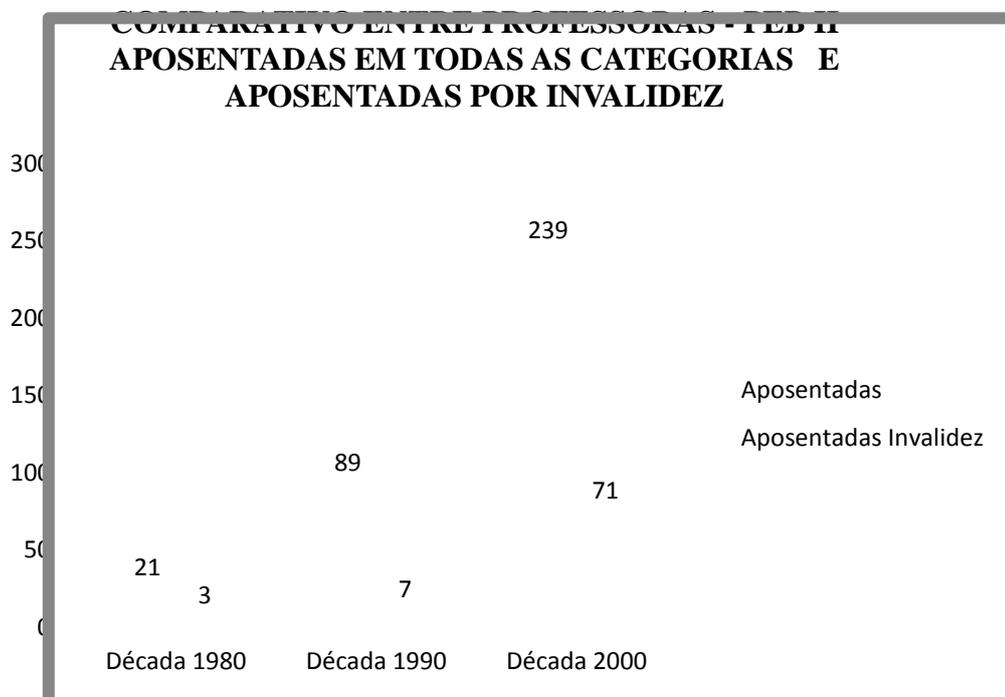
Uma série de questionamentos emergiram em relação a este dado, afinal, qual ou quais fatores influenciaram para o crescimento em números absolutos do número de professoras aposentadas na década de 2000?

Esse dado trouxe uma inquietação significativa. Entretanto, considerando que a questão da saúde/doença foi um dos disparadores da gênese do desenvolvimento deste estudo, procurei direcionar meu olhar de forma específica para as aposentadorias classificadas por invalidez.

A identificação desse dado contribuiu de forma significativa para a definição do recorte final do nosso objeto de estudo, considerando os quantitativos identificados em cada década proposta para o estudo.

Vejamos os dados que foram identificados e que despertaram a atenção:

- GRÁFICO II -



Fonte: IPAMV/Janeiro/2012

Foi possível, em uma primeira análise, observar que da década de 1980 para a década de 2000 houve um crescimento no índice das aposentadorias por invalidez significativo. Entretanto, não é possível correr o risco de realizar uma análise rasa ou linear e partir da hipótese que a década de 2000 apresenta os elementos e fatores responsáveis pelo adoecimento da categoria. Foi preciso sim, buscar subsídios que pudessem colaborar no cruzamento desses dados, bem como na possibilidade de análise dos mesmos, somadas às mudanças legislativas e gerenciais pelas quais passaram o Brasil e conseqüentemente o município de Vitória, que atravessaram e repercutiram as unidades de ensino e suas professoras.

Concluída esta etapa, passou a ser necessário identificar quais dessas professoras que estavam contempladas em nosso objeto de estudo, teriam condições de colaborar com a pesquisa.

Foi preciso considerar uma série de fatores a partir do momento em que a definição é desenvolver uma pesquisa que envolve a narrativa de pessoas que já fazem parte do quadro de

aposentados e que tem a particularidade de terem aposentado por questões de saúde. “Localizar as fontes vivas se constituiu no primeiro obstáculo prático da pesquisa”. (FISCHER, 2004, p. 538).

Partindo do princípio de que iniciei sem a informação prévia de como estava o quadro de saúde de cada uma dessas possíveis professoras em condições de participar da pesquisa, considerando o período e o motivo da aposentadoria foi necessário todo um protocolo no sentido de como identificar a atual residência, manter o contato, se apresentar, a quem se apresentar, expor a proposta da pesquisa, dentre outros fatores.

O fato de não haver o endereço das professoras em suas respectivas fichas funcionais, me levou a buscar alternativas que auxiliassem a identificar o paradeiro dessas profissionais. De posse dos nomes de cada uma delas, devidamente organizadas por data de aposentadoria, realizei o primeiro passo no sentido de identificar quais professoras teriam essa condição e que estariam dispostas a colaborar com o processo da pesquisa.

Pela particularidade dos sujeitos que ouvi na pesquisa, ou seja, as profissionais aposentadas por invalidez, existe um grande desafio somado aos demais que é a questão do tempo.

Considerando as profissionais que se enquadram nas categorias que defini para a pesquisa, existem variáveis como a possibilidade de não mais estarem vivas ou não apresentarem condições de saúde que permitam colaborar no processo de elaboração deste trabalho. Dessa forma, trata-se de uma corrida contra o tempo, a necessidade de localização dessas professoras.

Como já tratei anteriormente, despendeu-se um tempo considerável para o desenvolvimento da pesquisa o processo de identificação dessas profissionais e, agora, dedica-se um outro tempo significativo, para localizar o paradeiro das mesmas em virtude da falta de informações e controle dos órgãos responsáveis por essa função.

Então, como proceder? De onde partir? Como localizar essas profissionais das quais eu tinha apenas o nome completo, data de nascimento e a data da aposentadoria? Como seria possível encontrá-las sem ter a noção se moravam em Vitória, na Grande Vitória ou sequer no Estado do Espírito Santo?

De posse dessa e de muitas outras perguntas, me identifiquei com Marre, citado por Fischer que entende que “as primeiras pessoas investigadas sugerem outras ou estabelecem no

decorrer da verbalização [...] conexões importantes para descoberta de relações”. (MARRE, 1991, p. 112, apud FISCHER, 2004, p. 539).

Dessa forma, comecei a socializar essa situação problema com os demais colegas da Secretaria Municipal de Educação, das demais secretarias e do próprio Programa de Estudo.

A primeira ação foi realizar a conferência dos nomes das professoras que constam na listagem, no Portal de Transparência do Instituto da Previdência para identificar as que permanecem ativas como beneficiárias. Realizada esta ação, foi possível promover uma primeira seleção das professoras que permaneciam recebendo o benefício e, dessa forma, permaneciam como possíveis sujeitos a colaborarem com o desenvolvimento da pesquisa.

Um das primeiras possibilidades que surgiu para a localização dessas professoras, foi o diálogo com profissionais da ativa na área educacional que contam com mais de vinte e cinco anos de trabalho no município. É importante destacar que o município de Vitória não possui grandes proporções territoriais, nem populacional, o que reflete de forma direta no quantitativo de servidores públicos, incluindo a categoria do magistério. Dessa forma, parti do pressuposto que de posse do nome dessas profissionais, seria possível identificar o seu paradeiro por meio de colegas que ainda estão na ativa.

Outro ponto de partida que ajudou neste processo de localização é o fato de que o município de Vitória na década de 1980 contava com dezenove escolas de ensino fundamental. O que reduz o campo de atuação dessas professoras e, conseqüentemente, o campo de busca, considerando que hoje a rede de ensino possui cinquenta e sete escolas de ensino fundamental.

Assim, partindo dessas duas possibilidades fui a campo. Num primeiro momento, considerei as escolas mais antigas do município por cada região administrativa, partindo da hipótese de que a professora poderia não ter trabalhado naquela escola, mas ser conhecida na região.

Por serem escolas já tradicionais e de forma geral bem localizadas nos bairros, essas unidades de ensino contam até hoje em seus quadros com profissionais que possuem tempo de serviço suficiente para requerer a sua aposentadoria. Ou seja, procurei reunir um bloco de escolas com as duas variáveis que a princípio, poderiam me orientar no sentido de localizar as professoras em questão.

Nesse bloco de escolas, considerando as duas variáveis já apresentadas, selecionei as seguintes unidades de ensino:

1. EMEF “Moacyr Avidos”, localizada no bairro Ilha do Príncipe e em funcionamento desde 1959;
2. EMEF “Marechal Mascarenhas de Moraes”, localizada no bairro Goiabeiras e em funcionamento desde 1969;
3. EMEF “Alvimar Silva”, localizada no bairro Santo Antônio e em funcionamento desde 1970;
4. EMEF “José Lemos de Miranda”, localizada no bairro Comdusa e funcionamento desde 1971;
5. EMEF “Ceciliano Abel de Almeida”, localizada no bairro Itararé e em funcionamento desde 1977.

Definidas as unidades de ensino em que faria a pesquisa, elaborei um roteiro a ser seguido em todas elas, preservando o mesmo protocolo de visita para garantir a lisura do processo.

Assim, em todas elas agendei com um membro da equipe gestora da unidade de ensino, me apresentando como colega de trabalho e pesquisadora. Apresentei a proposta de pesquisa que tem como objetivo desenvolver um estudo da história de vida a partir da escuta das professoras aposentadas e da minha necessidade, que é a colaboração daquela instituição no sentido de localizar os profissionais que compõem a lista de professoras que estão qualificadas para participarem da pesquisa.

Destaco, que durante toda a conversa que sempre iniciava com um membro da equipe gestora da unidade de ensino e se estendia por todos os demais profissionais, em nenhum momento verbalizei ou apontei o fato das professoras terem se aposentado por invalidez.

A partir da identificação da listagem das professoras o motivo da aposentadoria não foi mais a tônica e não veio mais à tona no processo de aproximação e escuta das mesmas. Dessa forma, nem mesmo durante a busca pela sua localização a questão do motivo da aposentadoria foi divulgada em qualquer instância ou momento.

Em todas as unidades de ensino que compõem esse bloco, fui extremamente bem recebida, todos os profissionais que me atenderam se colocaram à disposição no sentido de colaborar. Envolvi o máximo de profissionais que poderiam servir de referência, para ajudar na localização das professoras que se encontram na lista, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

Entendo que seja importante deixar algumas impressões que obtive do desenvolvimento da pesquisa no espaço escolar. Dentre elas destaco a receptividade positiva dos profissionais, sensibilizados pelo fato de querer escutar as professoras aposentadas que deixaram a sua contribuição no processo educativo do município.

Nossa! Em mais de vinte anos de magistério nunca vi ninguém se interessar por ouvir uma professora primária. Ainda mais uma colega que já tenha conseguido se aposentar (risos). Vamos ver sua listagem colega. Faço questão que as palavras de nossa categoria fiquem registradas e sirvam para que as pessoas reflitam sobre o trabalho do professor. (PEB II, EMEF JLM, 2012/11).

Interessante... Em um país que tem um ritmo de envelhecimento como o nosso e uma falta de políticas articuladas e respeito pelo idoso, registrar o trabalho de professoras que se aposentaram é uma aposta bacana. Todo mundo que vem pesquisar quer saber do agora. O que estamos fazendo. Qual a atual política. O que achamos. Acho que elas vão poder dizer muitas coisas, até porque aposentaram em um passado próximo, não é mesmo? Que bom que a academia está dando a oportunidade de valorizar a experiência dessas professoras. (PEB III, EMEF CAA, 2013/06)

Outra fala recorrente foi a expectativa em relação à possibilidade da pesquisa apontar horizontes para melhoria das condições de trabalho e conseqüentemente da saúde do professor.

Você só vai colher as falas mesmo das professoras que estão aposentadas? Essas que estão na sua lista? Porque nós poderíamos falar sobre nossas condições de trabalho e podemos colaborar com propostas interessantes. Sabe todo mundo pensa que nós só queremos salário. Claro que merecemos muito mais do que recebemos, mas não é só isso. Você podia levar uma proposta de melhoria para quem está na ativa. (PEB II, EMEF AS, 2013/03)

Essa fala muito me chamou atenção, porque em momento algum durante a minha estadia nas escolas para investigar a localização das professoras, quando as pessoas me perguntavam da pesquisa, não levantei a hipótese ou sequer a possibilidade do objetivo desse trabalho ter como proposta apresentar alternativas ao poder público, referente à melhoria das condições de trabalho do magistério e conseqüentemente às condições de saúde do professor.

Entretanto, o fato de haver apresentado a pesquisa tendo como foco a escuta da história de vida das professoras aposentadas suscitou debates informais entre os profissionais da categoria. Eles perguntavam por que o interesse de ouvir as professoras aposentadas e o que despertou o meu interesse pelo tema e a minha pesquisa.

Não escondi o fato de que quando a frente da Gerência de Recursos Humanos os dados referentes ao quantitativo de afastamento de professores por questões ligadas a saúde e a quantidade de mediações por conta de conflito no âmbito da escola envolvendo professores e diversos seguimentos da comunidade escolar, me despertaram a vontade de aprofundar meus estudos nesse sentido, a partir da escuta das histórias de vida das professoras que já contribuíram para o processo educativo de Vitória.

Nesse conjunto de escolas selecionadas para iniciar a investigação, me deparei com a mesma prática que se tem na administração central em relação à organização e ao cuidado com o servidor que se aposenta ou que simplesmente se transfere de unidade de ensino. Ou seja, o cadastro pessoal preenchido ao ingressar no quadro da escola não é arquivado quando da saída ou aposentadoria do mesmo, é simplesmente descartado.

Então, desconsiderando a possibilidade da ficha pessoal, tinha a possibilidades dialogar de maneira informal com os profissionais da unidade de ensino, conversando com eles, procurando trazer à lembrança desses profissionais ou a indicação de alguém que pudesse ter conhecido ou trabalhado com algumas dessas professoras. Essa foi uma estratégia que deu certo, pois consegui localizar parte das professoras da década de 1990 e 2000, por meio dessa estratégia de investigação. Simultaneamente ao processo de busca das demais profissionais pude dar início à aproximação e escuta dessas primeiras professoras.

É preciso destacar que nesse momento da pesquisa ainda não foi possível identificar qual o percentual de professoras que teria a possibilidade de escutar como amostragem de cada década.

Consideramos que tinha uma corrida contra o tempo, pelo fato de ter a tarefa de identificar essas professoras, me aproximar e conseguir que aceitassem participar da pesquisa.

As entrevistas narrativas são infinitas em suas variedades e nós a encontramos em todo o lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

A afirmação dos autores vem fortalecer a perspectiva que apresento para o desenvolvimento do trabalho, considerando a narrativa das professoras como fontes a serem analisadas.

Constitui a possibilidade de desenvolver este estudo na perspectiva da entrevista, no campo da pesquisa (auto)biográfica. Para isso, entendo que foi necessário estabelecer alguns referenciais com os quais vou me apoiar neles para trabalhar com as lembranças e as narrativas das professoras.

Para iniciar, concordo com Ferreira e Ferreira (2004), quando apresentam o trabalho que desenvolveram com as imigrantes das décadas de 1940 e 1950 durante a Segunda Guerra Mundial e se localizaram no Rio Grande do Sul. As autoras chamam a atenção que ao trabalhar com a recuperação do passado, fantasia e realidade, consciência e inconsciência se somam na história de vida que, pela própria natureza se estriba na intersubjetividade. É o olhar e se olhado.

