



**RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS:
OS SENTIDOS DO TRABALHO NAS (AUTO)BIOGRAFIAS DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lisliane dos Santos Cardôzo

**RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS:
OS SENTIDOS DO TRABALHO NAS (AUTO)BIOGRAFIAS
DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS
2021

Lisliane dos Santos Cardôzo

**RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS:
OS SENTIDOS DO TRABALHO NAS (AUTO)BIOGRAFIAS DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO
RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS
2021

Cardôzo, Lisliane dos Santos

RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS: OS SENTIDOS DO TRABALHO
NAS (AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL / Lisliane dos
Santos Cardôzo.- 2021.

170 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Auto)biografia 2. Sentidos do trabalho 3.
Resistência 4. Ensino de História I. Cunha, Jorge Luiz da
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.


Declaro, LISLIANE DOS SANTOS CARDÔZO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Lisliane dos Santos Cardôzo

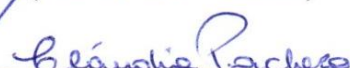
**RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS:
OS SENTIDOS DO TRABALHO NAS (AUTO) BIOGRAFIAS DE PROFESSORES
DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.


Aprovada em 11 de fevereiro de 2021:



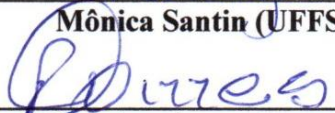
Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Cláudia Regina Costa Pacheco (IFRS)



Mônica Santin (UFFS)



Roselene Moreira Gomes Pommer (UFSM)



Joacir Marques da Costa (UFSM)

Santa Maria/RS
2021

Para minha mãe, dona Aurea, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, companheira e amiga incansável, cujo abraço cura e a presença acalenta.

À minha família, meu pai, pelas lembranças boas, minha irmã Liliane, pelo afeto e exemplo, ao meu “dindo” Flávio, pela generosidade, altruísmo e bondade de sempre.

Ao meu amor, Eduardo, pela paixão, paciência e dedicação comigo e, sobretudo, pela alegria que empresta à minha vida.

Aos meus amigos e amigas, aos de longe e de perto, que de alguma maneira mandaram vibrações positivas e torcem por mim. Em especial, a professora e amiga Cris, pelo apoio, pelo entusiasmo e palavras de incentivo; e professora e amiga Ana Paula, que com olhos zelosos, ajudou-me revisando minha escrita.

Ao meu querido orientador, Jorge, que admiro e respeito, e a quem devo não um, mas muitos agradecimentos, por ser um incentivador constante, pela liberdade, pelo exemplo, cuja presença gentil não me deixou desistir nos momentos difíceis.

Ao Povo de Clio, pelo acolhimento, carinho, trocas e amizades.

À Banca Examinadora, pela disponibilidade, pelos olhares críticos e atenciosos com essa pesquisa.

Aos sujeitos dessa pesquisa, que mesmo atravessando um período conturbado, ajudaram-me muito, sem eles essa escrita não seria possível.

À Universidade Federal de Santa Maria e a educação pública de qualidade.

Aos meus alunos por me motivarem e me permitirem experiências incríveis.

Aos meus colegas, professores, pela resistência e companheirismo na caminhada.

Gratidão.

*Enquanto eu luto, sou movido pela esperança;
e se eu lutar com esperança, posso esperar.*

Paulo Freire

RESUMO

RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS: OS SENTIDOS DO TRABALHO NAS (AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Lisliane dos Santos Cardôzo

ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

A presente Tese é vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM) e ao Povo de Clio - Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação. Nosso objetivo, nessa pesquisa, foi o de *investigar quais relações podem ser estabelecidas entre as experiências de sofrimento e resistência e os sentidos do trabalho do professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul*. Para isso, utilizamos a abordagem (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2011; JOSSO, 2002, 2006), que nos apresentou a perspectiva dos *relatos de resistência*, possibilitando-nos pensar no universo plural e diverso da escola, a partir das singularidades das histórias de três professores atuantes na rede pública estadual/RS. O sofrimento é inevitável ao trabalho, pois se relaciona com a subjetividade do trabalhador (DEJOURS, 1992). Esse sentimento é agravado pelas condições objetivas enfrentadas pelos professores da rede estadual/RS, no contexto atual. Por meio das narrativas, foi possível perceber o sofrimento manifestando-se de várias formas e resultando de diversas causas, as quais envolvem: *violência e relacionamento com pais e alunos, conflitos com colegas, excesso de procedimentos burocráticos, desvalorização salarial, visão idealizada do “bom professor”, desestímulo à qualificação, políticas públicas educacionais de retrocesso, além de excesso de trabalho*. O sofrimento está presente na vivência diária e se agrava em vários momentos, gerando um impacto em relação aos *sentidos do trabalho*. Entendemos que a análise das experiências de sofrimentos no trabalho não pode desconsiderar o contexto de retrocesso nos direitos sociais pautados em uma política neoliberal e ultraconservadora, que orienta as políticas públicas, bem como ameaça o Estado democrático de direito (DOURADO, 2019). Enfatizamos, a partir das narrativas, o *reconhecimento*, por parte dos colegas e alunos, como tendo um lugar imprescindível na *ressignificação do sofrimento*, porque tem o poder *simbólico de mobilizar subjetivamente*, afirmando confiança e autoestima (DEJOURS, 2013). Além disso, nas narrativas, *as práticas prazerosas mencionadas pelos sujeitos do estudo, como estudar; planejar atividades; estar em sala de aula; o sentido de coletividade; as relações de afetividade; o engajamento relacionado à produção de conhecimento e ao lugar social do ensino de história, geram uma esperança realista* (FREIRE, 2000) e *prazer atuando na resistência do trabalhador* (DEJOURS, 1992). Constatamos que a ciência histórica pode ter um papel orientador, na contemporaneidade, por meio da *consciência histórica* (RÜSEN, 2001, 2007). A referida consciência é um lugar de aprendizagem histórica e formação para a cidadania (FREIRE, 2003). Portanto, compreendemos a existência de uma dupla dimensão no trabalho pedagógico: relacionada à educação como mercadoria, imersa em burocracias, conflitos, sofrimentos e como uma práxis recompensadora, a qual está aliada à produção do conhecimento histórico. Por conseguinte, atendendo aos objetivos dessa Tese, vislumbramos o *lugar social de relevância do ensino de História*, não só para a aprendizagem histórica dos alunos, mas como *provocador de sentidos no trabalho do professor*.

Palavras-chave: (Auto)biografia. Sentidos do trabalho. Resistência. Ensino de História.