Afirmam ainda que é o sujeito desdobrado em várias facetas, o único capaz de reconstruir o seu passado, considerá-lo do momento presente, revisá-lo, passá-lo por diversos filtros e ainda assim, manter uma narrativa lógica ao relatado.

A partir de agora passo a descrever por período histórico como se deu a aproximação das fontes e o resultado desse processo.

Fiz a opção de neste primeiro momento, independente da ordem de aproximação e dos encontros, ou não, com as professoras, relatá-los cronologicamente pelas décadas de aposentadorias, diferentemente de como pretendo fazê-lo ao tratar das lembranças e narrativas das professoras.

Em meio a esta primeira etapa, descrevo o protocolo de aproximação e gravação das entrevistas, que posteriormente serão submetidas à técnica de análise de interpretação.

Considerando a experiência de desenvolver a metodologia e o protocolo de pesquisa, concordo com Abrahão (2001) que ao desenvolver o estudo com base na história de vida de doze educadores rio-grandense, chama a atenção para o fato de que participar da elaboração de uma memória que surge a pedido do investigador, não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes da narrativa, mas participar de sua construção.

4.2. DÉCADA DE 1980

Esse período apresentou o registro de três professoras que se enquadram na característica que elencamos para participar da pesquisa.

De acordo com o Portal de Transparência do Instituto de Previdência identifiquei que uma dessas professoras já veio a óbito. No processo de investigação realizado no grupo de escolas do município, obtive a informação que uma dessas professoras após seu processo de aposentadoria foi morar fora do estado do Espírito Santo.

Apesar de todos os esforços, das então colegas de trabalho que há muito anos não têm contato com ela, de todo o movimento que foi feito na região da comunidade escolar, não identificamos nenhum endereço ou parente que pudesse oferecer a informação.

Considerando a relevância e a necessidade de entrar em contato com a professora, resolvi buscar mais uma vez o Instituto de Previdência do município para que oferecesse informações da mesma, apesar de ser um dado que precisa ser preservado. Tendo como respaldo o fato de que a nossa pesquisa foi devidamente autorizada pelo município, foi concedido o contato da professora.

Posso dizer que a terceira professora de nossa lista é um capítulo a parte em todo esse processo. Identifiquei de forma quase imediata a localização e o contato da mesma na primeira escola em que estive.

Marina mora em um dos municípios da região da Grande Vitória, se aposentou no ano de 1989, tudo indicava que seria uma professora que iria colaborar de forma significativa com suas experiências e práticas profissionais e com o seu olhar em relação à educação no município de Vitória.

Meu primeiro contato com ela foi feito por telefone, sendo que a mesma se mostrou entusiasmada com a possibilidade de participar da pesquisa e sequer perguntou onde consegui o seu contato, inclusive repassando de imediato o seu endereço e as coordenadas de como chegar à sua casa, dado ao fato de que mora numa praia afastada.

Entretanto, antes de aprofundarmos o diálogo, sua primeira pergunta me deixou extremamente curiosa, pois queria saber, se o meu objetivo por acaso “não era suspender a sua aposentadoria”. Imediatamente informei que não e ratifiquei quais eram os objetivos da pesquisa.

Durante a ligação, se comportou de forma comunicativa, falando da família, política, condições de trabalho, o porquê se aposentou, de tudo o que realizou depois de aposentar e, que estava muito empolgada com a possibilidade “de dar uma entrevista”, pois é muito difícil que as pessoas se lembrem dos aposentados, ainda mais sendo professor. Que infelizmente não podia ser logo no dia seguinte, pois ia oferecer um almoço às amigas, mas que o encontro

ficava marcado para o dia posterior logo pela manhã e qualquer dúvida quanto a localização era só telefonar, mas já estava agendado.

Nesse mesmo telefonema conversei com ela como era o procedimento do encontro. Que iria acompanhada de outro profissional da Prefeitura de Vitória, também professor, e que esse momento seria filmado. Entretanto as imagens seriam utilizadas apenas para facilitar a transcrição de sua fala que é o principal objetivo da pesquisa, considerando que o meu foco são as narrativas das professoras aposentadas.

Que antes de iniciarmos o nosso encontro e a gravação eu iria apresentar toda a documentação da pesquisa, as documentações pessoais, pois as relações de confiança e segurança são fundamentais para esse processo. A professora disse que estava tudo bem, que seria um prazer colaborar e que poderíamos comparecer no dia marcado.

No dia seguinte à tarde, recebi um ligação da presidente do Instituto de Previdência me questionando a forma como eu estava abordando os beneficiários, pois um funcionário havia recebido a ligação de uma das professoras aposentadas, que fazia parte da minha lista, se sentindo extremamente incomodada e invadida com o telefone que recebeu solicitando uma entrevista.

Justifiquei junto a presidente do Instituto que eu não conseguia entender o motivo da ligação considerando a receptividade da professora, a data já agendada, o endereço e praticamente um relato de vida prévio que a mesma forneceu por telefone. Inclusive, expliquei que o contato dessa professora foi conseguido por meio de ex-colegas de trabalho e conhecidos da unidade de ensino em que ela trabalhou por alguns anos.

Qual não foi a minha decepção, pois pela prévia que tive com a professora ao telefone, tinha a certeza de seu relato seria extremamente rico e apresentaria elementos que poderiam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do trabalho.

Entretanto, fiquei questionando o que levou essa professora, em menos de vinte e quatro horas, a desistir de participar da pesquisa e telefonar para o Instituto de Previdência ao invés de simplesmente telefonar para mim, considerando que ficou com todos os meus contatos.

Apesar do telefonema do Instituto de Previdência, não podia desistir daquela que poderia ser a única representante da década de 1980, a participar com a sua narrativa no meu processo de pesquisa. Assim, na manhã do dia em que agendamos o primeiro encontro, telefonei para confirmar o endereço.

A pessoa que atendeu disse ser a filha da professora. Quando me identifiquei e informei do que se tratava, a mesma informou que ela não participaria mais da pesquisa porque o seu pai não queria, pois ele entende que: “é melhor não mexer nessas coisas da aposentadoria”.

Insisti que se tratava de uma pesquisa acadêmica com respaldo do município e que o relato da experiência profissional da professora iria enriquecer de forma significativa o trabalho, por isso era muito importante que ela e seu marido se sensibilizassem e repensassem a possibilidade da participação. Indiferente aos argumentos por mim apresentados, a interlocutora foi taxativa e definitiva informando que não gostaria mais de ser importunada em relação a aposentadoria da professora.

Desse modo a pesquisa apresenta uma situação que nos faz refletir, em relação à década de 1980, considerando que no universo de três professoras, uma já faleceu, outra se negou a colaborar com a entrevista e aguardei a possibilidade de localizar a terceira professora, entretanto, até dezembro de 2014, ainda não compareceu ao Instituto de Previdência para realizar o recadastramento, dos profissionais aposentados.

4.3 DÉCADA DE 1990

Em relação às professoras que se aposentaram na década de 1990, iniciei o processo de pesquisa com a listagem de sete professoras que atendem aos critérios estabelecidos. A primeira ação em relação à listagem é sempre identificar nesse grupo de profissionais aquelas que não vieram a óbito e dessa forma procurar identificar sua localização, bem como realizar a aproximação, com o objetivo de sensibilizá-las a participarem da pesquisa por meio das suas narrativas.

Utilizando o Portal da Transparência do Instituto de Previdência do município, foi possível identificar que das sete profissionais apenas três permaneciam vivas.

Esses três nomes também fizeram parte da investigação que realizamos nas unidades de ensino mais antigas do município de Vitória. Por se tratar de um período relativamente mais recente, duas profissionais foram facilmente identificadas por profissionais da escola e, apesar de não haver registros nos documentos oficiais da instituição, as pessoas se movimentaram no sentido de viabilizar o contato dessas professoras.

A terceira professora não foi identificada em nenhuma dessas escolas e por nenhum dos profissionais. Entretanto, existe a possibilidade, caso necessário, de recorrer ao Instituto de Previdência do município para conseguir o contato.

Considerando que do universo de três profissionais, foi possível identificar a localização de duas professoras, iniciamos imediatamente o processo de contato e aproximação com as mesmas.

A professora Daniela, quando da sua aposentadoria trabalhava na região da grande São Pedro e foi facilmente identificada pelo seu ex-diretor e colegas de trabalho já aposentadas. O primeiro contato foi por telefone, quando me apresentei, falei do objetivo da pesquisa, da importância da sua participação e mais uma vez fui prontamente acolhida.

Chamou-me atenção que pela segunda vez consecutiva, após me identificar e fazer uma primeira fala sobre a proposta, a primeira pergunta que a professora me fez, em tom de brincadeira, foi: “Você vai retirar a minha aposentadoria e voltar comigo para a sala de aula?”.

A professora Daniela marcou o nosso encontro para o dia seguinte logo pela manhã. É importante destacar que nesse primeiro contato ao telefone a professora ficou emocionada, com a voz embargada, pois recebeu notícias de colegas de trabalho muito queridos para ela, dos quais não tinha contato nem notícias há muitos anos. Falou que se sentia à vontade de conversar, pelo fato de que a pesquisadora também trabalhou na mesma unidade de ensino que ela, apesar de ter ocorrido em períodos distintos e não se conhecerem pessoalmente ainda.

Da mesma forma, cumpri todo o protocolo explicando que o encontro seria filmado para que fosse mais fácil fazer a transcrição da fala posteriormente e, que as imagens não seriam divulgadas. Informei ainda, que iria acompanhada de um professor da prefeitura para me auxiliar na gravação. Ela não se opôs às condições estabelecidas fornecendo o endereço, referência e outros números de telefone para contato.

A chegada à casa da professora pode ser descrita como uma festa. A casa tinha música alta, cachorro latindo, ela demonstrou uma enorme satisfação por nos receber em sua residência e poder participar “de algo tão interessante” como ela mesma fala.

Mesmo com a sua saúde frágil, a espera de um telefonema que lhe proporcione uma nova expectativa e qualidade de vida, Daniela nos recebeu com se fosse um dia de especial. Independentemente da dor, do incômodo e do cansaço visivelmente estampados em seu semblante.

A alegria de reencontrar no professor que me acompanhava, o seu ex-diretor da escola onde trabalhou provocou na professora uma emoção visível e mesmo antes de iniciar as explicações de como seria os procedimentos do encontro, a professora começou a trazer, lembranças, fatos, histórias da vida profissional que compartilhou com o professor na região de São Pedro.

A euforia que tomou conta da professora fez com que eu tivesse que intervir para que os procedimentos do encontro e da gravação fossem explicados e combinados.

Como protocolo dos encontros ficou estabelecido que: a pesquisadora antes de iniciar o processo de gravação, iria realizar uma fala introdutória, orientando a professora que trouxesse em sua fala todas as lembranças possíveis desde a sua infância; o que se lembra de suas brincadeiras; como foi o seu processo de escolarização; porque escolheu a profissão do magistério; como foi o seu processo de formação profissional; o que pode nos trazer das suas práticas profissionais; como era a relação com os colegas, com os alunos, com a comunidade de forma em geral; o que se lembra da atuação da prefeitura na formação dos professores e na gestão da escola; quais são as lembranças dos bons momentos e dos momentos mais difíceis; e o que diria para quem esta atuando com professor hoje.

Também ficou estabelecido que não há um limite máximo, ou mínimo para o tempo do encontro, ficando a professora extremamente a vontade dentro dos seus limites, de tempo, de saúde, de outros compromissos para estabelecer o término de sua fala.

Outro combinado que fica previamente acordado, é que no prazo de sete dias será realizado outro encontro com as mesmas características, onde a professora volte a falar dos mesmos temas que são novamente lembrados pela pesquisadora. Durante esse período, caso a professora tenha fotos, cadernos, ou qualquer outro material que queira compartilhar no processo de pesquisa, pode trazê-los nesse segundo momento.

Feitos os combinados a professora passa então, a ser a protagonista do encontro. Considerando que a partir desse momento, é ela quem traz à cena suas lembranças, as encadeia na lógica que entende ser a mais coerente e verbaliza ou não fatos importantes e significativos de sua história de vida, sem a interferência da pesquisadora.

O primeiro encontro com a professora, durou mais de duas horas de gravação e quase três horas de permanência em sua residência. Volto a destacar o acolhimento oferecido pela professora e todo o desprendimento ao narrar sua história de vida, mesmo com todas as limitações impostas pelo seu problema de saúde.

Durante esse primeiro encontro, mais da metade da narrativa da professora, desviava nitidamente de todo o preâmbulo que a realizei no início do encontro. A impressão dos primeiros quarenta minutos da narrativa é que a professora precisava muito de uma visita, precisa falar com alguém, que não fizesse parte do cotidiano dela. Entenda-se cotidiano, pequeno núcleo familiar e as relações estabelecidas com as especialidades médicas.

Esta impressão surge pela delicada condição de saúde da professora a impossibilita de uma fácil mobilidade e ainda por requerer cuidados no sentido de que deve evitar qualquer tipo de mais simples virose ou bactéria. Além desses fatores, precisa estar vinte e quatro horas por dia à disposição em sua residência aguardando um contato telefônico, em virtude do transplante de órgão que necessita.

Apesar dessas questões a professora apresenta em sua narrativa elementos que colaboram de forma significativa para construção dessa pesquisa, que são enriquecidos no segundo encontro que ocorre na semana seguinte, também na residência de Daniela.

Nesse segundo encontro encontrei a professora mais abatida e ansiosa, pelo fato, de novamente ter recibo uma ligação da possibilidade do transplante, que novamente não se efetivou e também sensibilizada com as necessidades da pesquisa. Solicitou que repetisse novamente toda a orientação do primeiro encontro, porque “tem consciência que deve ter falado coisas que não tinham pertinência com o assunto. Que gostaria de que a sua fala colaborasse com a pesquisa e então entendia a necessidade de sua fala ser mais focada”.

O segundo encontro não chegou a ter duas horas de gravação, até porque o estado de saúde da professora não oferecia condição para que fosse mais extenso. Entretanto, mesmo diante do quadro de saúde apresentado, o bom humor e o otimismo da professora, que tentam suplantar as incertezas relacionadas a sua expectativa de vida, mesmo que nem sempre obtenham sucesso, são uma lição de vida.

A forma como a professora lida com a sua condição de saúde e suas limitações e a certeza de que irá conseguir realizar o transplante e esse será bem sucedido, se confunde com a dor que a mesma sente em saber que para conseguir esse transplante depende de que alguém saudável venha a falecer.

Outra professora da década 1990, Ivete, que tive a oportunidade de encontrar e fazer o registro do relato da narrativa de sua história de vida, trabalhou durante um curto espaço de tempo como regente de turma, de uma das cinco escolas que visitei e mantive contato com os profissionais com o objetivo de identificar essas profissionais.

Inicialmente, as pessoas se lembravam da professora em questão com maior destaque para o período em que não ficou na regência de classe ou que foi atuar no órgão central, ou seja, na Secretaria de Educação.

Sem destoar da prática recorrente nas escolas e nos demais órgãos do município não havia registro que possibilitasse o contato com a professora. Os números de telefone que consegui na escola, com os profissionais com mais tempo de serviço, já não eram válidos ou não pertenciam mais a professora.

Novamente recorremos ao Instituto de Previdência com objetivo de conseguir algum meio de localizar a professora. Foi-nos fornecido um número de telefone, o qual quando ligamos atendeu um senhor que se identificou como o vizinho da professora Ivete. Apresentei-me e informei que necessitava conversar com a professora, para que ela me autorizasse o encontro.

O vizinho, proprietário de um comércio, informou que aquele era um telefone de recado, que iria conversar com ela e que não via problema nenhum, mas que era para retornar a ligação em trinta minutos. Nessa mesma ligação, esse senhor me passou o endereço da residência da professora. Entretanto, as referências passadas por esse vizinho, estavam totalmente equivocadas.

Conforme o combinado, retornei a ligação. E quem atendeu o telefonema foi o filho da esposa do comerciante. Como o comerciante não estava, falei com a sua esposa, me identifiquei, expliquei que estava retornando a ligação porque o comerciante ia tentar conversar com a professora para viabilizar o nosso encontro.

A comerciante, diferente do seu esposo, ficou intrigada com o fato de alguém ter motivos para realizar uma pesquisa em que a professora Ivete pudesse colaborar. Informou que a professora sempre toma muita medicação e por isso, constantemente, esta dormindo. E que ela e o esposo estão sempre cuidando da professora, principalmente pelo fato de sua filha morar fora.

Frente a resistência apresentada pela comerciante, insisti com o fato de que a participação da professora Ivete na pesquisa era imprescindível e que somente ela, teria o direito de se pronunciar positivamente ou negativamente. Depois de muito insistir, a comerciante, forneceu o número de celular da professora.

Imediatamente, entrei em contato com a professora Ivete para convidá-la a colaborar na pesquisa.

Quando me apresentei como professora do município de Vitória e informei que estava entrando em contato com professoras aposentadas do município para fins da pesquisa, antes mesmo de saber qual era a pesquisa, ou qualquer outra informação a professora fez a seguinte pergunta: “Você está ligando porque quer me voltar para sala de aula?”.

Novamente surge a pergunta antes mesmo de a professora saber o contexto da abordagem. É preciso considerar como destaque o tratamento que as professoras dão a mínima possibilidade de retorno à ativa, mesmo que essa possibilidade seja única e exclusivamente do imaginário delas. E como trazem à tona, como principal temor essa remota possibilidade.

Essa conversa ao telefone com a professora durou aproximadamente uma hora. Explicar qual o objetivo de realizar um encontro com ela, a necessidade de realizar a gravação desse encontro, e ter o cuidado de deixar bem estabelecida a necessidade de levar mais uma pessoa, no caso um professor da prefeitura de Vitória, para auxiliar em todo o procedimento, demandou muito tempo pela dificuldade de estabelecer essa interlocução de forma clara com a professora Ivete.

Realizada essa fase do convite e de seu aceite, a professora indicou o endereço e as referências para que fosse possível localizar sua residência, considerando que a residência da professora fica em um bairro afastado de um município da Grande Vitória.

Na manhã seguinte, fomos procurar a residência da professora, a partir das informações oferecidas. Tanto as referências do comerciante, quanto as informações oferecidas pela professora, não foram suficientes para localizar o endereço.

Encontrar a residência da professora foi um verdadeiro desafio, pois só conseguimos localizá-la muito tempo depois do previsto, após solicitar muitas informações nos comércios locais dos diversos bairros do município e, por fim, o que nos auxiliou para que tivéssemos êxito na localização do bairro correto, foi o nome de uma escola.

Nesse dia o telefone celular da professora não atendia e só conseguimos contato com o telefone fixo da comerciante quando já estávamos no bairro correto. A partir do contato com a comerciante chegamos ao seu estabelecimento e a mesma nos levou à residência da professora, entretanto, ela não estava em casa.

A cliente da comerciante informou que, a professora tinha ido à padaria, mas que pela sua roupa, não deveria demorar. Passados quase quarenta minutos, como a professora não

retornava, o professor que me acompanha foi até à padaria para verificar se a identificava, enquanto eu aguardava em frente à casa da professora.

Trata-se de um bairro pouco urbanizado, de ruas sem pavimentação e poucos estabelecimentos de comércio. Entretanto ficou nítido o fato de que os seus moradores, se conhecem e a presença de pessoas que não fazem parte daquela comunidade, imediatamente chamou a atenção, inclusive com pessoas nos abordando para saber o motivo de nossa presença.

Mesmo sem conhecer o professor que auxilia a pesquisadora, a professora retornou para sua residência com ele para iniciarmos os procedimentos do encontro.

Considerando o fato, de que a professora aparentemente dava mostras de não ter passado bem à noite, antes de começar qualquer procedimento em relação à pesquisa, perguntamos se ela queria se organizar, se arrumar, se preparar. Ela informou que não, e começou a conversar sobre as questões de vida pessoal que estava enfrentando.

Antes de iniciarmos o processo de gravação da narrativa da professora, informamos detalhadamente todo o procedimento, inclusive o sigilo da imagem e que a proposta da pesquisa é acadêmica, não tendo qualquer outra finalidade.

Realizamos a gravação da professora na cozinha de sua casa, espaço onde fomos bem recebidos e lugar no qual ela se mostrou muito a vontade. Em sua narrativa nos trouxe elementos da sua vida pessoal, profissional e das relações sem nenhuma reserva.

Fato que nos chamou atenção no primeiro encontro e merece destaque, foi quando solicitamos fotos, registros cadernos, do período em que estava profissionalmente ativa. Ela informa que tem fotos. Não da escola e sim dela.

Levanta-se, vai para dentro do quarto e retorna com muitas fotos separadas em dois blocos: umas são da filha, do genro, da neta que moram fora e o outro, são fotos dela quando ainda estava trabalhando e que foram produzidas em um estúdio fotográfico.

O fato de tocar, olhar e rever suas fotos, nitidamente provoca fortes emoções na professora Ivete. Nesse momento, de forma consciente ela fala de toda a transformação que seu corpo sofreu desde o período que adoeceu. Fala do seu cabelo, da sua pele, seus olhos, seu corpo.

Vale destacar que o adoecimento da professora foi de fundo emocional. Percebe-se que o contato com essas fotos mexeu intimamente com a vaidade dessa professora.

Mas, de que forma percebemos isso? A professora Ivete que conhecemos para gravar o encontro e colaborar conosco na pesquisa, mesmo sendo uma mulher de cinquenta e sete anos, por sua condição de saúde e das condições sociais que passamos a conhecer, aparentava ter alguns anos a mais. Ao se perceber nas fotos que foram tiradas a menos de quinze anos, tanto a professora quanto nós não reconhecíamos na foto a mulher que narrava a sua história.

A gravação da narrativa da professora foi constantemente interrompida pela sua preocupação com ausência sem justificativa do seu companheiro o que a deixou desconcentrada.

Quando retornamos no segundo encontro, fomos sem a confirmação, pois o telefone da professora Ivete estava sem sinal. A chegarmos em sua residência encontramos uma pessoa completamente transformada em relação à professora do primeiro encontro, havia música alegre e alta e a professora Ivete estava com uma roupa nova, de unhas feitas, maquiada e penteada.

A primeira fala ao nos receber, foi: “não poderia deixar de ser aquela mulher bonita das fotos”.

Nesse segundo encontro, mesmo ainda envolvida com as preocupações relacionadas a sua vida pessoal, a professora conseguiu conduzir a sua narrativa de forma mais centrada, sem tantas interrupções.

Entretanto, antes de iniciarmos a gravação fomos surpreendidos com um telefonema da filha da professora Ivete, que mora fora, querendo saber qual o real objetivo e interesse de procurar a sua mãe, considerando a condição de saúde dela, todo o exercício de deslocamento que fizemos para chegar ao local de sua residência e externou a sua preocupação pelo fato da mãe ter informado de que iria voltar a dar aula.

Esclareci, à filha da professora Ivete de que não havia fundamento na possível informação que a mãe havia lhe dado acerca de um retorno à regência de classe, informei detalhadamente dos objetivos da pesquisa acadêmica, me identifiquei enquanto profissional da Prefeitura de Vitória, além de tranquilizá-la em relação ao sigilo do nome e da imagem da professora.

4.4 DÉCADA DE 2000

A década de 2000 é caracterizada pelo maior número de profissionais que se aposentaram por invalidez tendo como base, as décadas de 1980 e 1990. Nessa década, existe o universo de setenta e uma professoras aposentadas por invalidez.

Entretanto, não tenho a pretensão para fins de desenvolvimento dessa pesquisa, de realizar o encontro com todas as professoras. Dessa forma, optei pela colaboração inicial de duas professoras.

Estas professoras foram selecionadas da mesma maneira que as professoras das demais décadas, faziam parte da listagem que foram levadas ao grupo de escolas do município. Foram as duas primeiras professoras a serem identificadas pelos grupos de colegas e que tive acesso ao seu contato.

De todas as professoras da listagem de todas as décadas, essa foi a primeira professora a ser identificada pelos colegas, não só da unidade de ensino onde trabalhou, mas em mais outras duas e, inclusive por colegas que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

A professora em questão faz parte de uma família tradicional na região da grande São Pedro e é muito estimada pelas pessoas que trabalharam e estudaram com ela. De todos os profissionais foi o primeiro encontro que realizei.

Por sua condição de saúde que vem se agravando a cada dia e comprometendo o seus movimentos e sua fala, mantive contato primeiro com sua irmã que também é professora aposentada do município de Vitória, para verificar a possibilidade de realizar a gravação para a pesquisa.

Confirmada as condições favoráveis, acertei os detalhes da visita com a sua filha, pela qual fomos recebidos. Na oportunidade, expliquei os objetivos da pesquisa, informei do compromisso com a preservação do nome e da imagem e, dadas as condições de saúde da professora Marisa, solicitei que nos orientasse e interferissem todas às vezes que fosse necessário para ela se acomodar melhor, beber água ou parar se estivesse cansada.

Quando a professora percebeu que a gravação se tratava de uma filmagem, questionou-nos porque ia filmar e não apenas gravar a voz. Expliquei que para a transcrição da narrativa esse suporte tecnológico facilitava e era mais fidedigno para a pesquisadora, que voltou a reforçar o compromisso acordado quanto a não divulgação da imagem.

Imediatamente, ela solicitou que eu penteasse seu cabelo e fizesse uma maquiagem para aparecer bem na filmagem.

A professora Marisa, apesar de ter seus movimentos e sua fala comprometida, demonstra uma determinação e disposição que se destacam. Nitidamente, não é uma pessoa que apesar das questões de saúde deixa a sua aparência ficar abatida ou deixa de participar ativamente das questões relacionadas ao cotidiano de sua família e de sua casa.

Foi um processo de gravação extenso com algumas interrupções pela condição de saúde da professora, mas sempre extremamente focada nos temas sugeridos pela pesquisadora. Foi sugerido, que se fosse possível, a professora identificasse fotos, cadernos, ou outros materiais da época em que lecionava para utilizarmos no segundo encontro.

No segundo encontro, quando chegamos à casa da professora, fomos recebidos por sua filha e seu neto. A professora já estava penteada, arrumada e maquiada, e nos falou: “Hoje eu já estou toda bonita”.

Antes de iniciarmos os procedimentos para a gravação, a professora Marisa e a sua filha, vieram no mostrar as fotos que tinham encontrado dos passeios pedagógicos que realizou com os alunos da escola de Comdusa, as fotos e os certificados que recebeu como prêmio na Câmara de Vereadores de Vitória. Aproveitamos as lembranças que surgiram e a partir da interação com as fotos iniciamos a gravação da narrativa da professora.

A outra professora da década de 2000, também é conhecida por seus colegas de trabalho e dessa forma, partiu-se do princípio que identificar uma forma de entrar em contato com a professora Ana não seria uma atividade tão exaustiva. Considerando que um de seus ex-diretores também tem contato com um dos filhos da professora, foi possível articular a aproximação com a mesma.

Em contato por telefone com ela, foi explicado o objetivo da pesquisa, o percurso utilizado para desenvolvê-la que são as narrativas das professoras aposentadas e a necessidade de realizar o registro desses encontros, considerando o processo de transcrição das falas de cada uma das professoras.

A professora Ana, que atualmente está concluindo um curso de graduação, solicitou que o encontro fosse realizado e gravado no Campus Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, para otimizar seu tempo, considerando a dinâmica de horários de aula.

Dessa forma, realizamos os dois encontros com a professora no prédio do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

No primeiro encontro, foi devidamente informado que tanto a gravação, quanto o nome da professora seriam devidamente preservados. A professora, em ambos os encontros, trouxe em sua fala elementos solicitados pela pesquisadora, com detalhes de sua prática profissional.

Por razões de tempo, não teve condições de enriquecer o trabalho com exemplos de materiais que produziu com seus alunos em alguns projetos pedagógicos, nem registros e fotos desses momentos.

Em todas essas oportunidades de contatos, encontros e gravações, há uma variedade de lembranças que são verbalizadas, momentos de silêncios, expressões. Pedidos de “não filme isso”, ou “pare um pouquinho para eu respirar. Pensei que não fosse possível me emocionar assim”, que quando transcrevi as entrevistas para então analisá-las à luz da proposta dos momentos de vida e das categorias de saúde/doença, sujeição/prestígio e prazer/sufrimento consegui perceber um grande evento musical, ousado. Com cantoras de ritmos e tendências distintas, que fizeram parte de momentos e estilos distintos, que se prepararam para públicos que não eram o que estavam à sua frente e que mesmo assim, cantaram.

5. COMPONDO A MÚSICA: AS NARRATIVAS DÃO O TOM

A interação com as professoras que se propuseram a colaborar com o processo de pesquisa, por meio de suas narrativas, me fez refletir sobre as possibilidades de análises que podemos realizar a partir das fontes. O próprio comportamento das professoras nos primeiros encontros e de um encontro para o outro, já me fez pensar no processo de transformação que provoca a escuta de si.

Considerando que ao manter contato com cada professora solicitei que procurassem trazer suas lembranças desde a infância, os encontros de uma forma geral, apresentaram uma certa linearidade temporal em relação a cada passagem que as professoras foram verbalizando. Não havia rigidez nessa linearidade que elas mesmas se impuseram, mas percebi que como por um senso de segurança, procuraram seguir uma determinada cronologia.

Daniela, por exemplo, não fez por nem um momento esse movimento em seu primeiro encontro. Muito pelo contrário, falou de seu tempo presente, de suas inquietações atuais, deixando para o segundo encontro um foco maior em seu processo de constituição enquanto professora e suas práticas. Entretanto, para objeto desta pesquisa, tanto o senso de segurança, em geral seguindo uma ordem cronológica utilizada pela maior parte das professoras, quanto a postura adotada por Daniela, tiveram muito a dizer e a colaborar com o processo de análise das narrativas.

A forma particular de cada uma delas de demonstrar suas preocupações com a imagem, com o conteúdo da narrativa, possibilitou perceber que o ato de falar de si, visitar suas lembranças, pensar em fatos, momentos e episódios que marcaram suas vidas, fez com que elas olhassem para si hoje e se percebessem, se analisassem.

Foram os pequenos detalhes que me chamaram a atenção. O cuidado com a imagem, por exemplo, dado ao fato de que o encontro era filmado, pode ser ilustrado pela fala da professora Marisa, quando chegamos para o primeiro encontro: “Vamos filmar? Então Karla, faz favor, penteia meu cabelo com um rabinho de cavalo e escolhe um batom bonito ali no armário”.