ABSTRACT

FRAGMENTED RESISTANCE: THE MEANINGS OF WORK IN THE (AUTO)BIOGRAPHIES OF HISTORY TEACHERS OF THE RIO GRANDE DO SUL STATE PUBLIC NETWORK

AUTHOR: Lisliane dos Santos Cardôzo

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

This Thesis is linked to the School Practices and Public Policies Research Line, of the Graduate Program in Education (UFSM) and the People of Clio - Center for Studies on Memory and Education. Our objective in this research was to investigate what relationships can be established between experiences, suffering and resistance, and the senses of being a history teacher in the state network of Rio Grande do Sul. For this, we used the (auto)biographical approach (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2011; JOSSO, 2002, 2006) that brought us the perspective of the stories of resistance, making it possible to think, in the plural and diverse universe of the school, the singularities of the stories of three teachers working in the state public network/RS. Suffering is inevitable at work because it relates to the subjectivity of the worker (DEJOURS, 1992). This suffering is aggravated by the objective conditions faced, in this case, by state/RS teachers in the current context. Through the narratives it was possible to perceive the suffering manifesting itself in various ways and resulting from various causes that involve: violence and relationships with parents and students, conflicts with colleagues, excessive bureaucratic procedures, salary devaluation, idealized vision of the "good teacher", discouragement to qualification, educational public policies of regression, in addition to excessive work. The suffering is present in daily life and worsens at various moments such as strikes and telework, generating an impact on the senses of work. We understand that the analysis of experiences of suffering at work cannot disregard the context of regression in social rights based on a neoliberal and ultraconservative policy that guides public policies as well as threatens the democratic rule of law (DOURADO, 2019). We emphasize, from the narratives, the recognition, on the part of colleagues and students, as having an indispensable place in the resignification of suffering, because it has the symbolic power to subjectively mobilize affirming trust and self-esteem (DEJOURS, 2013). Furthermore, in the narratives, pleasant practices like studying, planning activities, being in the classroom, the sense of collectivity, relationships of affection, the engagement related to the production of knowledge and the social place of history teaching, generate a realistic hope (FREIRE, 2000) and pleasure acting in the resistance of the worker (DEJOURS, 1992). In addition, in the narratives, pleasant practices like studying, planning activities; being in the classroom; the sense of collectivity; relationships of affection; the engagement related to the production of knowledge and the social place of history teaching, generate a realistic hope (FREIRE, 2000) and pleasure acting in the resistance of the worker (DEJOURS, 1992). We understand that historical science can play a guiding role in contemporary history through historical consciousness (RÜSEN, 2001, 2007). Historical awareness is a place of historical learning and formation for citizenship (FREIRE, 2003). Therefore, we understand the existence of a double dimension in pedagogical work: related to education as a commodity, immersed in bureaucracies, conflicts, sufferings, and as a rewarding praxis allied to the production of historical knowledge. Therefore, given the objectives of this Thesis, we glimpse the social place of relevance of history teaching, not only for the historical learning of students, but as a provocateur of senses in the teacher's work.

Keywords: (Auto)biography. Work. Resistance. History teaching.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Formulário de identificação do professor	161
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista	163

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Carta de Cessão de Direitos do depoimento oral	167
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENSUPEG	Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Graduação e Pós-graduação
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IPE	Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: QUAL O SENTIDO DO QUE FAZEMOS? ..	23
1.1 A PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO: MINHA HISTÓRIA.....	23
1.1.1 Ser professora e pesquisadora hoje: pequeno contexto	29
1.2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA	32
2 RELATOS DE RESISTÊNCIA E (AUTO)BIOGRAFIA: A NARRATIVA COMO PROCESSO REFLEXIVO-FORMATIVO	41
2.1 RELATOS DE RESISTÊNCIA	42
2.2 EXPERIÊNCIA E INTERPRETAÇÃO	46
2.3 ITINERÁRIOS E ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ...	50
2.3.1 Sujeitos e contextos	50
2.3.2 Metodologia: instrumentos e procedimentos de coleta de dados	52
2.3.3 Sujeitos da pesquisa	53
2.3.4 Processo de análise das entrevistas	54
3 NARRATIVAS DE SI E OS SENTIDOS DO TRABALHO: SER PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	57
3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO	57
3.1.1 Professor: Trabalhador da Educação?	60
3.1.2 Sentidos do trabalho	62
3.2 NARRATIVAS DE SI: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	63
3.3 SER PROFESSOR(A) DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: DESVALORIZAÇÃO E SOFRIMENTO	67
3.3.1 O sofrimento no trabalho do professor	67
3.3.2 Sofrimento no trabalho do professor: burocracia, conflitos e tensões	68
3.3.3 Sofrimento no trabalho do professor: relacionamento com alunos e pais ...	79
3.3.4 Sofrimento no trabalho do professor: (não)reconhecimento, (des)valorização e retrocesso	83
3.3.5 Sofrimento no trabalho do professor: qualificação, dificuldades e políticas públicas	94
3.3.6 Sofrimento no trabalho do professor: pandemia, ensino remoto e intimidações	101
3.3.7 Sofrimento no trabalho do professor: didática <i>versus</i> teoria, formação inicial e o ideal do “bom professor”	105
4 RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS E NARRATIVAS DE SI: OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR DE HISTÓRIA	111
4.1 DO SOFRIMENTO AO ENFRENTAMENTO: RESISTÊNCIAS	111
4.2 RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS E NARRATIVAS DE SI	112
4.2.1 Modos de resistir: experiências, memórias e <i>reconhecimento</i>	114
4.3 NARRAR PARA RESISTIR: OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR DE HISTÓRIA	125
4.3.1 Experiências de resistência: quando resistimos?	125

4.3.2 Sentidos de ser professor de História no presente: resistência à ignorância e ao relativismo	128
4.3.3 Sentidos de ser professor de História no presente: consciência histórica e o lugar social do Ensino de História	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	159
ANEXOS	165

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: QUAL O SENTIDO DO QUE FAZEMOS?

*Atravesso o presente de olhos vendados,
mal podendo pressentir aquilo que estou vivendo.
Só mais tarde, quando a venda é retirada,
percebo o que foi vivido e
compreendo o sentido do que se passou.
Milan Kundera*

1.1 A PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO: MINHA HISTÓRIA

Sempre gostei de ir para a escola. Era um lugar tão colorido, diferente, com cheiro de massinha de modelar e giz de cera, cheio de livros e histórias. Uma vez, com quatro anos, sumi de casa. Minha mãe, já desesperada, depois de me procurar por todo canto, perguntou para o vizinho da esquina, dono de um bar, se tinha me visto. O vizinho, que carinhosamente me chamava de “gringa”, por causa da cor do cabelo, apontou para uma escola que ficava do outro lado da rua. Disse ele que eu tinha feito uma parada para um lanche ali e atravessado decidida. E não é que eu estava lá: despenteada, parada no corredor, com uns papéis na mão, espionando a aula pela janela na escola Castro Alves, que ficava bem pertinho da minha casa, na Vila Oliveira, lugar onde minha família e eu moramos até hoje. Sempre me encantou ouvir as pessoas. A professora estava ali falando, gesticulando e era bonito de ver. Lembro-me de ficar parada só admirando e das outras crianças me olhando curiosas. O meu sonho era ir para a escola.

Desde criança, aprendi ouvindo. Sou do verbo, o silêncio me aflige. Geminiana, amo pessoas com as quais aprendo conversando e, claro, independente do assunto, do posicionamento dos astros até a queda do muro de Berlim. Aos dezessete anos, assisti à minha primeira aula na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Curso de História. Nunca vou esquecer a sensação de angústia e alegria. Alegria porque fazer faculdade era algo tão distante e agora estava ali. Angústia porque não sabia nem o que era um “e-mail” na época e demorei muito a ter computador em casa.

Escolhi ser professora, depois veio a História, pela minha paixão pelo cinema e literatura. Antes de prestar vestibular, ainda no ensino médio, sempre que podia, ia ao Ciclo de Cinema Histórico, um projeto da UFSM. Recordo-me de assistir ao “Adeus, Lênin” e aprender muito com os comentaristas. Lembro que uma vez, quando tinha uns 7 anos, ouvi a música “Caminhando e cantando” no rádio, e meu padrinho me explicou tudo o que significava, falou da Ditadura, da opressão, do exílio e da coragem de Vandré e nunca me

esqueci disso. Adoro essa música. Claro que isso também influenciou minha escolha pela História.

Sou filha de agricultores de São Pedro do Sul/RS que, tentando uma vida melhor, migraram para a cidade de Santa Maria/RS. Minha mãe conseguiu trabalho de faxineira e também lavava roupas para fora, diz ela que me colocava no meio das trouxas. Meu pai trabalhou como frentista, taxista e, depois, motorista de ônibus. Logo depois que casaram, tiveram uma filha. Dezoito anos depois disso, eu vim ao mundo, como dizem “a rapa de tacho”. Minha irmã foi como uma mãe para mim, muito inteligente, especialmente, na matemática, não cursou Ensino Superior por causa de suas limitações físicas, já que sofre da doença degenerativa chamada de *Charcot-Marie-Tooth*, a qual a impede de andar desde os dezoito anos. Na época, em 1988, infelizmente, não havia nenhuma política de acesso às universidades. Apesar disso, a doença não a define, é resiliente e batalhadora. Casou com uma pessoa muito importante para mim, que me adotou como filha, ensinou-me muito sobre a vida, sobre ajudar o próximo e ser grata. Amo-os demais.

Da minha infância, lembro-me de como gostava de ir para a escola, de brincar na rua e de comer, é claro! Quando chovia muito forte, minha mãe não me deixava ir à escola, e isso me frustrava o dia todo. Certo dia de chuva forte, incomodei tanto que ela me levou, contrariada e, óbvio, só a professora estava lá. Mais do que tudo, gostava de observar a professora, como ela se movimentava e, principalmente, como falava e explicava as coisas mais difíceis de uma maneira fácil. Só uma coisa me alegrava mais do que ficar em casa e era assistir às aulas no Ensino Fundamental. Fazia teatro, sempre a personagem principal na escola, já fui até Maria, mãe de Jesus. Desse tempo, recordo que meu pai me levava, nos ombros, para assistir a comícios e conhecer pessoas. Conheci, na infância, muitas figuras da política que visitavam a minha casa. Como falavam bem e bonito! Sempre vivi nesse meio e amava tudo.

Na minha infância, com sete anos, sofri com o afastamento da minha mãe que teve um infarto, na noite de natal, há 25 anos, e precisou fazer cirurgia de ponte de safena às pressas em Porto Alegre, ficando mais de um mês por lá. Depois disso, tornei-me mais medrosa. Não dormia e precisei ir ao psicólogo. São os traumas que a gente carrega, elabora, ressignifica e que ensinam o valor de quem amamos e nos fazem amadurecer.

Meu pai não era afetuoso, lembro-me de nos abraçarmos só uma vez, no dia da minha formatura, porém foi engraçado o fato de que, com a idade, tornou-se uma pessoa melhor. Tinha só quarta série, assim como a mãe, mas tinha senso de justiça social e ajudava muito as pessoas, era líder comunitário. Gostava de assistir a seu time do coração, o Grêmio, de ler

livros de bolso de “bangbang”. Meu pai, a cada ano que eu ia bem na escola, e eu ia sempre bem - estudava com bolsa integral na escola Nossa Senhora da Divina Providência - presenteava-me com uma ida à livraria do Globo e me deixava escolher o material escolar do próximo ano. Ele usava o seu décimo terceiro, de um salário mínimo, para que eu pudesse escolher o caderno, as canetas, tudo o que queria. Era o seu jeito de dizer que me amava e se orgulhava de mim. Como era criança, não compreendia o sacrifício que meu pai estava fazendo e o que aquilo representava. Embora sem estudo, achava a ditadura um período de horror, em que “muita coisa errada foi feita”. Ele gostava do Lula e morreu, com desgosto, em 2017. Dizia com orgulho para os parentes que ia ter uma filha “doutora”.

Durante o Ensino Médio, trabalhei e estudei. Diferente de antes, eu gostava quando não tinha aula, dos feriados. Não me dedicava muito, contudo nunca fiquei com nota ruim, nem em recuperação. Quando o Ensino Médio estava acabando, percebi que não ia gostar de ficar sem ir à “escola” e, por incentivo da minha família, prestei vestibular. Minha mãe, mulher guerreira, que sempre me apoiou e me ajudou, mesmo sem educação formal, sabia o quanto era importante estudar. Como sempre fui muito caseira e apegada, foi ela quem me levou para fazer a matrícula na UFSM e no primeiro dia de aula. Minha mãe é minha melhor amiga, sempre pronta para consolar, ajudar e abraçar com ternura. Sou grata todos os dias por sua saúde e por conviver com ela que, aos 75 anos, é mais durona que muita gente nova, acorda muito cedo e vai cuidar das plantas e dos bichos. Meu doutoramento certamente é uma homenagem à luta de meu pai e minha mãe.

Fazer uma faculdade parecia algo tão distante da minha realidade. Como não havia feito cursinho, achei que era só para testar, mas passei. Fui a primeira da família a ingressar no Ensino Superior em 2006. Talvez por sorte, porém também porque adorava literatura e fui muito bem na redação. Matemática, acertei só uma questão. Lembro o quanto admirava os professores e me surpreendia ao saber que eram doutores. Fiz História porque gostava de livros. Entretanto, na verdade, queria mesmo era ser professora, isso escolhi muito antes. Brincava de dar aula. Meus professores me encantavam e abriram portas, especialmente, a professora Maribel, do Português, que me apresentou Quintana, Bandeira, Veríssimo, Machado de Assis... Pessoa maravilhosa, geminiana, como eu. Devo muito a ela e a alguns professores que moram na minha memória e, certamente, fizeram-me admirar o trabalho deles.

Começar a fazer a faculdade abriu minha cabeça de um jeito! Participei de todas as atividades possíveis durante a graduação, participando de vários projetos e eventos. Sempre

tive bolsa de iniciação científica e era aluna com “carência”, pagando muito pouco para almoçar, o que também me ajudava com xerox e com outros gastos, já que precisava pegar dois ônibus para a faculdade ou caminhar a pé uma parte do trajeto. Na minha formatura, nossa paraninfa, ao me parabenizar, no discurso, disse: “tens o dom da docência”. Não acredito em dom, mas sei que a gente nasce amando certas coisas mais do que outras, e eu amo ser professora. Durante a faculdade, dediquei-me a pesquisar o Ensino de História e me sentia um “peixe fora d’água”, porque era umas das poucas do Curso - que também era de bacharelado - que pretendia ser professora e se interessava sobre o assunto. Sobre isso, escrevi na minha dissertação e percebi que não era só eu que sentia que a mensagem de alguns professores, ao longo do curso, era: “ser professor é um fracasso, seja pesquisador”. Esse estranhamento me fez querer escrever, na monografia, sobre ser professor. Nesse período, descobri a história oral e me encantei com ela. Podia ouvir professores, suas histórias, o que fazia muito sentido para mim e me encorajava.

Antes mesmo de me formar, fui aprovada no Mestrado em Educação, que era a área em que eu me encontrava, uma vez que, desde sempre, quis ser professora. Conheci o Povo de Clio - Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação, que me acolheu e me ensinou muito sobre generosidade. O tema de pesquisa que escolhi foi a formação inicial do Curso de História (UFSM), a qual me permitiu refletir sobre questões que me perseguiram durante a graduação. No final do Mestrado, queria dar aula, estar na realidade da escola, mesmo podendo seguir como o Doutorado, porque não achava coerente estudar acerca de algo que não vivenciava.