Para além do elemento incentivador que foi o ato de gravar os encontros, o fato de algumas professoras terem a oportunidade de manusear fotos do período em que estavam atuando na escola, também serviu como um fator que movimentou as emoções dessas professoras.

Foi possível perceber o movimento delas no sentido de se reportarem ao período em que as fotos foram tiradas, como uma época em que estavam bem, em que se sentiam bem com o seu corpo, bonitas.

Mesmo antes de iniciar o processo de transcrição das entrevistas, com o objetivo de organizar a disposição das categorias e eixos de análise, foi possível observar no contato pessoal com as professoras, como emergem e são tênues as características, como prazersufrimento, saúdedoença e sujeiçãoprestígio. À medida que verbalizam suas lembranças, nitidamente esses aspectos aparecem, como por exemplo, no momento de definir como a imagem que deverá ficar gravada, ou a emoção que surge ao rever fotos de um passado não tão distante, antes do adoecimento e como essa ação gerou todo um movimento em sua vida, um despertar da possibilidade de assumir uma condição de mudança, de sair do lugar de sujeição, de doença, de sofrimento.

A professora Ivete, ao nos mostrar suas fotos tiradas em estúdio e fotos de sua filha que mora fora, ficou visivelmente emocionada e fez um retrospecto de como se transformou nos últimos quinze anos. Nessa mesma oportunidade, em sua fala, tomou a decisão de se reassumir enquanto a mulher bonita que sempre foi e que se considera ser.

No segundo encontro, já identifiquei na postura e na imagem da professora Ivete que de fato ela assumiu a decisão tomada ao rever suas fotos. Estava com o visual completamente transformado.

O que o fato de visitar suas lembranças e falar de si pode intervir em seu tempo presente? A interação com as professoras nos encontros possibilitou constatar que falar de si a partir de suas lembranças, proporciona a quem fala uma oportunidade de lembrar características e emoções próprias, que ficaram esquecidas com o passar do tempo e a ação de trazê-las à tona provavelmente despertaram saudades. Com mais ou menos intensidade, mas que ressurgiram nos encontros.

Às vezes de forma tímida, outras de forma anunciada, esperando que o outro – no caso a pesquisadora – identificasse e comentasse as mudanças realizadas de forma imediata.

As narrativas das professoras, assim como cada uma delas e suas histórias de vida, possuem características próprias. Sua forma de falar. Seu ritmo. Os gestos que acompanham e ilustram a história narrada. O olhar. As pequenas pausas. As pausas longas que pareciam o exercício de buscar em algum lugar distante, já esquecido, um nome, uma data, uma lembrança. As emoções que teimavam em rolar pelos olhos.

Independentemente das leituras que auxiliam nas estruturas e discussões conceituais de autores que se dedicaram a temática proposta e das reflexões que resultaram nas análises destas narrativas, entendo que este é o resultado do encontro com mulheres que se aposentaram por invalidez e que se dispuseram a narrar, verbalizar, gesticular suas lembranças e experiências, compartilhando-as comigo.

Mais do que objetos de investigação e a busca por versar sobre a constituição de suas vidas profissionais, essas professoras e, não menos importante o percurso para chegar até essas mulheres, produziram nesta pesquisadora novas formas de visualizar a própria realidade de vida e a relação com o ambiente de trabalho.

Para realizar o processo de análise das entrevistas, os procedimentos utilizados assemelham-se às orientações de Bardin (1988) que se enquadram no desenvolvimento do trabalho, quando os distribui em três fases, a saber: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação.

Quando a autora trata da pré-análise, “como um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais e conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (BARDIN, 1988, p. 95).

Também é nesse período que outras ações são realizadas, como a transcrição das entrevistas, a leitura e releitura do material com a finalidade de identificar as categorias que emergem desta leitura.

A fase seguinte, proposta pela autora, orienta o pesquisador a se dedicar a elaborar instrumentos que facilitem sua análise de dados e proporcionem a identificação das categorias que emergiam na narrativa das professoras.

A partir do material que tive a oportunidade de transcrever, verifiquei a possibilidade de realizar as tessituras possíveis, identificando “se” e “como” os processos das relações: saúde/doença, sujeição/prestígio, prazer/sufrimento surgem nas narrativas das professoras considerando as representações das práticas vividas e de suas experiências e como essa questão as afeta enquanto sujeitos e protagonistas dessa história a partir das seguintes dimensões:

- Das primeiras lembranças da infância ao processo de formação enquanto professora que antecede a prática profissional.

- Do período do exercício da prática profissional.
- Do processo que desencadeou a aposentadoria ao tempo presente.

Independentemente da ordem e do tempo que essas dimensões apareceram nas narrativas e são demarcadas pelas professoras, elas apresentaram as mais diversas experiências, aqui, entendidas no conceito de Larossa (2002, p. 25) “a experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece. Não aquilo que se passa, que acontece ou que se toca”, que nos leva a refletir o fato de que ter informações e opiniões não é o suficiente para ter experiência. É necessário estar “exposto a”, ser perpassado. São justamente as experiências das professoras que emergem, que são lembradas e tecidas em suas narrativas.

Quero lembrar que em cada encontro com as professoras, fiz uma fala inicial, destacando pontos que seriam interessantes aparecerem nas narrativas de cada uma delas. As narrativas não seguem uma linearidade temporal, por mais que às vezes as professoras tentem fazer esse exercício e ainda se justificam no sentido de que assim pode ficar mais fácil para que a pesquisadora entenda a linha de pensamento. As considerações que venho tecendo, fruto da análise feita, vêm intercaladas com falas das participantes da pesquisa.

Mariza antes de iniciar o primeiro encontro anunciou: “Karla, vou procurar ser o mais didática possível, seguindo os anos o mais próximos possíveis, sem ir e vir no tempo”.

No segundo encontro com Daniela, considerando que no primeiro ela falou pouquíssimo dos temas propostos, procurou seguir uma linha temporal, sem se desviar de uma linha imaginária que traçou.

Assim, vamos ouvindo a canção...

5.1 DAS PRIMEIRAS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA QUE ANTECEDE À PRÁTICA PROFISSIONAL.

Quando elaborei os quadros de análise das narrativas das professoras, destacou-se o período da infância de cada uma delas. As realidades são as mais diversas possíveis. Tive as que foram oriundas de grandes famílias, a que foi filha única. Entretanto, a lembrança da

família apresenta-se de forma repetida e em lugar de destaque nos momentos de decisão da vida das professoras.

Mamãe não sentiu dor. Fui a única pessoa, o único filho que ela não sentiu dor para nascer. Eu me sinto orgulhosa. Gosto de falar para todo mundo, né? Saímos de lá (da maternidade) e fomos morar em Cariacica. Papai tinha um sítio lá. Nós saímos de lá eu tinha oito anos. Você não podia nem chegar perto da cerca do vizinho (pausa longa) quanto mais brincar com alguém. Nós éramos nove irmãos. Era uma escadinha. Ele trabalhava na Vale, dava presente para todos nós, mas não podia sair para brincar com ninguém. (Ivete – 1º Encontro).

Assim como Ivete, Marisa também vem de uma família numerosa, mas conta que teve a oportunidade de aproveitar a infância, brincar com os primos, os irmãos, os vizinhos no quintal de casa, mas que tinha a obrigação de cumprir as tarefas de casa e de escola que a mãe determinava.

Além das tarefas, todos tinham que trabalhar desde cedo para suprir as necessidades da família: “Meu pai era pescador, eu e minha mãe lavávamos roupa para fora, morávamos em cinco, éramos muitos, então os maiores levavam as roupas para a casa das famílias. Quando a gente começou a estudar, não! Porque aí a gente tinha escola”.

Ana também tem uma família com muitos irmãos, passaram por dificuldades, pois perdeu o pai muito cedo, mas a mãe aprendeu a ler sozinha e ela, já com cinco anos subia no caixote para ajudar a cozinhar no fogão a lenha. Entrou na escola, mas simultaneamente aprendeu a costurar em um atelier “Aos dez anos já fui independente, já costurava para fora, fazia tudo. Fui aprender a fazer bolos, tortas, etc. Enfim, fui continuando, sempre fazendo cursos de manicure e outros”.

Daniela falou de sua infância como filha única, que morou com seus pais até se casar. Que brincava com as meninas da rua “nunca tive problemas maiores, nunca tive encrenca com nada”. Estudava, ia para a escola porque gostava. “Meus pais nunca foram rígidos. Minha mãe talvez um pouco mais do que meu pai. Mas eu sempre fui uma criança normal, saudável, sem problemas, sem brigas, sem nada. Sou filha única, infelizmente. É uma das coisas que pesou”.

Nas idas e vindas da fala de Daniela, sempre retoma a questão de ser filha única e que essa experiência levou a ela e ao marido a adotarem a segunda filha para que a primeira não passasse pela mesma situação que passou durante sua vida. “Filha única eu não quero que ela seja não. Eu sei que não presta. Eu sou. De jeito nenhum!”

As lembranças da infância das professoras apareceram durante todas as narrativas. Identifiquei que todas tiveram a oportunidade de estudar, independentemente de morarem no interior ou em bairros da periferia ou do centro da capital.

Quem teve o privilégio de brincar com outras crianças e seus próprios irmãos, tinham o espaço do quintal e às vezes da rua. Os pais ou a figura materna, dependendo da realidade de cada professora, estiveram presentes na infância cobrando o resultado das atividades atribuídas. Fossem as atividades escolares, os afazeres domésticos ou a colaboração com a renda familiar. Na fase da infância, na relação com os pais, parentes e colegas, foi possível perceber que todas as professoras, em meio às suas lembranças, trouxeram aspectos de prazersufrimento. Apresentaram elementos que as constituíram enquanto jovens e adultas, perpassando pelos dois espaços dessa linha tênue. Seja por ter uma vida confortável, entretanto filha única, por exemplo, como Daniela que chegou a levá-la a adotar uma criança em sua vida adulta.

Um dos eixos que balizaram a análise das narrativas foi a trajetória que culminou no fato destas mulheres se formarem professoras e passarem a exercer a profissão. Nesse ponto, no primeiro encontro, todas procuram iniciar a narrativa exatamente pelo seu nascimento, por suas primeiras lembranças da infância, quando ainda nem frequentavam a escola, à exceção de Daniela. Porém, de forma unânime, antes de completar os nove primeiros minutos de gravação elas já anunciavam que não gostariam de ter sido professoras.

Daniela e Ana queriam ser médicas. Marisa, secretária. Ivete achava muito bonita a profissão de advogada, mas no fundo gostaria de ser supervisora escolar. Com que clave e notas a vida compôs a partitura dessas mulheres para que fossem exercer a profissão de professoras? Escolheram esta profissão porque entenderam que poderiam tocar uma bela melodia? Gostariam de compor uma música que lhes proporcionasse satisfação? Ou dançaram conforme a música? Mesmo que tenham dançado conforme a música, acredito que deram o tom e ritmo a ela.

Quando comecei a destacar as falas que tratam do momento de decisão da escolha da carreira, a categoria sujeiçãoprestígio emerge em todas as narrativas. Cada uma em meio a sua história escolheu a profissão de professora do momento financeiro, da fala do outro, do contexto familiar, entretanto, fez sua escolha.

Uma das primeiras falas de Marisa, logo no início do primeiro encontro foi justamente lembrando o que a levou a ser professora: “Mamãe achava que nós tínhamos que ser

professoras (pausa) para ser alguém na vida (pausa longa) tinha que ter uma profissão e a mais fácil era ser professor. Eu queria ser secretária, eu pensava longe”.

Marisa retomou esta temática no encerramento no encontro seguinte. Chamo a atenção, que ela destaca esta questão como forma de encerrar o último encontro, como uma justificativa:

Eu acho que foi bom ser professora. Eu queria ser secretária porque via nas novelas (pausa) as mulheres chiques e elegantes de salto alto. Era a visão que eu tinha. Vejo que é uma profissão como outra qualquer. Basta saber se vestir com simplicidade e elegância. E ganhar o suficiente. Eu me sinto realizada, poderia estar melhor, mas graças a Deus tenho muita fartura. Eu como pessoa (pausa longa) me sinto frustrada por não ter tido mais conhecimento, por não ter feito faculdade. (Marisa – 2º Encontro).

Quando Daniela falou do seu desejo de ser médica, ela foi bem específica “queria medicina, mas não é qualquer medicina não, tem outra exigência, eu queria fazer Psicanálise”. Discorre acerca da sua “quedazinha”, como ela mesma fala sobre a área. Que “não tinha interesse em psicoterapeuta, psicóloga, psicóloga forense, nada disso. Que o ramo único para mim é a psicanálise”.

Desde criança sempre brincou de escola, sala de aula, tinha um quadro “eu tirava as cadeiras, colocava uma atrás das outras como se fossem carteiras, tinha uns cadernos antigos meus. Não tinha ninguém, só eu e as coisas, dava nome a cada coisa ali como se fosse de verdade”.

Conta que a mãe a observava enquanto brincava, pois fazia a entrada, dava aula de Português, fazia recreio e então sempre comentava que ela seria professora assim como as outras pessoas da família. Daniela conta que sempre negou a mãe: “Que professora mãe! Eu vou ser médica! Médica!”.

Entretanto, a música que tocou para Daniela poder dançar, naquele momento da vida, em que é preciso fazer a escolha profissional, não permitiu que ela seguisse a carreira desejada. Será? Me questiono... Com a necessidade de dar continuidade aos estudos, passou na Escola Técnica Federal do Espírito Santo para o curso de Agrimensura, mas seu pai pediu que não o realizasse, que estudasse outra coisa. “Então eu não sei! Como na minha família todo mundo é professorzinho e acha que a gente tem que seguir o mesmo ritmo, eu falei: então tá bom, vou fazer Magistério”. Ela poderia ter escolhido outros ritmos, outras canções, escrito outras letras, composto outras melodias. Teve essa possibilidade de escolhas. Daniela

inicia seus estudos de formação no Magistério, seguindo a carreira das demais mulheres de sua família.

Ana que também apresentou em sua narrativa o mesmo desejo de Daniela, o de ser médica, traz elementos de uma infância em que precisou se dedicar a várias atividades para colaborar com a mãe e dessa forma, aprendeu muitos trabalhos manuais.

Narrou que para concluir seus estudos, fazer o curso de Admissão e prosseguir estudando, precisou ter persistência e dedicação. Precisou conquistar uma bolsa de estudos em uma escola que era paga. Descreveu que realizava tarefas domésticas para um irmão e assim conseguiu o material escolar e por ser uma aluna de ótimas notas e frequência, conseguiu a vaga.

Quando terminou o ginásial, não queria fazer o Magistério. A mãe tinha feito Magistério. Não queria se transferir para Vitória a fim de cursar o Magistério. Nesse período, iniciou o curso Normal em sua cidade. “Eu comecei a estudar, quando chegou no segundo ano, fui de férias para São Paulo e não queria mais voltar. Eu juntava dinheiro que eu guardava e passeava no final do ano e então, resolvi não estudar. Isso já era março ou abril”.