Pisar em uma sala de aula, como professora, foi a experiência mais significativa da minha vida. Foi em uma escola no interior de Vera Cruz, ficava bem distante de onde eu morava, precisava acordar às 5h, pegar um ônibus e uma carona até a escola. Era uma escola pequena, que amei muito e da qual tenho ótimas lembranças, exceto de quando chovia e ficávamos “presos” lá, visto que alagava tudo. Depois, fiz o concurso do Estado para Santa Cruz do Sul e já faz nove anos que trabalho como professora do Estado, tendo sido muitas as vivências na escola. Já trabalhei sessenta horas, em várias escolas, com Ensino Médio, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, dando aula de Geografia, Seminário Integrado, Informática, Ensino Religioso, História, Filosofia e Sociologia. Já dei aula de manhã e à tarde em Santa Cruz e, à noite, em Rio Pardo, onde residia. Foi difícil, cansativo, contudo, foi quando me dei conta que ganhava muito pouco e queria compensar trabalhando muito. A primeira escola na qual dei aula no Estado e acabei ficando por cinco anos, em Santa Cruz, foi a Nossa Senhora do Rosário e lá eu aprendi muito, foi uma instituição que me recebeu muito

bem e pela qual tenho um carinho muito grande. Nela, eles compreendiam minha situação de residir em outra cidade e me ajudavam. Lá, dei aula no Ensino Médio de História, Filosofia e Sociologia e me aproximei muito da gurizada.

Recebo mensagens de alunos agradecendo por eu ter passado pela vida deles. No dia dos professores, recebo presentes, cartas e recados. Alguns ex-alunos dizem que fizeram História, na graduação, porque aprenderam a amá-la comigo. Ter a oportunidade de acompanhar a vida de tanta gente, vê-los amadurecer, questionar, ousar, lutar, pensar e, aos poucos, em processo, desenvolverem uma consciência histórica, é algo especial e indescritível.

Foi assim que vim parar no Doutorado em Educação: no inverno de 2016, em meio a mais uma greve¹, com o salário parcelado, enfrentando repressão e perseguição. Meus alunos ocuparam² a escola, movimento que já vinha sendo feito em outras cidades. Eles, críticos, tinham suas pautas e, além disto, queriam apoiar os professores grevistas. Nossa escola foi a primeira a ser ocupada em Santa Cruz do Sul/RS. Contrariando o que eu imaginava, a reação da grande maioria dos colegas professores foi repreensiva e injusta em relação ao movimento dos estudantes. Os professores que os apoiaram e estavam fazendo greve eram chamados na Coordenadoria de Educação e ameaçados. Quando vi meus alunos, que tanto admiro, sendo atacados por meus colegas, os quais se diziam educadores, minha vontade era de gritar, brigar, chorar. E fiz isso, muitas vezes. Foi um momento de muita reflexão. Pensei quantos outros professores tinham passado por isso antes de mim e em tanta coisa que haveria pela frente. Pensei também nos professores que estavam vivendo o mesmo que eu. Foi aí que sentei e escrevi o Projeto de Doutorado, que nasceu, sobretudo, do desejo de escutar outros professores e suas experiências. Afinal, não é fácil resistir. São muitas as tensões que se criam na escola. Pensar no Projeto me ajudou a superar essa fase. Escrever e dialogar é um processo curativo para mim.

¹ Greve é a cessação temporária do trabalho, decidida de forma concertada por um grupo de trabalhadores com o objetivo de terem atendidas suas reivindicações específicas, no âmbito da empresa, ou gerais, envolvendo interesses mais amplos da população. Nessa definição, estão contidos os elementos básicos que caracterizam o fenômeno grevista: ação coletiva instrumental de caráter conflituoso e objetivos previamente definidos, porém com duração e desdobramentos imprevisíveis. A greve é, por definição, uma ação coletiva, distinguindo-se das ações ou dos protestos individuais. CATTANI, A. D. Greve. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.) **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

² Esse movimento de ocupação das escolas gaúchas começou no dia 11 de maio de 2016, durante a Gestão José Ivo Sartori no governo do Rio Grande do Sul (2015-2018). Os alunos secundaristas, inspirados nas escolas do Rio de Janeiro e São Paulo, motivados pela precariedade de condições das escolas gaúchas e em apoio aos professores, com seus salários parcelados, organizaram o movimento #ocupatudoRS. O movimento foi finalizado em junho, tendo a participação de 180 escolas no Rio Grande do Sul.

Ser estudante de Doutorado e ser professora da Educação Básica estadual é um desafio constante. Muitas vezes, percebo que o programa de pesquisa em educação não é pensado para professores que estejam atuando em sala de aula. Embora, compreenda que, para mim, estar em sala de aula faz com que o sentido da pesquisa seja mais concreto. Minha produção, como pesquisadora, está associada à minha experiência e vivência na escola, a prática da docência é o que me move a querer pesquisar e a buscar minha formação enquanto professora-pesquisadora.

No entanto, a carga de trabalho dos professores é cada vez maior, nos dividimos entre escolas e fazemos, muitas vezes, trabalhos extras. Diminuir essa carga de trabalho, para me dedicar à pós-graduação, representou diminuir a renda. A sensação que me dominou e paralisou, frequentemente, ao longo desses quatro anos, foi a de incapacidade de escrever uma tese por estar distante do meio acadêmico. Muitas foram as noites em que perdi o sono pensando nisso. No mestrado, com bolsa, foram dois anos em que pude me dedicar ao estudo apenas, mas agora não havia tempo para leituras, encontros do grupo de pesquisa e nem ida a eventos. Entretanto, sei que é um sentimento compartilhado por colegas, que, assim como eu, têm pouco tempo e muitas inseguranças. *O trabalho nos consome até mesmo o tempo de reflexão.* Quando escrevi o Projeto de Doutorado, achei que, conseguindo bolsa, seria mais fácil, mas, logo na primeira vez em que concorri no edital, tive “problemas” e desisti de concorrer de novo. Isso me lembrou de uma experiência ruim que tive no Mestrado, com o processo de seleção de bolsas, no qual precisei recorrer para sair dos suplentes e ir para o primeiro lugar, porque não consideraram a minha produção. Por isso, perdi um ano de bolsa. Depois, da tentativa no Doutorado, bateu um certo desânimo, confesso.

Nos dois primeiros anos do Doutorado, precisei me dedicar, exclusivamente, às disciplinas, já que residia em Santa Cruz do Sul, trabalhava 60h semanais e atuava como supervisora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Certamente, precisei largar 20h de convocação para poder assistir às aulas, em Santa Maria, já que, em sua grande maioria, eram diurnas, o que tornava ainda mais difícil conciliar estudo com o trabalho.

Nesses dois últimos anos de Doutorado, já não estou mais na escola em que trabalhei por cinco anos em Santa Cruz do Sul. Morei por cinco anos em Rio Pardo e, quando me separei de uma relação de nove anos, retornei para minha Santa Maria. A experiência de viver longe da família e de largar tudo me ensinou a gostar da minha companhia, da solidão e a valorizar, ainda mais, as pessoas que amo. Agora atuo em duas escolas em Santa Maria, com 40h no Estado. Trabalhei como professora da disciplina de Estudos Independentes e/ou Monografia do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva no

Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós-graduação (CENSUPEG) e, agora, estou tutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nesse semestre de 2020, na disciplina de História da Educação Brasileira.

Sei que a professora que escreveu o Projeto, em 2016, mudou bastante. Após a morte do meu pai e da minha separação, tratei uma depressão e amadureci muito. Morei sozinha um tempo e foi muito bom aprender a curtir minha companhia. Adoro assistir a séries, filmes e ler na companhia dos meus gatos, preferencialmente, no frio. Conheci uma pessoa que tem me feito bem, nos encontramos no *Tinder*³, morávamos pertinho e estamos há três anos dividindo um lar. Só agora, aos 32 anos, que me permiti sair mais, viver experiências novas, conhecer pessoas, viajar, finalmente, conhecer a praia, andar de moto, tomar uns golinhos de chopp e dançar música brega. Tudo tem sido muito bom.

Foram muitas reviravoltas e recomeços. Hoje, março de 2020, após mais uma greve, em que fiquei três meses com salário cortado - como punição por exercer meu direito a greve - as angústias são ainda maiores do que quando comecei. Vivemos tempos sombrios. Então, finalmente, decidi retomar o Projeto, revisá-lo e concluir essa empreitada. Porém, antes, decidi narrar o que eu e os demais professores do Estado do Rio Grande do Sul temos enfrentado e contar um pouco da minha história nessa introdução.

1.1.1 Ser professora e pesquisadora hoje: pequeno contexto

*Meu bem, o mundo inteiro está naquela estrada ali em frente
Tome um refrigerante, coma um cachorro-quente
Sim, já é outra viagem
E o meu coração selvagem tem essa pressa de viver.
Belchior*

Em 2019, assumiu no governo do Estado Eduardo Leite e, desde então, o que já era péssimo piorou. Eduardo Leite aprovou, recentemente, um pacote de mudanças para os servidores estaduais, uma das reformas mais duras para o funcionalismo. Além disso, nossos salários seguem parcelados e não temos reajuste salarial desde novembro de 2014. Os trabalhadores da educação são os que mais estão sofrendo com a reforma, pois acabou com nosso plano de carreira. Usando o mesmo argumento do governo anterior, de Sartori, que iniciou um Projeto para destruir o patrimônio público gaúcho, a principal justificativa do atual governador são as dificuldades financeiras do estado. Esse discurso se alinha com o do

³ Aplicativo de relacionamento online.

governo federal, que vê o professor como um inimigo, atacando seus direitos, ameaçando, inclusive, sua liberdade de expressão.

A educação pública estadual no Rio Grande do Sul está no fundo do poço, a humilhação aos professores é constante. A política de cortes na educação, parcelamento e demissões é criminosa. Sinto-me esgotada com tanta desvalorização e sobrecarga. Certamente, hoje, ser professora do Estado é muito pior que há oito anos. As condições de trabalho e de saúde do trabalhador da educação só pioram; os professores estão adoecendo, desenvolvendo ansiedade e depressão. Alguns acumulam dívidas por anos de parcelamento e arrocho salarial. Não são só os professores que sofrem, mas os alunos, funcionários, a comunidade, visto que essa situação afeta todo o cotidiano escolar.

Nesse ano de 2020, com a nova Matriz Curricular, minhas aulas de História diminuíram e estou com as disciplinas de Ensino Religioso e Produções Interativas, para o 4º ano, mesmo sem ter formação no Magistério ou Pedagogia. Trabalhar com crianças ainda é um desafio, porque gosto mesmo dos adolescentes e adultos. Meu concurso é para trabalhar com Ensino Médio e com a disciplina de História, mas não há respeito com a formação, nem preocupação com a aprendizagem dos alunos. Atualmente, com quatro turmas de 6º ano, sei e concordo com Leandro Karnal quando diz que “quem já deu aula pra sexto ano é capaz de fazer qualquer coisa no planeta terra”. Nessas turmas, há alunos com autismo severo, Síndrome de Down, paralisia cerebral e, ainda assim, são turmas superlotadas.

Professores que trabalham apenas no Estado, como é o meu caso, precisam atuar em mais atividades para sobreviver. Tenho colegas que vendem pão, pano de prato, Avon, trabalham como manicures, oferecem aulas particulares, inclusive em outras áreas, para complementarem a renda. Essa é a realidade que se agravou com o parcelamento dos salários, em que, muitas vezes, recebemos, com dois meses de atraso, a primeira parcela do salário. Nem todos podem adiantar, ou melhor, comprar o salário, todavia, quem adianta, paga para poder receber em dia todos os meses, na verdade, mais de 60 meses. Nosso salário, como professores do estado do RS, é o menor de toda a federação.

Quem fez greve, em uma das minhas escolas - apenas eu e mais cinco professores - sendo uma escola com mais de 80 professores, precisou fazer empréstimos em função do corte do ponto. No meu caso, felizmente não - como sou tutora EAD no curso de Pedagogia da UFSM, faço correções de monografias e artigos e, às vezes, aulas particulares - usei as reservas que tinha para “tapar o rombo”. Fiquei muito preocupada quando soube que ficaria dois meses sem salário, já que passamos janeiro e fevereiro (com um calor terrível, salas sem ventilador e com o ar condicionado quebrado) recuperando as aulas e, mesmo assim, ainda

não recebemos. O desrespeito do governo do Estado com a categoria é assustador, e a grande maioria das pessoas não se importa com a situação da educação. Inclusive, alguns de meus colegas já aceitaram como uma fatalidade tudo o que vem acontecendo. Na escola em que atuo, sei que, para alguns, sou a “grevista de esquerda”, que fala sobre relações de gênero, feminismo e política em sala de aula, e mereço mesmo não receber por “prejudicar o andamento normal das aulas”.

Além disso, a pandemia do coronavírus trouxe ainda mais dificuldades e medo. Os relatos dos professores, nas redes sociais, são de desânimo, sofrimento e excesso de trabalho em casa. Trabalhar de casa é difícil, pois nunca se consegue parar. São muitos relatórios, aulas on-line em plataformas nunca antes usadas e cursos obrigatórios de letramento digital. Precisamos propor atividades a distância, corrigi-las, preencher planilhas e relatórios para serem enviados. Para mais, são *lives*⁴ da Coordenadoria de Educação toda semana e reuniões das escolas todos os dias, para quem tem mais de uma escola, como é o meu caso. O trabalho aumentou muito. O telefone não para de notificar mensagens de pais e alunos. Como trabalho em duas escolas, vivo dois cenários diferentes: em uma, a maioria dos alunos não têm acesso à internet nem podem ter ajuda dos pais; em outra, a maioria tem acesso à internet. Precisamos dar conta de tudo e, frequentemente, culpam-nos por essa situação. Na escola em que os alunos não têm acesso à internet, fazemos plantões, presencialmente, para entrega de atividades. Na verdade, para resumir, estamos trabalhando mais, continuamos com cortes no salário e ainda há quem defenda, nas redes sociais, o corte total do nosso pagamento porque não estamos trabalhando. Precisei consultar um psiquiatra, particular, em função de que, pelo plano de saúde do Estado, levaria cinco meses e, no momento, medico-me para tratar a ansiedade, a qual se agravou com o isolamento e com a quantidade de trabalho. Sei que não sou a única nessa situação, por isso, esse relato é tão importante. O caso dos professores contratados é ainda pior, são demitidos quando entram em licença-saúde, no momento em que mais precisam de plano de saúde. Além do mais, todos os novos contratos da rede estadual têm sido firmados por tempo fechado. Na modalidade, educadores(as) recebem de março a dezembro e ficam sem emprego nos meses que antecedem o ano letivo. Não têm direito a salário ou férias remuneradas, nem garantias de retorno ao quadro da Secretaria de Educação.