Ana conta que várias pessoas aconselharam a ela concluir o curso, pois “você vai estudar alguma coisa, ter uma profissão”. Como já havia iniciado o ano letivo, procurou uma escola localizada no município de Cariacica, mas não sentiu dificuldades, pois como ela mesma afirma:

Tudo o que eles ensinavam lá eu já tinha aprendido no primeiro e no segundo ano, então eu chegava para o professor e falava: vai me dar presença ou quer que eu conte uma piada? E sabe?! Muitas vezes aquilo me enjoava, pois era matéria que eu tinha visto no primeiro ano e estava aprendendo no terceiro ano, estava muito atrasada, Vitória anda muito atrasada. (Ana – 1º Encontro).

As lembranças contadas nas narrativas de Marisa, Daniela e Ana, apresentam elementos que se entrelaçam, ou seja, seguir o ritmo ditado pela vida, pela família, pelo contexto. Deixando o sonho de profissões desejadas pela formação em Magistério.

Como seria não se deixar subjugar pelo contexto e ter se preparado para ser Secretária? Ou, para Daniela e Ana, ter buscado alternativas de ao menos tentar realizar o desejo de serem médicas?

Entendo que não podemos trabalhar com hipóteses desse nível, mas que essas notas ficam tocando nas lembranças das professoras, com certeza ficam, considerando a velocidade

com que trazem essa informação na narrativa e como insistem em retomá-las alternadamente em outros contextos, nos dois encontros.

Ivete tornou-se professora por influência das tias que também eram professoras e do pai. Fala que acha bonita a carreira de advocacia, mas que não teria interesse de fazer. Sobre o fato de ser professora, apresenta a seguinte afirmativa “Ninguém se sente totalmente bem, ninguém é feliz dando aula não. Tem a questão do salário, professor ganha pouco. Dos alunos. Diretor não quer saber se a gente está bem. Se eu for falar tudo, acho que nem existiria professor”.

Apresenta sem reservas sua relação com a profissão. Fala que se pudesse ter escolhido uma carreira, gostaria de ter sido Supervisora Escolar, pois “é um cargo que não perde a chefia. Coordena os professores e não precisa dar aula. É um outro lugar na escola”.

A fala de Ivete merece destaque em nossa análise. Pois ela trata de duas questões de fundo em nossa análise: o fato de afirmar que ninguém se sente totalmente bem dando aula e das relações de poder no ambiente escolar. Sujeição, prestígio e prazer sofrimento tecem a fala de Ivete do início ao fim quando trata da profissão.

Que experiências e lembranças Ivete busca em sua memória, que a faz retomar estas questões em diversos momentos das narrativas dos dois encontros? “Se aconteceu alguma coisa com você, se algum mal aconteceu, Diretor, Supervisor, ninguém quer saber. Não há conversa de lá para cá”.

A questão de querer ocupar outro espaço profissional na instituição escolar, não por vocação, ou afinidade, mas para exercer a possibilidade de estar em outro nível de hierarquia é que define uma carreira para Ivete, caso não tivesse sido professora.

Desta forma, percebi que as professoras por uma questão de conjuntura familiar e econômica, foram se dirigindo para o curso de magistério. Necessariamente não era a formação que tinham o desejo de desenvolver ao longo de sua vida profissional.

Fica a questão, que talvez seja possível encontrarmos algumas notas ao longo de outras lembranças e memórias. Será que o fato de não terem o magistério como a opção profissional de suas vidas e sim por uma conjuntura, afetou seu desempenho profissional e pessoal?

Convido vocês agora, a conhecerem as memórias profissionais dessas professoras.

5.2 DO PERÍODO DO EXERCÍCIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

De todas as horas dedicadas aos encontros com as professoras, o período da prática profissional foi o que teve mais atenção por parte delas. De forma geral, três aspectos chamaram a atenção: as práticas de ensino; a política de alfabetização implantada pelo município de Vitória na década de 1990 e as relações na escola.

Marisa, Daniela, Ana e Ivete nasceram na década de 1950. Umas mais próximas da década de 1940, outra da década de 1960. Formaram-se professoras pelo curso Magistério e foram atuar em sala de aula, cada uma com trajetórias distintas.

Ivete trabalhava na limpeza de um consultório médico, quando uma irmã de caridade reparou no seu anel de formatura do curso Normal e perguntou se ela estava usando aquele anel de brincadeira ou se ela era professora mesmo. Ao confirmar que era professora, recebeu um contato, começou a trabalhar como substituta em um colégio particular. Mas como não conseguiu nenhuma colocação fixa, pensou em alguma vaga no Estado, ou em alguma Prefeitura. Voltou ao Instituto de Educação onde se formou para conversar com a Diretora, mas não teve sucesso.

Considerando sua situação financeira, com uma filha pequena, estava desesperada, como ela mesma descreve. Na secretaria da escola, uma senhora a abordou, perguntou o que estava a deixando tão nervosa e a deu um bilhete, orientando-a que procurasse o então vereador de Vitória, Mário Cypreste. A partir desse momento, Ivete foi recebida pelo vereador, encaminhada à Secretaria de Educação do município, “Descobri que aquela senhora era importante na sociedade. Fiz uma redação, um teste psicológico, mas eu nem senti. Dali a quinze dias me chamaram para começar a dar aula”.

Marisa se formou em 1977 e no ano seguinte começou a substituir uma professora em licença maternidade na prefeitura de Vitória. Encerrou o contrato, mas logo em seguida continuou realizando contratos por substituição até que teve sua carteira assinada e permaneceu na mesma unidade de ensino, localizada no bairro em que reside, até sua aposentadoria.

Daniela, em nenhum dos encontros verbaliza de como começou a trabalhar no magistério. A primeira fala em relação à escola e ao município é relacionada ao fato da mudança de gestão no âmbito do executivo e que com isso, o cargo de confiança de diretora que havia recebido na gestão anterior, foi solicitado. Destaco que no período que Daniela se

refere – quando do fato de solicitarem seu cargo de confiança – essa mesma administração realizou ainda em sua gestão, a primeira eleição direta para Direção de Escola no município de Vitória, em 1992.

Ana trabalha em diversas atividades desde sua infância. Mas sua entrada no magistério foi para suprir uma vaga que tinha conseguido para sua irmã. Uma turma de quarta série, de um colégio estadual, no município de Serra. Depois deixou a escola, foi trabalhar como secretária executiva, mudou de estado, atuou como diretora de uma rede de escolas e retornou para o Espírito Santo, “trabalhei com muita coisa, costurava muito, fazia alta costura, fazia bolo, trabalhava em um escritório, levava meu filho, etc. Depois desse tempo todo que resolvi dar aula. Nem foi dar aula, voltei para o Estado como auxiliar de secretaria”.

Fala de seu envolvimento nas questões referentes às reivindicações das comunidades com as quais tem participação. Uma no município de Serra e outra em Vitória, no bairro São Pedro III, comunidade em que sua mãe morava na época. “Descobri que eles estavam tendo aula ali na invasão. Algumas crianças estavam reunindo na igreja, na Igreja de São José. Eu fui lá e perguntei se queriam a minha ajuda, aí eu tive que passar por uma reunião da comunidade para eles aceitarem minha presença”.

Narra que começou a colaborar com as aulas na comunidade. Que tinha um conhecimento com Gerson Camata desde quando era jovem, então após alguns movimentos, conseguiram o compromisso do Governo do Estado de que se conseguissem o terreno, construiriam a escola.

Detalha todo o processo de invasão para conseguir o terreno, a negociação para que a escola fosse de alvenaria e não de madeira e o sistema de comodato que o Estado fez com a Prefeitura para que a escola funcionasse. Na época, em virtude dos acontecimentos históricos, a escola recebeu o nome de Tancredo de Almeida Neves. Nome esse, inclusive sugerido por Ana. “O pessoal queria que eu fosse diretora, mas eu não tinha curso superior, então não aceitaram”. Ana fala que muito se perdeu nessa história da construção da escola, inclusive a placa que o Estado tinha feito “A escola ficou como se a prefeitura tivesse fundado a escola, mas tem a nossa história junto com o Estado que construiu a escola. A gente começou a trabalhar lá”.

Quanto a sua entrada como professora na Prefeitura de Vitória inicia como contratada em 1985, nesse período em que atuava na escola Tancredo de Almeida Neves e nos apresenta elementos das dificuldades que encontrou, pois em determinado momento foi informada que

não poderia renovar o contrato pelo fato de estar grávida, o que a fez passar mal e ficar afastada por um ano inteiro.

Apresenta relatos de sempre colocar seu ponto de vista em relação às questões da escola ou da comunidade, independentemente de quem fosse o interlocutor, por isso entende que: “sempre fui perseguida, sempre fui muito perseguida”. A que interlocutores Ana se refere? São alguns diretores de escola, colegas de serviço e membros do executivo, seja prefeito ou secretários de educação, por exemplo.

Cita sua entrada como profissional efetiva na Prefeitura de Vitória como um desses casos de possível perseguição, pois em uma festa realizada na escola para angariar fundos – considerando que no início da década de 1990 não havia nenhum tipo de programa de dinheiro direto na escola – ela e outros profissionais se organizaram com ofícios e contatos solicitando doações para a realização da festa. Evento este que a prefeitura só colaborou com uma iluminação precária.

No dia da festa o Vitor chegou com a sua comitiva, como ele andava sempre, e o assessor dele foi para o palanque e disse que a Prefeitura de Vitória estava promovendo aquela festa da grande São Pedro. Aí eu não gostei. Chamei o rapaz e disse o seguinte: Por favor, volte e refaça o que você fez, refale o que falou, porque a festa foi feita por nós professores para angariar fundos para a nossa escola e não pela prefeitura. [...] se bobear é capaz de eu jogar essas panelas todas fora, jogar tudo fora, porque é um absurdo a gente fazer uma festa e outro se apresentar porque é candidato a governador. Ele me perguntou: qual é o seu nome? E chegou a secretária Odete e também me perguntou qual era o meu nome. Eu falei o meu nome e a minha matrícula. (Ana – 1ª Encontro)

Logo após esse episódio, houve a prova do Concurso Público realizada em 1990, para primeiro grupo de efetivação em 1991. Ana narra que segundo sua correção, havia errado três questões de Matemática e duas de Português, mas quando saiu o resultado, estava reprovada. Não permitiram que entrasse com recurso e na época não procurou o sindicato.

No início do ano letivo foi trabalhar normalmente, como não recebeu seu pagamento, foi procurar a Secretaria e descobriu que seu processo não existia na Prefeitura. “Eu não existia na prefeitura, meu processo desapareceu dentro da prefeitura”.

Ana volta a reafirmar a questão da perseguição, pois considerando que não pode entrar com o recurso no Concurso Público e pelo fato de toda a sua documentação desde 1985 ter desaparecido de dentro da prefeitura, como poderia ser possível provar o seu tempo de serviço?

Somada a essa situação, Ana precisava dessa comprovação de exercício profissional, considerando que os funcionários do município de Vitória que trabalhavam no regime celetista ou de contrato, acionaram a Lei Nº 3.288, de 01 de maio de 1985, conhecida como Lei Berredo, que garantia a estabilidade aos trabalhadores em algumas situações.

Dessa forma, nos narra que como possui cópia de todos os seus documentos profissionais e pessoais, montou todo o seu arquivo desde que iniciou suas atividades na prefeitura e levou até eles. “Provando a eles, que eles me mandaram embora porque eu tinha ficado reprovada e aí eu estava amparada pela Lei Berredo, então eles não poderiam me mandar embora. “Voltei com uma outra matrícula”.

Todas as professoras que colaboraram com suas narrativas na pesquisa, ingressaram na rede municipal de ensino em período anterior ao Concurso Público de 1990, dessa forma, fazem parte de uma geração que se beneficiou da Lei Berredo, por ter entrado por contratação temporária, ou por indicação neste aspecto, a categoria de sujeição prestígio se apresenta pela conjuntura social e política da época, como Barros (1997) já esclareceu oportunamente.

Durante os encontros com as professoras, todas detalharam suas práticas de ensino. Identifiquei que cada uma procurou destacar aspectos que consideram relevantes no desenvolvimento das práticas profissionais. Independentemente da formação inicial para o magistério que tiveram a oportunidade de ter, cada professora apresentou elementos de atividades que desenvolviam com seus alunos, ou traços do cotidiano da escola e até mesmo de resistência, que as possibilitaram retomar momentos da jornada profissional, que consideram relevantes.

Entendo que seja importante definir o que seriam esses momentos de destaque. Cada professora, a sua maneira, descreveu sua experiência profissional por meio de projetos, atividades ou detalhamento de práticas pedagógicas diárias. Por meio da narrativa desses momentos procuraram demarcar um diferencial enquanto profissional.

Marisa falou dos alunos que eram mais disciplinados e carinhosos. “Às vezes tinha alguém que fazia malcriação, era rebelde, mas não igual a hoje”. Mostrou as fotos que têm guardadas dos passeios pedagógicos que realizava com os alunos e outros profissionais da escola.

“Primeiro eu explicava meio que o assunto (pausa) o museu. Daí dava aula, continuava explicando, para os alunos, como é que é um museu, o que existia nele, os animais. Perguntei para eles se tinham interesse de conhecer um museu (pausa). Por que tinha a possibilidade de visitar um em Santa Teresa (pausa longa).

Aproveitei o conteúdo de história, a história dos imigrantes, do pomerano e do italiano. Primeiro nós trabalhamos as atividades em sala de aula e depois com uma outra turma, a orientadora, e uma cozinheira, a gente fez a viagem (pausa longa). A gente levantava cedo, ia para a escola, fazia a comida e depois viajava no ônibus da Prefeitura. Ia sempre algum parente das crianças”. (Marisa, 2º Encontro).

A professora destacou que as crianças ficavam felizes com o passeio, e que não havia briga neles. Geralmente eram dois passeios para cada turma por bimestre. “Mas não era só um passeio (pausa longa) eles iam observar na prática, no concreto”.

Relatou que logo que começou a trabalhar, quem providenciava os materiais como: lápis, caderno e borracha, eram os próprios professores. Que passava as atividades da cartilha no quadro porque, não tinha cartilha para todos. “Passava tudo no quadro até chegar o mimeógrafo (pausa). Aí ficou mais fácil”.

Narrou que quando começou a trabalhar ficou quase dez anos com as turmas de primeira série, que eles entravam sem saber nada, sem passar pela Educação Infantil. Que depois teve a oportunidade de ficar com as turmas de segunda série. “Eu já estava cansada de ensinar a pegar no lápis, escrever na linha (pausa longa), caderno de pauta dupla, margem. Pedi para sair (risos). Mas, eles também não chegavam bem na segunda série. E eu tinha que ensinar tudo de novo”.

Ana desde criança, sempre desenvolveu trabalhos manuais. Dessa forma, destacou que em suas aulas sempre trabalhou com esse tipo de atividade. Descreveu os projetos que realizou, como por exemplo, o projeto “Pintando e Bordando na Sala de Aula”, que tinha como objetivo, partir das atividades de artes até chegar à confecção de livros de histórias pelas crianças. “Eu ensinava tudo, tudo, tudo as crianças, de uma receita de bolo eu trabalhava com todas as disciplinas. Sempre trabalhei com um tema gerador”.