Nesse cenário devastador, os questionamentos são diários, a vontade de desistir, muitas vezes, é grande. Ninguém que convive contigo, e sabe o que está passando, consegue encorajar a seguir, mas sim a ir para outra área e mudar. Nesse contexto, é difícil encontrar

⁴ Expressão que passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais, que se popularizou com a pandemia.

forças para sentar e escrever. Nesse tempo do Doutorado, deixei meu currículo em algumas escolas particulares da região e o susto foi saber que não fui chamada para entrevista porque não aceitam professores que têm Doutorado ou estão fazendo Doutorado, visto que precisam, por norma, pagar mais do que aos outros. Então, pensei em desistir do Doutorado. Continuo firme por duas razões que sempre repito: primeiro, pela minha família, pois não quero decepcioná-los, especialmente, minha mãe, que já fez tantos sacrifícios pela minha educação; segundo, porque o tema que propus me instiga e, por isso o escrevi, pela necessidade de ouvir os professores, especialmente, nesse momento tão difícil que a categoria atravessa. Não encare essa narrativa como uma longa “reclamação”. Essa escrita é uma denúncia da crise da educação que estamos vivendo, na prática, todos os dias, e não serei a única a desabafar.

Nesse sentido, considerei importante salientar aspectos dessa minha prática e da minha vida, tendo trabalhado em escolas do campo e da cidade, nas diversas modalidades, e atuado, como professora sindicalizada, nos movimentos – de greve, ocupações, manifestações, aulas públicas - que aconteceram nos últimos anos. Essa vivência não me afastou da pesquisa, pelo contrário, aproximou-me do meu objeto: o *Ensino de História e o sentido do trabalho*. Novas questões me fizeram retornar e me moveram até aqui. Temáticas recentes vêm me interessando e provocando, sobretudo, aquelas relativas à valorização do professor e o seu trabalho, especificamente, *o de professor de História*.

1.2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 1994, p. 19).

A Tese ***“Resistências fragmentadas: Os sentidos do trabalho nas (auto)biografias de professores de História da rede pública estadual do Rio Grande do Sul*** nasceu como reflexo da minha trajetória, mas também de uma necessidade formativa atual de refletir a respeito da educação hoje, sobre os sentidos do meu trabalho. Reflexão que não pode se dar se não for aberta para compartilhar as vivências de outros professores. O olhar dessa

professora e pesquisadora certamente não é neutro, é de alguém que fala de dentro da escola, que convive com conflitos e que precisa resistir todos os dias.

Desse modo, todas essas vivências, por um caminho ou outro, conduziram-me novamente à questão de pensar a história enquanto *História Viva*, para usar o termo de Rüsen, ou seja, uma História que atua no mundo da vida, capaz de orientar temporalmente, seja em sua dimensão de história escrita e lida, seja no âmbito pedagógico.

Entendo que narrar é também um exercício de militância, de tomada de consciência, de postura de resistência⁵. Ao construir uma narrativa, produzimos um movimento dialético, dialógico e de interpretação, feito de escolhas que compõem uma trama, em um entrelaçamento, que nos modificam. Abre-se, portanto, nesse processo de narrar, outro de transformação, de descoberta de sentidos. Esse também é o devir da pesquisa, quando ela nos movimenta, desacomoda-nos. Minha formação, minha trajetória, enquanto, sobretudo, professora da educação pública, dizem muito sobre a justificativa dessa escrita e a respeito das perguntas que me atrevo a problematizar. Nas narrativas dos outros, reconheço-me.

Questionar-se é um componente indispensável à formação humana e, portanto, elemento imperativo do trabalho. Ao longo da jornada, é comum nos perguntarmos: “Qual é o sentido?” O âmbito profissional, o qual enfatizamos o trabalho⁶ de professores, é fomentador dessas indagações. Pensando nessa questão e propondo colaborar com a reflexão sobre ela é que manifestamos nossa *questão central de pesquisa*. Ela foi formulada a partir do entendimento de que *pesquisar processos de resistência* – enfatizando os sentidos do trabalho do professor de História – *implica a compreensão da prática educativa em sua dimensão social e política*. Assim, nosso objetivo foi investigar: *Que relações podemos estabelecer, nas narrativas, entre as experiências - de sofrimento e resistência- e os sentidos do trabalho do professor de História?*

Como forma de sistematizar os desdobramentos da nossa problemática, identificamos questionamentos oriundos da questão central: *De que formas as experiências (de sofrimento e resistência) influenciam no sentido do trabalho do professor de História? No presente, como*

⁵ Tomamos aqui a ideia de resistência freiriana de que “a concepção de resistência em Freire se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural. Assim, a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva” MORETTI, C. Z. Resistência (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 592.

⁶ Compreendemos o conceito de trabalho como uma produção e ação social dos sujeitos, como essencial para entender e pensar a vida humana, atribuindo-lhe centralidade no mundo contemporâneo. Tomamos aqui Antunes (2005a, 2005b), Mészáros (2005) e Enguita (1989) para explicitar o sentido de trabalho de professores que nos apropriamos neste texto.

é ser um professor da rede pública estadual do Rio Grande do Sul? De que modo os professores sofrem e resistem?

Trata-se, portanto, de uma investigação em que utilizamos o método (auto)biográfico. Desse modo, a narrativa configura-se como nosso escopo teórico e metodológico. Logo, é uma pesquisa qualitativa⁷. Nossa pretensão foi destacar, através de três histórias de vida, os processos de resistência diários de ser professor de História - que carrega uma temporalidade, experiência e subjetividade próprias - considerando quais as suas relações com os sentidos do trabalho dos professores de História. A narrativa é nossa fonte. É (auto)biográfica porque o sujeito que narra coloca-se dentro do processo, o qual, por sua vez, está inserido em um contexto histórico-social, em que o singular e o plural são inseparáveis.

Refletir acerca da realidade do professor é um exercício sempre necessário. Porém, precisamos encará-la do ponto de vista do professor, ou seja, de dentro do sistema de ensino. Essa Tese trata de memórias de sujeitos⁸, os quais resistem todos os dias, movimentando-se a partir e com elas, enfatizando também os aspectos coletivos. Nesse estudo, “o homem é o universal singular. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTI, 2010, p. 26-27). Buscamos refletir sobre ser professor hoje como referência para pensar histórias de vida e formação, dando visibilidade à luta e permitindo que professores, comunidade escolar e o meio acadêmico possam pensar e compreender a realidade do professor da rede pública estadual do Rio Grande do Sul hoje. Desse modo, esse trabalho tem, como objetivo geral: *Analisar quais relações podem ser estabelecidas entre as experiências, de sofrimento e de resistência, e os sentidos do trabalho do professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul*. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: *Reconhecer, a partir das narrativas (auto)biográficas, experiências, de sofrimento e de resistência, dos professores da rede pública estadual no presente; Investigar, a partir das narrativas, causas de sofrimento no trabalho do professor; Compreender os sentidos do trabalho do professor de História na atualidade*.

⁷ Nossa principal contribuição a obra: TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

⁸ A categoria sujeito é intencional, na medida em que entendemos e atribuímos centralidade ao narrador, que não é apenas colaborador da pesquisa, mas sujeito dela, assim como é sujeito de seu trabalho em sala de aula. Ao utilizar sujeito, remetemo-nos também ao que o caracteriza o sujeito cidadão, sujeito professor, que vive na contemporaneidade e é influenciado, política e socialmente, pelo contexto. Trata-se de um sujeito que vive em uma globalidade, em um sistema capitalismo e neoliberal, um indivíduo que constitui sua identidade narrativa e sua consciência histórica nessa contextura. Ou seja, sujeito de pesquisa como *sujeito*, construtor de sua vida e dos saberes sobre ela.

Buscamos poder contribuir com a linha de pesquisa – Práticas escolares e políticas públicas, bem como com o nosso grupo de pesquisa, mas, sobretudo, com os sujeitos dessa pesquisa e com nossa própria prática. Esse processo se deu analisando as narrativas dos professores. Por conseguinte, essa Tese tem como intuito evidenciar *os relatos de resistência de professores de História* como referência para pensar também os *sentidos do trabalho do professor de História* e, portanto, mediador de um processo de formação de uma consciência histórica⁹.

A educação é um espaço de lutas sociais, de conflitos e disputas. Não apenas no cenário local e singular de um estado cuja educação se precariza, de forma alarmante, nos últimos anos, mas, no contexto nacional, que tem se transformado diacronicamente, em uma arena de disputas políticas, sociais e culturais cada vez mais expostas, em que o professor é inimigo. É inimigo porque representa o conhecimento científico e, por isso, também é censurado, especialmente, os professores da área de Humanas, a qual, nesse ano, teve vários cortes orçamentários para pesquisas. Nesse cenário, considerando as questões objetivas e subjetivas, podemos pensar: *Como é ser um professor do estado do Rio Grande do Sul hoje? O que representa ser professor de História no Brasil em que vivemos?*

Gramsci, em um artigo, saiu em defesa dos operários da Fiat que desistiram da greve e retornaram ao trabalho, sendo acusados de trair os companheiros de luta. Assim ele escreveu:

Os operários da Fiat são homens de carne e osso. Resistiram por um mês, completamente ilhados na Nação [...] não há vergonha nessa derrota [...] não abusem demais da resistência e da virtude de sacrifício do proletariado, trata-se de homens, homens reais, submetidos às mesmas fraquezas de todos os homens comuns que passam nas ruas, que bebem nos bares, que conversam em grupinhos nas praças, que se cansam, que têm fome e sentem frio, que se comovem ao sentir chorar os seus filhos e lamentar amargamente suas mulheres. Nosso otimismo revolucionário foi sempre substanciado por esta visão cruamente pessimista da realidade humana, com a qual, inexoravelmente, é preciso ajustar contas. (GRAMSCI, 1977, p. 294).

Nesse trecho, Gramsci pontua que não se deve abusar da resistência dos trabalhadores, pois são de “carne e osso” e cita elementos importantes do cotidiano dos homens e de suas histórias de vida. Nas escolas, os professores que, em circunstâncias adversas, resistem, têm uma vida fora dos muros da escola, uma história na qual buscam

⁹ Tomamos aqui o conceito de *consciência histórica* como a “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 57). Então, é no cotidiano da vida, por intermédio de operações mentais, que pensamos historicamente, uma vez que a consciência história se constitui, na vida prática, quando narramos e elaboramos representações e, assim, orientamos nosso agir ético e moral (RÜSEN, 2001).

referências de luta e também sentem, em momentos da vida, vontade de desistir. Quando olhamos para um contexto social, é preciso ter uma visão totalizante, porém, muitas vezes, é importante olhar para o sujeito inserido nele, colocar-se em seu lugar, reconhecer-se nele.

Sabemos que o estudo do sentido do trabalho dos professores é vasto e complexo, como demonstram as diversas investigações multidisciplinares da área, sob diferentes enfoques e perspectivas. Todavia, nesse estudo, as *narrativas* cumprem um papel central, o qual torna esse estudo único e importante. É relevante como proposta de investigação em função de que a abordagem que fizemos não dissocia os professores do mundo do trabalho em tempos de neoliberalismo¹⁰. Ao contrário, o professor é tratado como parte de um processo produtivo.

Trata-se de uma pesquisa que considera o paradigma e as dimensões da pesquisa (auto)biográfica. *A (auto)biografia não se centra apenas na metodologia, visto que ela perpassa toda a pesquisa*, desse modo, é preciso ter um olhar diferenciado quando se trabalha com histórias de vida, estando aberta ao que se apresenta ao longo do trabalho.

Escolhemos trabalhar com o conceito de resistência presente na escrita de Paulo Freire, especialmente, em a *Pedagogia da Indignação* (2000), que entende resistência como oposição ao discurso dominante, do pragmatismo neoliberal, dos que se acomodam (FREIRE, 2000), em que a adaptação só pode ser aceita como “consequência da experiência dominadora ou como exercício de resistência, como tática na luta política” (2000, p. 79), isto é, “a adaptação como luta enquanto a mudança não pode ser feita” (2000, p. 91). Logo, compreendemos *resistência* como um antônimo de *acomodação* ou *conformação*, como pares que se implicam mutuamente, que são inclusivos e contraditórios no processo de trabalho de professores, inserindo-os sempre em um contexto maior. O pressuposto que adotamos é o de que as relações de trabalho, na lógica do capital¹¹, podem gerar reações de resistência, e essas

¹⁰ O neoliberalismo é um movimento político e teórico, predominante no pós-II Guerra, de contraposição à concepção política e econômica baseada no keynesianismo e na intervenção do Estado. É uma corrente de pensamento cujos princípios embasam uma concepção política em que o fundamento da sociedade se assenta na liberdade dos indivíduos e no funcionamento dos mercados. É também um movimento político que se desdobrou na formulação de um conjunto de políticas e de redefinição do papel do Estado, na perspectiva de constituir uma sociedade autorregulável pelo mercado. KREIN, J. D. Neoliberalismo e trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

¹¹ Essa lógica é onde o trabalho se complexifica e assume características que negam a condição do sujeito social livre. Por sua vez, as mudanças que o capitalismo sofreu, ao longo dos processos históricos, refletiram nos metabolismos do trabalho. Cada vez mais, ele se configura como precário, ao passo que explora ao máximo o trabalhador para que possa se manter e se expandir. A própria classe trabalhadora vem sofrendo mutações. Sujeitos atuam em trabalhos precários, temporários, instáveis, terceirizados, ou ainda, estão desempregados, caracterizando uma *nova morfologia do trabalho*, levando a “retração do operariado industrial de base *tayloriano-fordista* e, por outro lado, ampliando, segundo a lógica, da *flexibilidade-toyotizada*”. (ANTUNES, 2007, p. 14).

reações interagem todo tempo. Um professor, ao longo de sua formação e dos contextos, resiste muitas vezes. Nesse momento, buscamos, especificamente, *o professor de História da rede pública estadual*, justamente pelo contexto que já mencionamos, que é diferente de um professor da rede municipal ou privada.

Neste estudo, compreendemos que faz parte do trabalho o *sofrimento e o prazer* (DEJOURS, 2013). Às vezes, desanimamos e, nesses momentos, nos quais nos sentimos desvalorizados, em que mais um direito é retirado, o trabalho parece não fazer sentido ou ter significado, ou ainda, particularmente, podemos nos desiludir com o lugar social que a educação e o ensino de História ocupam na vida prática dos alunos no Brasil em que vivemos. Em contrapartida, há momentos de resistência, que são aqueles comprometidos com o sentido crítico-emancipatório do trabalho e de enfrentamento da realidade. Essa postura do professor é cheia de subjetividades, as quais a constituem e que foram produzidas ao longo da história de vida e com base nas experiências vividas pelos sujeitos.

O trabalho é o terreno imediato em que se dá a atividade humana e, portanto, deveria ser um lugar de realização. No entanto, é também lugar de conflito, de luta, de enfrentamento, de tristezas, em especial, no que tange ao trabalho pedagógico. Contudo, resistir não comporta em si, necessariamente, um potencial de transformação, pois, quando essa resistência se associa à lógica da dominação e não questiona o *status quo*, ao invés de desafiá-la, ela se conforma. O sentido da luta se faz quando ela deixa de ser tão somente particular e passa a se articular com objetivos mais coletivos, porém isso não quer dizer que desprezamos lutas particulares, visto que essas podem motivar lutas mais amplas e fazem parte das subjetividades e da história de vida do professor. Ao contrário, queremos entender essas tantas formas de resistir. *A vida cotidiana está repleta de resistências fragmentadas*, inseridas em um todo.