A professora Ana, faz uma relação de suas práticas pedagógicas, as quais entende como diferenciadas dentro do espaço escolar e que, segundo seu entendimento esse diferencial acabou levando a ser perseguida em alguns desses espaços, como podemos identificar em sua narrativa:

Eu sempre fui muito perseguida, porque eu sempre gostei dos meus projetos, aquilo que era bom para o aluno e que o aluno trazia de casa, eu usava em sala. Para falar a verdade, livro didático para mim nunca teve importância, só para os alunos fazerem a atividade em casa. Sempre usei muito jornal, eu sempre dizia: o jornal de ontem é novo para você hoje. Eu não era formada em Artes, mas eu tinha um horário em que elas terminavam a atividade e tinham onde buscar livros de história, desenhos para

fazer, pinturas em tecidos, vários tipos de arte. O que pudesse, eu ensinava. Até fazer bainha em calça ou pregar um botão, eu ensinava tudo (Ana – 1º Encontro).

A professora Ana apresentou em sua fala, inúmeros exemplos, de como desenvolvia as suas aulas a partir dos acontecimentos apresentados pelos alunos. Citou o exemplo do beija flor, que morreu ao aluno ligar o ventilador e que a partir desse fato pode desenvolver atividades das mais variadas áreas de conhecimento. Também acrescentou o Projeto Pipa, e o projeto voltado para higiene pessoal dos alunos, dentre outros.

Daniela só trouxe elementos da sua prática pedagógica já no segundo encontro. Durante a sua narrativa, ficou evidenciado sua resistência às rotinas e práticas instituídas pela escola. Cita como exemplo, que toda segunda-feira no horário da entrada era o momento dos alunos falarem do seu final de semana. Diante das histórias que eles apresentavam, muitas vezes violentas, a professora resolveu de forma independente abolir “a hora da novidade”, sem dialogar com a pedagoga durante o planejamento.

Narra que sua única preocupação era alfabetizar as crianças. “Isso que elas precisavam: ler, escrever e contar. Não hora de novidade”. Ao descrever o método de alfabetização que utilizava, o denomina de “Método Daniela”, pois aproveitava o que podia de cada método que conhecia de acordo com o que a criança precisava.

Eu não tinha um método certo, aproveitava todos e jogava o que era possível. A criança que tivesse mais facilidade de pegar o tal do Abelhinha, pegava. Aquele que já ia direto para a letrinha do método Dom Bosco, pegava. Quem tinha facilidade com o Misto, que eram todos juntos, pegava. Eu sei que quando chegava em agosto meus alunos estavam lendo. Isso que importava (Daniela – 2º Encontro).

A professora destacou que, sua independência em relação à forma de trabalhar, gerava incomodo à supervisora e de certa forma ciúmes em relação aos demais colegas, pois em suas aulas buscava trabalhar com brincadeiras, músicas, histórias, etc.

E mesmo os alunos sendo endiabrados, eu também nunca fui muito fácil. Mas, sempre fomos muito amigos. Nós tínhamos os combinados, um pouco de trabalho, um pouco de brincadeira, mas não precisava gritar com eles. Mas não estou dizendo, que eles eram silenciosos (Daniela – 2º Encontro).

Ivete tratou da sua prática profissional, destacando que sempre pegava as turmas defasadas “eu era especializada em turma defasada” falou que os colegas e pedagogos sempre questionavam o que ela fazia para que os alunos aprendessem.

O que é que eu fiz? Bom, eu não aprendi tantas técnicas? Eu apliquei as técnicas. Os outros professores não faziam isso, passavam o exercício no quadro e os alunos que se virassem para lá, quem fizesse fez, quem aprendeu, aprendeu. Quem não aprendeu, não aprendia. Comigo não, comigo só passava quem aprendia, e graças a Deus a maioria aprendeu. Até houve uma briga dos pais, quando eu saí da sala de aula, foi uma confusão danada. Eu não brincava de dar aula, eu dava aula (Ivete – 1º Encontro).

Narrou que sempre trabalhou com os “piores” alunos, os filhos dos traficantes, meninos bagunceiros que chegavam a ameaçar os profissionais da escola. Mas, tinham uma dinâmica para trabalhar com eles, sempre dando tarefas de confiança e atividades que os fizessem se sentir importantes. Desde arrumar as carteiras na ordem em que desejavam, até varrer a sala de aula.

Entretanto, lembrou que essa prática gerou um incomodo para com a coordenadora da escola que chegou ao ponto de chamar a sua atenção “Eu falei: bem, então você vai dar aula no meu lugar, porque eu não estou dando tarefa a eles à toa. Eu estou dando tarefa a eles porque são muitos bagunceiros e isso vai refletir na atitude deles em sala de aula. Eu tenho certeza que vou ver resultados”. A professora Ivete falou que tem consciência de que foi muito “grossa” com a coordenadora. Que quando tem que falar alguma coisa fala mesmo e não se preocupa em ter calma.

Narrou que sempre seguiu o plano de curso, que até fazia os planos de aula, mas não tinha o caderno de plano de aula e que detestava a ideia de ter que fazer um caderno, “todo enfeitado com florzinhas e bichinhos”. Que isso sempre foi motivo de desentendimento com a supervisão: “Eu fazia uma folhinha com os rabiscados que eu mesmo entendia, eu até recorria aos livros. Eu ensinava os conteúdos e a supervisão verificava os cadernos dos alunos para ter certeza que eu estava seguindo o plano de curso”.

A professora descreve que sempre se preocupou em ensinar a ler, escrever e contar:

Quando eu dava aula, eu mandava unir as letras, mandava juntar o B com o A, então eles tinham que falar o que formava. O BA-BE-BI-BO-BU, não existe mais hoje em dia, né?! (risos). Quando eu ensinava a dividir, por exemplo, não usava papel nem caneta, eu mandava juntar palitinhos de picolé, catar, ferver e pintar a cada dez palitos de uma cor. Então eu ensinava de maneira concreta (Ivete – 2º Encontro).

Quero destacar que nesta parte do encontro a professora Ivete demonstrou com palitos de fósforo a metodologia que aplicava em sua sala de aula, dividindo dez palitinhos por duas

peessoas. Entretanto, não sei se pela atual condição clínica da professora, ela não conseguiu representar corretamente a atividade a que se propôs.

Analisando as práticas profissionais narradas pelas professoras, destaco o silenciamento em relação a uma concepção crítica de educação voltada para uma transformação da realidade a partir do processo educativo (FREIRE, 1996). Em parte significativa dos relatos, salvo exceções que percebi na narrativa da professora Ana, não há referências à possibilidade de uma reflexão crítica que apresente transformação na vida dos educandos a partir da concepção de educação apresentada pelas professoras.

Nesse sentido, concordamos com Nascimento; Azevedo (2014), quando analisam em seu estudo de Atividade Prática Supervisionada, no curso de licenciatura em Pedagogia, o processo metodológico aplicado no desenvolvimento desta pesquisa e identificam que “No decorrer das entrevistas pude perceber que como eu, aquelas professoras aposentadas pensavam que ser professora era somente ensinar os alunos a ler e escrever e, mesmo com o passar do tempo identifico que elas ainda continuam pensando assim”. (NASCIMENTO; AZEVEDO, 2014).

A diferença é que Nascimento; Azevedo (2014) colocam que a visão apresentada pelas professoras é a mesma que possuía quando entrou no curso de licenciatura, pois a partir do aprofundamento teórico e prático que passa a desenvolver durante seu percurso acadêmico, entende que o processo educativo desde as séries iniciais vai muito além de ensinar a ler, escrever e contar.

Quando realcei certas ações e características da prática profissional narradas pelas professoras, percebi que há uma tendência no sentido de enfatizar o prestígio, ou a resistência à sujeição ao outro. Procuraram realçar o seu lugar na relação de poder no espaço educativo da sala de aula e na relação com os outros sujeitos do espaço escolar.

Em relação às ações voltadas para a educação implementadas pela Prefeitura Municipal de Vitória no período em que as professoras fonte estavam atuando, destaca-se em todas as entrevistas o projeto Bloco Único criado pela Secretaria Municipal de Vitória, por meio do Decreto nº 8.449, de 03 de janeiro de 1991 (Vitória, 2012).

Segundo a Administração, o Bloco Único representava uma inovação pedagógica no campo da alfabetização. Sua implementação trata-se de uma medida originada nas discussões e necessidades apontadas pelos professores e equipes pedagógicas da SEME. Essa ação buscou uma revisão da concepção de alfabetização em termos pedagógicos, redimensionou o

tempo escolar, transformando a então primeira e segunda séries em um processo de alfabetização sem interrupção de uma série para outra, excluindo-se, assim, as reprovações ao final da primeira série do ensino fundamental (Vitória, 2012).

Nesse período, ocorreram muitas discussões, apoios e críticas a essa forma de organização do tempo escolar tanto nas escolas quanto pela sociedade. Cito como exemplo, o questionamento referente à aprovação automática e ao documento de avaliação, predominantemente qualitativo.

Contudo, foi por meio dessas discussões que surgiram diferentes proposições para alfabetização:

Era um momento de possibilidades e propostas na organização dos *tempospaços* na escola, nas práticas de alfabetização, na compreensão das crianças como sujeitos, que mesmos não sabendo ler e escrever possuem saberes que precisam ser considerados e ampliados no processo de aprendizagem (Vitória, 2012, p.19).

Em sua narrativa, Marisa apresentou a implementação do bloco único quando trata da chegada dos novos colegas, por meio do concurso público e da entrada da nova Secretária de Educação, Odete “que mudou o jeito que a gente tinha que ensinar. Fez aquela reunião no Saldanha (pausa), falou do bloco único e de que não havia mais reprovação”.

Quando trata desse assunto, a professora Marisa relata a sua dificuldade de trabalhar com essa nova forma de alfabetizar e a atribui ao fato de não ter um curso superior. Narra que a partir desse movimento gerado pela Administração precisou participar das capacitações, contar com ajuda dos pedagogos e dos colegas para desenvolver os objetivos propostos.

É importante resaltar que foi a ação gerada a partir da implementação do bloco único, um dos fatores que motivou a professora Mariza a tentar vestibular para iniciar o curso de Pedagogia.

A professora Daniela, quando apresenta em sua narrativa o período em que o bloco único foi introduzido como política educacional no município, lembra que foi muito comentado e que “ocorreram muitos comentários ruins”.

Sorte da prefeitura que eu não estava mais na sala de aula. Lembro que eu já estava fora, quase aposentando. Foi muita reclamação. Houve uma tal de uma reunião que a Secretária fez mudando o jeito do professor ensinar. O que a gente sabia não servia mais e os meninos que já não sabiam nada muito direito, com o tal do bloco único, que graças da Deus eu não peguei, passaram a não saber é nada! Porque antes

tinham muitos métodos e agora os professores não podiam mais nada (Daniela – 2º Encontro).

A professora Ivete, lembra-se do bloco único em sua narrativa, porque foi um assunto muito comentado na época, só que já estava fora da sala de aula “foi uma bomba. Imagina, ter que mudar tudo o que você sabe fazer”. Comenta de forma breve a repercussão negativa que a implantação do projeto teve entre os professores.

Em sua narrativa a professora Ana faz um destaque significativo em relação à implementação do bloco único na prefeitura. Inicia descrevendo detalhadamente a reunião realizada pela então Secretária de Educação Odete Cecília, realizada no Clube Saldanha da Gama com os professores da primeira e segunda séries do ensino fundamental.

O ponto de pauta era a informação da modificação que seria realizada no processo educacional de Vitória por meio do bloco único. Entretanto, antes da Secretária iniciar sua fala a professora Ana recorda que pediu a palavra com o argumento de que a Administração era bem “democrática” e por isso gostaria de colocar em votação se os professores queriam ouvir primeiro o que a Secretária tinha a dizer ou se queriam discutir a defasagem salarial do professor “A”.

Todo mundo optou pelo que eu falei, então, eu coloquei sobre a nossa situação e que o salário da gente era muito pequeno, não porque a gente não teve a oportunidade de entrar numa faculdade. Ela simplesmente falou: pode deixar a gente vai passar vocês para trinta horas e vamos aumentar o salário. Passou para trinta horas, mas não aumentou o salário (Ana – 1º Encontro).

Para a professora Ana, o bloco único foi um verdadeiro “estrago” para a educação porque existiam vários métodos de ensino e quando implantaram o bloco único ficou estabelecido que o aluno não poderia ficar reprovado independente de saber ler ou escrever.

Relata que muitos professores eram contratados por tempo determinado e que chegavam na sala de aula e deixavam as crianças brincando, sem nenhum compromisso profissional. Então os alunos não aprendiam, e passavam para as séries seguintes sucessivamente.

O prefeito saiu de Vitória foi para o Estado e implantou a mesma medida do bloco único e hoje, a educação no Brasil esta péssima e um dos fatores que levou a isso, para mim, a meu ver, foi o bloco único implantado pelo PT. Apesar de que, existem professores inclusive dentro da UFES que acha isso muito favorável, mais foi uma perdição. [...] já existia um grupo que estava estudando sobre a reprovação, sobre a evasão, porque o índice desses dois fatores fazia com que o Governo Federal

diminuísse a verba para os municípios. Então, ele colocou esse tão famoso bloco único (Ana – 2º Encontro).

Na análise das narrativas chama atenção em parte das professoras fonte a repetição contínua do fato de se sentirem de alguma forma perseguidas no ambiente escolar, ou por suas práticas pedagógicas ou por sua postura que entendem ser extremamente ética, ou ainda pelo fato de não deixarem de se posicionar e falar aquilo que entendem se necessário, mesmo que de uma forma pouco polida.

A exceção da professora Marisa que entende que o ambiente de trabalho e seus colegas foram fundamentais para sua evolução e crescimento profissional e também pelo apoio que recebeu de todos no espaço escolar desde o momento que passou a perceber os primeiros sinais de sua enfermidade.

Entretanto, nas demais narrativas foi possível identificar a falta de diálogo entre o próprio grupo de professores e as relações frágeis das professoras para com o corpo técnico. O movimento de resistência quando identificamos as falas em relação aos horários de planejamento e até ao próprio caderno de plano de aula.

Apresento como exemplo os seguintes trechos das narrativas:

“Fui perseguida, bastante perseguida, principalmente quando passei na faculdade. Chegaram para mim, ou melhor, a diretora me disse claramente que isso não era curso para pobre e sim para rico. Eu tinha passado no curso de Artes” (Ana – 1º Encontro).

Eu não sei, eu sempre incomodei de alguma forma, acho que nunca liguei para isso, nunca tive tempo de me preocupar com esse tipo de coisa. Quando eu fazia um cartaz, por exemplo, quem não fazia me criticava. Eu dizia: gente, eu fiz porque eu quis. O dinheiro não é meu? Deixa eu fazer o que eu quero! (Daniela – 2º Encontro).

Eles começaram com a sacanagem comigo, como viram que eu tinha uma certa facilidade para alfabetizar os pequenos me deram uma turma de defasados com onze, doze anos para cima. Eu fiquei o ano inteirinho sem fazer absolutamente nada. Eu falei: gente, vocês estão confundindo minha mente, porque eu estou acostumada com os pequenos. Os maiores já não aceitavam brincar, já tinham outra cabeça. Eu falei: não vai dar certo. Vocês vão me dar um papel escrito porque eu não vou ficar com a responsabilidade sozinha (Daniela – 2º Encontro).

“Eu não gostava de participar da festa junina, porque a falsidade era muito grande. Eu ia às festas, ajudava a redigir os documentos para ajudar a organizar a festa, era obrigada a vender as rifas, mas na festa propriamente dita eu não ficava. Eu ficava no anonimato, não gostava de aparecer” (Ivete – 1º Encontro).

Estes poucos trechos que ilustram parte significativa das narrativas das professoras, privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história, ou seja, a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador da história (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

Para tratar desse elemento, considero ainda a contribuição dos autores citados, pois as lembranças apresentadas pelas professoras por meio das narrativas, não estão abertas à comprovação e não podem ser meramente julgadas como falsas ou verdadeiras. “Elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 110).

Das muitas horas de gravação das narrativas das professoras, fiz a opção de realçar esses aspectos, porque entendo que conseguem ilustrar as categorias de sujeição prestígio, prazeroso sofrimento e saúde doença que tencionam, se afastam e sobrepõem ao longo da trajetória profissional destas professoras. Em alguns momentos elegem algumas notas para serem mais utilizadas em suas partituras, em outros momentos são outras. Contudo, vão compondo a música com todas as notas.

5.3 DO PROCESSO QUE DESENCADEOU A APOSENTADORIA AO TEMPO PRESENTE

Ao tecer algumas considerações acerca das professoras fonte, emergiu em todas as narrativas, o processo de adoecimento que levou todas as entrevistadas a terem a necessidade de recorrer à aposentadoria por invalidez.

Percebi que, com maior ou menor intensidade, que todas as professoras em determinado momento, apresentaram em sua narrativa o elemento do adoecimento.

Marisa, apenas no final da sua primeira entrevista, quando fez menção ao fato de não poder iniciar a faculdade em que havia sido aprovada, pelo fato de terem iniciado os tremores em sua mão. “um dia, dando aula, escrevendo no quadro, passando atividade, minha letra ficou torta e os alunos perceberam: tia, sua mão escorregou, sua letra está ficando torta. (pausa longa) Então pedi a um aluno mais adiantado para passar a atividade no quadro”. Narrou toda a sua trajetória em busca de um médico que conseguisse realizar um diagnóstico. Ficou dois anos indo a médicos, realizando todas as variedades de exames e nada era diagnosticado.

Lembrou que durante este período, como não havia um diagnóstico, suas licenças médicas eram curtas e ela precisava ir para a escola. “Os colegas, nesse período, me ajudavam com o plano de aula, se revezavam no horário de planejamento para passar as atividades na minha turma, porque a Medicina do Trabalho não entendia que eu não tinha condições de trabalhar”. Somente dois anos depois do primeiro episódio que desencadeou as licenças médicas alternadas é que a professora Marisa foi diagnosticada com Parkinson e depois de muitas idas e vindas à perícia médica é que conseguiu se aposentar.

Em sua fala, a professora fez questão de falar da relação saudável que sempre teve com o trabalho, com os colegas, os alunos e a comunidade escolar de forma geral. Destacou o carinho e a colaboração de todos, mesmo depois de aposentada, com ela. Narrou a homenagem que recebeu na Câmara dos Vereadores, pelo reconhecimento ao seu trabalho de professora. “Nunca vou esquecer (pausa longa) foi muito emocionante”.

Ana, durante suas entrevistas, apresentou alguns episódios que a fez ficar afastada de suas funções por alguns períodos, como por exemplo, no início de suas atividades no município de Vitória, quando estava grávida e ocorreram impeditivos por parte do Poder Público para que pudesse assinar seu contrato, o que a fez passar mal e acabou por se ausentar por um período longo de suas atividades, por meio de licença médica.

Também apresentou um acidente que ocorreu no ônibus e a afastou das atividades por mais de um ano e dez meses em consequência do problema que desenvolveu na coluna. Era o disco lombar e cervical. Entendeu que ao retornar estaria de laudo médico provisório, ou seja, no município de Vitória, essa situação é caracterizada pelo fato do servidor desenvolver outras atividades, que não as iminentes do seu cargo, até que tenha condições de reassumir suas funções originais.

Ou seja, o servidor não fica afastado de licença médica, fora do seu ambiente de trabalho, entretanto, no caso de uma professora regente, irá desenvolver outras funções no espaço escolar, porém de caráter administrativo.

Ao encerrar seu curso, foi solicitar sua mudança de nível salarial, de acordo com o Plano de Cargos, Salários e Vencimentos do Magistério. Ao ter seu pedido negado, descobriu que seu lado médico provisório havia sido alterado para definitivo de caráter irrevogável, sem o seu conhecimento, fato esse, que a impedia de ter ascensão na tabela salarial.

Precisou novamente recorrer e lutar por sua promoção salarial. Narra que somente conseguiu reverter o quadro, quando descobriu que a esposa de um vereador, que também era

laudo médico definitivo, teve sua condição revista para que conseguisse a promoção na tabela salarial. “Eu precisei alegar e solicitar o mesmo tratamento que foi dispensado a ela. Então, na época Dona Anna Marreco que era a Secretária de Educação e me conhecendo e reconhecendo todo o meu esforço, reverteu a situação em dezembro”. Entretanto, de forma muito breve, a professora Ana narra que logo em seguida, no mês de fevereiro, precisou reverter toda a situação do seu laudo, por conta da situação cardíaca que se apresentou.

“Eu sempre tive problemas de saúde, sempre carreguei meus exames e minhas coisas junto. Às vezes eu passava mal e eles diziam que eu estava tirando atestado à toa, que eu comprava médicos. Eu sentia falta de ar, sentia dores, uma dor de cabeça violenta, até que um professor falou assim: acho que você tem problema no coração. Então eu comecei a ir ao cardiologista também. Mas, ela fazia os exames e dizia que estava tudo certo”.

Relatou que quando precisou entrar de laudo, estava trabalhando no noturno de uma escola que a princípio tinha um grupo muito unido, que foi muito bem recebida pelo diretor, que estava em uma fase que tinha até pensado em desistir de trabalhar, pois as experiências nas outras escolas com os profissionais não tinham sido boas.

Sua narrativa apresentou uma diversidade de sugestões, com base no que vivenciou enquanto estava atuando nas escolas. Destacou a necessidade do professor ser um revolucionário, apresentar suas ideias, não se calar. “vamos engolindo as coisas e temos que ficar quietos, porque quando fala alguma coisa, grita, o diretor vem e coloca à disposição. Coloca à disposição porque ele fala, então o professor vai e se cala de medo. Mas a gente não tem que se calar, a gente tem que falar aquilo que a gente sente”.

Daniela é muito reservada ao falar do motivo de sua aposentadoria. Os elementos que apresenta e discorre como tema principal em praticamente todas a sua primeira entrevista e parte da segunda, são relacionados à sua condição atual de saúde que é delicada e depende do transplante de um órgão para continuar com a ter expectativa de vida.

Ao analisar suas narrativas, identifiquei como sua condição atual de saúde atravessa todos os assuntos e claramente a incomoda no sentido de não saber como se comportar frente a necessidade de receber um órgão de outra pessoa. Todos os elementos que envolvem a continuidade de sua qualidade de vida, em detrimento da vida de outro ser humano.

A professora Daniela trabalhou essa situação de uma forma muito delicada e deixa transparecer toda a situação incômoda em que se encontra. Narrou a condição limitada de vida

em que se encontra hoje e as diversas idas e vindas aos médicos e hospital, para cuidar de forma paliativa de uma situação que requer uma ação propositiva.

Detalhou todo o movimento que sua situação de saúde gerou em sua família e como essa condição atravessa seu emocional e o seu desejo de que se resolva o mais breve possível.

Em relação ao seu processo de aposentadoria, Daniela contou de forma natural que se aposentou por que tinha uma perda de sessenta e cinco por cento da visão. “Eu aposentei por conta da vista. Porque eu tinha um grau muito forte. Hoje está me vendo sem óculos? A vida é muito engraçada, né?!”

Falou que o esposo deu muito apoio para que aposentasse, pois só tinha aborrecimento na escola e não precisava disso. Foi tudo tão fácil, levei meu laudo que só tinha trinta e cinco por cento da visão, passei por uma junta médica e eles me informaram que o meu salário continuava o mesmo e que eu estava aposentada. “Não era o que eu queria, senti falta. Mas, se fosse hoje em dia, pelo que eu ouço falar, ou eu já tinha matado ou já tinha morrido. Esses meninos mudaram muito. Tem professor que precisa ficar escondido”.

Consciente da minha inquietude pelo fato de durante a entrevista enxergar tudo e não usar óculos ou qualquer outro tipo de lente, a professora Daniela informou que precisou realizar uma cirurgia de catarata e que após esse procedimento voltou a enxergar normalmente.

Ivete iniciou os primeiros momentos de sua narrativa com a seguinte afirmativa: “eu não gostava de dar aula, eu nunca gostei de dar aula, era meu serviço então eu tinha que dar. Acabei que fiquei louca, o médico me afastou da sala de aula e me colocou na secretaria. Quando eles me colocavam na sala de novo, eu passava mal de novo. Fiquei internada muito tempo na clínica Santa Angélica”.

A narrativa de Ivete apresentou vários recortes em que se reporta ao período de sua internação, ao fato de que não conseguia permanecer no ambiente da sala de aula e a todo o período que precisou ficar afastada da regência, porém no espaço escolar e depois no espaço da Secretaria de Educação, até que a junta médica da Medicina do Trabalho resolveu aposentá-la. Falou que no dia da sua aposentadoria sequer comunicou à escola que estava aposentada. Não quis mais “colocar os pés naquele lugar”.

Cada uma das professoras apresentam a questão saúde/doença a partir de um olhar, de uma experiência. Adoeceram no exercício do trabalho, mas não necessariamente em consequência exclusiva do trabalho. Essas profissionais possuem estas três categorias –

saúde, doença, sujeição, prestígio e prazer e sofrimento – perpassando de forma indissociável todos os aspectos de suas vidas. Logo, as tensões e tessituras promovidas por essas categorias, também se encontram em todos os planos e dimensões. Até que ponto conseguir lidar com elas de uma forma equilibrada, que apresente um retorno salutar é o grande desafio.

Percebi também na narrativa de parte das professoras, a ausência da participação efetiva dos profissionais da educação no ato da aposentadoria em si. Não houve um encerramento do ciclo de vida do trabalho. Não digo uma festividade, uma despedida, uma homenagem, mas o que fica é o abandono dos colegas do espaço escolar, que ficam sabendo da aposentadoria por acaso, ou por meio de um documento que chega à escola e necessariamente não é socializado e um abandono do Poder Público, tanto no que tange o processo percorrido por esse profissional no percurso do adoecimento até a aposentadoria, tanto quanto após a aposentadoria em si.

6. LETRAS E MÚSICAS: A COMPOSIÇÃO CONTINUA

Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Sabidamente o texto acima permite uma reflexão do espaço físico escolar, que acolhe as relações que ali se tecem e o conhecimento que se constrói a partir de cada uma delas. Todas as formas de conhecimento. Todas as formas de vida. O universo que o processo único do

espaçotempo vivido nas unidades de ensino nos proporciona. Vivido enquanto alunos, professores, diretores, colaboradores, responsáveis, dirigentes, etc.

Defendo a proposta de que as narrativas das professoras, para além de nos oferecer elementos que possibilitem analisar aspectos relacionados à educação de Vitória/ES no período selecionado, a partir das lembranças de quem participou desse tempo-espaço, possibilitará a oportunidade de identificar sob a perspectiva do olhar dessas professoras, o espaço escolar enquanto um local que precisa do cuidado e da atenção com as relações em todos os níveis, a necessidade do diálogo, do verbalizar, da comunicação, de conhecer a si e ao outro profissionalmente, bem como o trabalho desenvolvido, para que haja a possibilidade do respeito, do crescimento e da produção de saúde.

Entendo que após ter a oportunidade de ouvir e analisar as narrativas das professoras que colaboraram no processo da pesquisa, dos colegas que ao longo do processo também se envolveram nessa composição e ao recordar minha própria história de vida, a pergunta que faço é: como de fato utilizamos este lugar chamado escola? As relações que tecemos ao longo de nossa jornada estudantil e profissional? É preciso perceber que é uma instituição que nos atravessa de forma obrigatória e opcional por parte significativa de nossa vida. Tornamos esse espaço digno de “se amarrar nele”?

Cada história narrada apresenta vários aspectos, personagens, prismas diferentes de um mesmo episódio, de um mesmo espaço. Tudo depende do olhar de quem vê, da pele que sente, do lugar que se posiciona. Assim foi, por exemplo, a fala de cada uma das professoras da relação com a sala de aula, com seus alunos. Algumas mais próximas, mais afetivas, outra com um olhar mais politizado. Outra declaradamente não gostava de estar ali, da conversa, dos alunos “zanzando”, tendo que ensinar até a pegar no lápis.

Percorrer o caminho que me levou a conhecer a história de vida de professoras a partir de suas próprias lembranças e narrativas, ao longo destes últimos três anos, foi sem dúvida a oportunidade de ter contato com muitas melodias e arranjos para uma canção que até então eu não pensava ter a possibilidade de identificar tantas variáveis, que é o ato de ser professora das séries iniciais da Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Um município, como tivemos a oportunidade de ver, pioneiro ao abraçar e implementar as propostas educacionais indicadas na Constituição Federal de 1988, que implicaram de forma estrutural na educação de Vitória. Que constituiu, desde a década de 1980, um processo de gestão democrática, com eleição direta para diretores, representação de segmentos nos Conselhos de Escolas, formação continuada de seus profissionais e uma política inovadora e ousada para processo de

alfabetização da rede municipal de ensino além de outras frentes, como a transparência no processo de matrícula dos alunos, o concurso público de provas e títulos para efetivação dos profissionais do magistério, concurso de remoção com critérios estabelecidos e publicados e valorização da carreira docente.

Não só o fato de ser a professora das séries iniciais deste município, mas de ter características que se assemelham em determinados momentos e se distanciam em outros, e que me possibilitaram escutar estas narrativas inúmeras vezes e descobrir em cada uma dessas escutas, nuances diferentes destas semelhanças e afastamentos, que me fazem refletir sobre esse lugar que cada uma dessas mulheres desenvolveu seu trabalho produtivo, de que forma e sob que condições o realizaram e como se deram as relações de trabalho nesse espaço de trabalho, que também é educativo.

Ao longo da pesquisa, a partir das leituras realizadas, ao organizar e analisar algumas possíveis categorias que emergem, ou não neste material, identifiquei que o prazersufrimento estão presentes nas narrativas como uma constante e, conseqüentemente, nas lembranças e na vida pessoal e profissional das professoras, pois implica na possibilidade da experimentação dos desafios e nos remete ao fato de uma história pessoal e singular.

Apresentar estes elementos nos mais diversos contextos e períodos de suas lembranças aparece como uma renovação de forças, ou seja, que apesar das adversidades, das exigências que o trabalho impõe, do governo, dos colegas, da remuneração, dos alunos, cada uma delas a sua maneira superou pequenos ou grandes momentos de sofrimento.

Assim, quando retomo os sinais que as unidades de ensino, por meio de seus profissionais, apresentam de forma significativa e com isso tomam proporções macro:

- As falas de desânimo dos profissionais do magistério em relação à carreira, aos alunos, à gestão de um modo geral, indicando uma crescente falta de perspectiva;
- O incômodo com as mudanças relacionadas às regras da aposentadoria especial do magistério e o desrespeito que as mesmas representam;
- O quantitativo significativo e crescente de afastamentos legais ou sem justificativa por parte dos profissionais;
- O decréscimo do número de profissionais interessados em participar de processo seletivo e concurso público para áreas específicas do magistério;

- Atitudes por parte dos profissionais que precisam ser mediadas por suas práticas desrespeitosas e agressivas sejam elas simbólicas ou físicas, no espaço educativo.

Somados ao Gráfico 02 que apresenta um comparativo do quantitativo das professoras das séries iniciais da Prefeitura Municipal de Vitória/ES aposentadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000, e demonstra um crescimento significativo no período, me faz questionar as políticas públicas preventivas voltadas para o profissional docente.

Questiono que políticas públicas implementadas ao longo das últimas quatro décadas, afetam o profissional docente em sua formação, valorização e previdência social que vêm promovendo e oportunizando práticas em meio aos professores, que colaboram para este aparente desânimo da carreira?

Existe a possibilidade de desenvolver políticas que procurem agir de forma preventiva, no sentido de evitar este quadro de doenças graves que vem ganhando força a tal ponto de elevar em índice de aposentadoria por invalidez de forma tão expressiva em três décadas?

O que identifiquei nas narrativas das professoras, na análise das legislações e nas políticas educacionais adotadas no período estudado é uma crescente sobreposição de funções para o profissional professor, com a experiência da gestão democrática, participação em conselhos, Conselho Participativo, Avaliação Especial de Desempenho, etc. são ações que em muitos casos ocorrem fora do horário de serviço, de forma voluntária, ou se no horário de serviço, avançam pelo horário do planejamento, no momento do recreio. A princípio, parecem ações simples, como a representação no Caixa Escolar, para a descentralização de recursos na escola, ou ser o avaliador designado para realizar a avaliação do estágio probatório de algum colega, mas são ações que requerem tempo, dedicação, responsabilidade e que se responde por elas. Além, de ocorrerem paralelamente a todas as atividades cotidianas da sala de aula e da escola.

A ausência do diálogo, da possibilidade da escuta, também é uma das questões que chama a atenção na narrativa das professoras. O afastamento e a solidão em meio aos pares. Que mecanismos estão levando os professores e demais sujeitos da escola a deixarem de promover o princípio básico da convivência humana e do aprendizado: o diálogo. A necessidade de se sentir “escutada” permanece nas professoras que colaboraram com a pesquisa. O sentimento de poder falar e ter um ouvinte respeitoso que possa fazê-lo é uma necessidade básica do ser humano.

Essa percepção foi possível após as entrevistas, quando algumas professoras mantiveram o vínculo e o contato por motivos diferentes. Às vezes, pelo simples fato de ter alguém para ouvi-las em suas questões do cotidiano.

Outro ponto relevante do processo de pesquisa é a possibilidade de colaboração por parte das professoras, no sentido de acenar com propostas e práticas que colaborem no processo educacional que ocorre hoje. Não tomados como exemplos, mas como a possibilidade de dar sentido a continuidade ao processo de trabalho delas.

Ana, que continua desenvolvendo seus estudos, acena no sentido de que “é preciso trabalhar no sentido de conscientizar e politizar aquele que tem o desejo se forma professor. Só assim deixaremos de ser desautorizados e teremos condições de falar aquilo que a gente sente, se dedicando e sendo valorizando em todos os sentidos”.

Para Daniela, os governantes precisam entender que:

“Vitória é uma ilha muito pequena, muito bela, com recursos e profissionais com condições de fazer a educação despontar em nível mundial. O que falta? Vontade política. Em cada esquina tem uma escola, uma creche, profissional efetivo. Precisa melhorar o salário? Precisa, é claro! Mas, tem tantas outras formas de incentivar os professores a realizarem de forma mais prazerosa o seu trabalho. Hoje, pelo o que ouço das minhas amigas, o que pesa muito, são as fofocas, os alunos mal educados, a violência e as famílias que não dão apoio as ações realizadas pelo colégio. Não consigo me ver sendo professora em um ambiente assim. Logo agora que tem tinta, ônibus, horário integral, papel, merenda,etc.”.

Destaco a fala de Ivete, que ao apresentar sua narrativa sempre se coloca a partir do lugar de quem não se sente em condições de colaborar, de sugerir, de opinar. Entende que essa é a função do pedagogo, do diretor ou do prefeito: “Eu? Sugerir? Mas não fazia isso nem quando estava na escola. Não preveni sobre o muro que devia ser aumentado para os alunos não pularem, não falava nas reuniões, não participei de greves”. Ao insistir na importância da sua colaboração, Ivete fala “da necessidade de olhar pela saúde dos professores. Porque saúde, não é só anemia, dor de garganta e coluna. A prefeitura precisa entender que é possível prevenir as doenças da alma, que chegam com a falta de respeito, com a impossibilidade de comprar um livro, de fazer uma viagem, de ter uma roupa nova”.

Escutar Ivete, nos dois momentos, oportuniza uma reflexão intensa. A mesma professora que segundo suas narrativas, silenciou durante sua atividade laborativa, não gerou movimentos para qualificar seu espaço de trabalho, delegando ao outro a função de sugerir e opinar, entende que é necessário promover ações preventivas e promotoras da qualidade de vida profissional e pessoal do professor, que terão reflexos no processo educativo do município.

A categoria precisa se fortalecer e retomar o caminho da organização no sentido de priorizar o que de fato, para além da valorização salarial, irá compor uma política de valorização do professor, com condições de promover a saúde profissional e pessoal que estão intimamente ligadas, além de gerar oportunidades de transformação no ambiente de trabalho que o torne digno de ser um espaço em que ocorra a construção do conhecimento para todos os que ali convivem.

O Município, no caso específico deste estudo, não está isento de assumir seu papel e tomar uma posição de comprometimento com o desenvolvimento da profissionalização dos professores que atuam no processo educativo, oportunizando condições para a qualidade da promoção de uma vida digna de ser vivida. Elaborar e promover políticas voltadas para a valorização do magistério que planejem e pensem para além da questão salarial – entendida como uma condição básica – é hoje uma questão que ultrapassa o cotidiano da sala de aula. Fala do fato das relações, da formação, da saúde e do tempo de qualidade.

Também possui a corresponsabilização no sentido de formar e informar o servidor em relação às legislações que tratam de sua vida profissional, bem como mantê-lo informado das constantes mudanças que ocorrem ao longo da vida profissional. No caso específico da temática deste estudo – a aposentadoria – que gera expectativas, frustrações e ansiedades em tantos professores, manter-se atualizado é de fundamental.

Pretendo que estas reflexões possam impulsionar, gerar novos pensamentos e atitudes que promovam mudanças e movimentos nas políticas educacionais. Ações essas que possam garantir a valorização e o desejo de ser professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. *In.*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p.13-33.
2. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In.*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
3. ALVES, Andrea Pimenta de Freitas. **A (in) constitucionalidade dos critérios de reajuste de benefícios previdenciários diante do princípio da proteção da confiança**. Monografia Jurídica apresentada à Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
4. AZEVEDO, Karla Veruska. Valorização da educação e do profissional. *In.*: **Gestão da Educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. CRAVO, Terezinha Baldassini (Org.). – Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012. p. 184-198.
5. BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988, 225 p.

6. BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **A transformação do cotidiano**: a experiência de Vitória. Vitória: EDUFES, 1997.
7. BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lucia Coelho; MARGOTTO, Lilian. (Orgs.). **Trabalho e Saúde do professor: cartografias no percurso**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008, 182 p.
8. BARROS, Maria Elizabeth Barros de; VIANA, Arthur Sérgio R.; (outros) **Saúde e gestão do trabalho docente**: usos e saberes. Cadernos de Pesquisa em Educação. PPGE. UFES, v.13, p. 172-200, 2007.
9. BASTOS, M. H. C. Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.) **Práticas de memória docente**. (Coleção cultura, memória e currículo; v.3) - São Paulo: Cortez, 2003.
10. BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>
11. _____. Constituição (1988). **Constituição [da] República federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm>
12. _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>
13. _____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>
14. _____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

15. BOLÍVAR, A. DOMINGO y FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque e metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
16. BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
17. BUENO, Belmira Oliveira. (*et al*). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
18. CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. RJ: Forense Universitária, 2002.
19. CATANI, D. B. & VICENTINI, P. P. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.) **Práticas de memória docente**. (Coleção cultura, memória e currículo; v.3) - São Paulo: Cortez, 2003.
20. DELORY-MOMBERGER, Christine. De onde viemos? O que somos? Para onde vamos? In.: CUNHA, Jorge Luiz da; VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.) **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012. 292 p. – (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 6.)
21. DERMATINI, Z. de B. F. Memórias que interrogam: formação e atuação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
22. ESTEVE, J. M. **O Mal estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru: EDUSC, 1999a.
23. _____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora LDA, 1999b.
24. FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 157 – 176.

25. FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In.: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação nº 1, Ministério da Saúde, DRHS, CFAP, Lisboa, 1988.157p.
26. _____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora LDA,1999b.
27. FERREIRA, Berta Weil; FERREIRA, Lenira Weil. Histórias de mulheres: o processo de identidade. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599p.
28. FISCHER, Beatriz T. Daud. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Porto Alegre, UFRGS, 1999. 203f. (Tese de doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
29. _____. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599p.
30. FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
31. GALVÃO, C. **Narrativas em educação**. Ciência & Educação, bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
32. GERLIN, Meri Nadia Marques. **Fiando textos e contextos: a narrativa tece o trabalho de professoras em bibliotecas escolares**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2010. 141p.
33. GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014: políticas e direito à educação**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014. 173p.
34. GOODSON, I. V. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora LDA, 2007.

35. GURGEL, J. B. Serra. **Evolução histórica da Previdência Social**: pesquisa cronológica de dispositivos constitucionais. Brasília, DF: FUNPREV, 2007. 304p.
36. HOMCI, Arthur Laércio. A evolução histórica da previdência social no Brasil. In.: **Revista Jus Navigadi**, ano 14, n. 04. Teresina, 2009.
37. JÁCOMO, Ana. **Parto de Mim**. Rio de Janeiro: Fábrica de Livros do SENAI, 2001.
38. JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
39. _____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destino sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
40. _____. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial: observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. Traduzido por: POZZER, Albino. In.: **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo II. PASSEGUI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. 312p. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais.
41. JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
42. LANI-BAYLY, Martine. Narrativas de Vida: motivos, limites e perspectiva. Traduzido por: POZZER, Albino; PASSEGGI, Maria da Conceição. In.: **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo II. PASSEGUI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. 312p. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais.

43. LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar 2002, n.19, p. 20-28.
44. _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
45. LOPES, Lourival da Silva. **Histórias de professores aposentados**: (re)visitando trajetórias profissionais. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2010.
46. LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. *In.*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coord.) **Docentes universitários aposentados**: ativos ou inativos? Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2007, 92 p.
47. MARCHIORI, Flávia Moreira. **No pulsar da atividade**: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES. 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2004.
48. MATOSINHO, Eduardo. A importância da Escola Sociológica de Chicago e a obra de William Thomas. *In.*: **Vivendocidade**: sociologia, cotidiano, espaço urbano e política. São Paulo: Clube dos Autores, 2012.
49. MENDES, Maurício Matos. A pensão por morte no regime geral de previdência social e a necessidade de adequação à constituição. *In.*: **Revista Direito Público**, ano 9, n. 05. Brasília: DF, 2008.
50. MENESES, J. G. de C. et. al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.
51. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. *In.*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio, CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de memória docente**. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 3) – São Paulo: Cortez, 2003.

52. MINAYO-GOMEZ, C.; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. PPGPRS, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 649-663, 2002.
53. NASCIMENTO, Maria de Lourdes Batista Goggi; AZEVEDO, Karla Veruska. **Falando, ouvindo e se redescobrimdo**: quando a fonte se lembra de si. In.: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2014, Rio de Janeiro: RJ. Painel Eixo 1: Pesquisa (Auto) Biográfica, Fontes e Questões.
54. NISHIMOTO, Miriam Mity. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS 2011.
55. NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In.: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação nº 1, Ministério da Saúde, DRHS, CFAP, Lisboa, 1988.157p.
56. NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora LDA,1999.
57. _____. **Vidas de Professores**. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora LDA, 2007.
58. OLIVEIRA, D. A. e VIEIRA, L. F. (Orgs.) **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em <http://www.trabalhodocente.net.br/relatorio_sinopse.pdf>
59. PALBERT, Peter Pál. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. 1ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: iluminuras, 2011.
60. PERES, Lúcia Maria Vaz e ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento. In.: **(Auto)biografia e formação humana**. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: Educação, vol.8. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. P. 139-157.
61. PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. **Narrativas memorialistas**: por uma arte docente

na escolarização da literatura. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009, 220p.

62. PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e origens**: considerações etimológicas. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.
63. PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329 – 343, mai/ago, 2006.
64. SARATT, A. S. **Cadernos de Educação**: um instrumento para a luta. In: Cadernos de Educação – Ano XX, n. 22, jan./jun. 2010 – Brasília: CNTE, 2010.
65. SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *In.*: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr. 2006a.
66. _____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.
67. _____. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006c.
68. _____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006d.
69. VITÓRIA (Município). **Relatório de atos de criação, municipalização e início de atividades das unidades de ensino da rede municipal de Vitória/ES**. 07 jun. 2011. Assessoria Técnico Pedagógica, Secretaria Municipal de Educação, Vitória: 2011.
70. _____. **Política de alfabetização em Vitória para o ciclo inicial de aprendizagem**. Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria de Educação. – Vitória: SEME, 2012. 81p.

71. _____. **Lei 2.945, de 13 de maio de 1982.** Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Vitória. Vitória, 1982. Disponível em <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1982/L2945.PDF>>
72. _____. **Lei 3.288, de 01 de maio de 1985.** Assegura a estabilidade ao trabalhador municipal. Disponível em <<http://www.legislacaoonline.com.br/vitoria/images/leis/html/L32881985.html>>
73. _____. **Lei Orgânica do Município de Vitória, de 05 de abril de 1990.** Câmara Municipal de Vitória/ES. Vitória, 1990. Disponível em <<http://www3.cmv.es.gov.br/exibir.aspx?pag=lei-organica>>
74. _____. **Lei 4.177, de 03 de fevereiro de 1995.** Dispõe sobre os direitos e vantagens dos servidores públicos do município de Vitória. Vitória, 1995. Disponível em <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1995/L4177.PDF>>
75. _____. **Lei 4.264, de 26 de outubro de 1995.** Institui o plano de carreira e vencimentos do servidor do magistério público do município de Vitória. Vitória, 1995. Disponível em <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1995/L4264.PDF>>
76. _____. **Lei 4.399, de 07 de fevereiro de 1997.** Institui o sistema de previdência e assistência dos servidores municipais de Vitória. Vitória, 1997. Disponível em <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1997/L4399.PDF>>
77. _____. **Lei 5.466, de 15 de janeiro de 2002.** Estabelece normas para o regime próprio de Previdência do Município de Vitória em decorrência dos novos critérios impostos pela Emenda Constitucional nº 20. Vitória, 2002. Disponível em <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2002/L5466.PDF>>
78. WITCZAK, Marcus Vinícius Castro. **Através dos olhos, das mãos e da boca: a resignificação da vida após a aposentadoria por invalidez permanente.** Tese de Doutorado na área de Psicologia. PUCRS, 2009, 130p.