O conceito de trabalho é amplo e polissêmico e tem um lugar social importante na construção de identidade, tanto coletiva como individual. Ele compreende resistência e conflito, poder, sofrimentos, mal-estar, podendo ser entendido como uma dinâmica polarizada: entre o *prazer e o sofrimento*, precisando de uma reflexão ética constante (DEJOURS, 2013).

Essas vivências da dialética entre prazer e sofrimento atribuem sentido às nossas práticas e constroem lugares de resistência. Queremos pensar as experiências concretas, do cotidiano, sejam elas inscritas entre interesses particulares ou coletivos, dito de outro modo,

refletir a práxis¹² pedagógica do professor na escola, que constitui um local de escolhas - dentro dos limites das condições objetivas estruturais. Na escola, o professor vivencia tensões diariamente, e esses conflitos se estabelecem entre as diretivas das políticas educacionais e a organização interna de cada instituição escolar, que abriga diferentes posturas, práticas, valores, dentre outros elementos.

Tomemos, como exemplo, as ocupações de 2016: alunos ocuparam escolas públicas do RS em apoio à greve dos professores, mas tendo também suas pautas próprias de reivindicação. Nas escolas ocupadas, já havia um conflito implícito entre professores grevistas e não grevistas, tendo como exceções as escolas que aderiram em sua totalidade ou aquelas em que ninguém aderiu à paralisação. Porém, após as ocupações, o cenário ficou mais polarizado e tenso, pois alguns professores apoiaram o movimento estudantil e outros não. Nesse contexto, do mesmo modo se dividiram os pais. O ambiente de tensão, dentro das escolas, foi algo que motivou alguns professores a desistirem, e outros, inclusive, a aderirem à greve. Muitos docentes, especialmente os temporários e os em estágio probatório, foram, seriamente, ameaçados e perseguidos por suas Coordenadorias; outros foram colocados à disposição pelas escolas. Cabe perguntar: *Como essa experiência foi relevante para dar sentido ao trabalho do professor?*

O trabalho do professor não pode ser visto com fatalismo ou conformação, tampouco, como redentor ou portador das soluções das mazelas do sistema educacional. Infelizmente, muitas pesquisas tratam o fazer do docente com forte caráter prescritivo, “ensinando” o que esse precisa fazer, no que deve melhorar, sua “função”, sua “missão”, colocando os professores como “responsáveis pela qualidade da educação”, e isso também é percebido em alguns estudos que tratam da identidade do professor. Procuramos nos afastar desse modo de tratar o professor.

O trabalho do professor pode ser, dessa maneira, político, formativo, humanizador e cheio de sentidos. Entretanto, as condições objetivas do trabalho desse profissional, as lutas por melhores salários e contra várias políticas públicas opressoras dos direitos do professor é, igualmente, uma realidade e faz parte de sua práxis pedagógica. Entendemos a importância de pensar a realidade concreta da escola pública, terreno onde construímos nossa relação com o

¹² Apropriamo-nos, nesta pesquisa, do conceito de práxis materialista histórico-dialética, que propõe uma dialética do social, na medida em que o ser humano conhece a realidade e busca transformá-la. Trata-se de uma síntese entre teoria e prática, em que não é possível separá-las. Isso se relaciona, de forma direta, com a subjetividade humana, já que constituímos nossa existência a partir de relações sociais e históricas.

trabalho, com outros professores e produzirmos espaços de relações com a própria História que ensinamos e com os sentidos de se fazer isso.

É importante destacar a escolha por me colocar na escrita em *primeira pessoa*, narrando também. Quando o relato for de uma experiência individual minha, como professora de História da rede pública estadual em formação, será feito em primeira pessoa. Todavia, optamos por usar a primeira pessoa do plural quando estivermos escrevendo sobre experiências coletivas e/ou acerca da construção dessa Tese, que não foi escrita apenas por mim, mas pelos sujeitos que participaram do estudo, pelos autores que inspiraram, por aqueles que ajudaram. Segundo Neves:

O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes. (NEVES, 2010, p. 125).

A partir dessa perspectiva “[...] não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização”. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371). Afinal, o imo para a pesquisa (auto)biográfica é o processo de reflexividade das experiências formadoras, (re)significando o trabalho e buscando (re)existir ao se ler na vida do outro. Assim:

A centração do sujeito como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 372).

A reflexividade (auto)biográfica, enquanto consciência histórica das aprendizagens ao longo da vida, possibilita, ao professor, dar sentido às suas escolhas e trajetórias. Isso ocorre porque a biografização coloca em protagonismo experiências e, desse modo, permite analisar as práticas, as resistências diárias e o sentido do que fazemos, o que contribui para uma análise do plural.

Dividimos essa Tese em três capítulos centrais. O primeiro enseja os primeiros passos metodológicos e teóricos da pesquisa (auto)biográfica e em como ela tem usado relatos de resistência como seu objeto de estudo. Além disso, nessa parte, abordamos o conjunto de procedimentos e itinerários metodológicos que foram adotados no estudo.

No segundo capítulo, procuramos nos centrar em como é ser professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul hoje e esboçamos um quadro teórico geral acerca do trabalho dos professores. Nessa seção, também apontamos, a partir das narrativas, sofrimentos decorrentes do trabalho do docente. Na sequência, no capítulo três, discorremos sobre modos de resistir e de enfretamento dos professores e refletimos, ainda analisando as narrativas, acerca de como os professores interpretam o lugar social do Ensino de História. Ainda, nessa parte, estabelecemos uma discussão a respeito dos sentidos do trabalho do professor na contemporaneidade.

2 RELATOS DE RESISTÊNCIA E (AUTO)BIOGRAFIA: A NARRATIVA COMO PROCESSO REFLEXIVO-FORMATIVO

*Difícil é saber o que acontecerá
Mas eu agradeço ao tempo
O inimigo eu já conheço
Sei seu nome, sei seu rosto, residência e endereço
A voz resiste, a fala insiste, você me ouvirá
A voz resiste, a fala insiste, quem viver verá.
Belchior*

Buscamos, nesse capítulo, pensar a pesquisa (auto)biográfica e suas vinculações com as práticas de resistência do sujeito que narra, considerando o papel determinante da mediação narrativa nos processos de construção de si, de ordenar a própria existência e sua perspectiva formativa. Afinal, narrar é como nos manifestamos, enquanto seres, no mundo e no tempo. O ato de narrar é múltiplo. Basta pensarmos na complexidade representada no ato comum de narrar uma história qualquer, que, em sua brutal simplicidade, enseja uma possibilidade fértil de compreendermos a própria condição do sujeito social e histórico. Sujeitos são capazes de narrar e de experimentar esteticamente, através da narrativa produzida, um tempo que não é o agora, ou seja, é o ausente, o imutável, mas que comporta, em seu âmago, a possibilidade de ser *ressignificado*.

Seja como for, fazemos história, somos sujeitos dela. Carregamos a consciência do agora e um duplo sentido: o da memória do que já passou e o da expectativa daquilo que projetamos para o futuro. Desse modo, somos capazes de produzir narrativas e significados históricos. Vivemos histórias, transcorridas nos movimentos da vida, que se encaixam em histórias maiores e compreendemos isso no momento em que somos capazes de narrar nossas ações associando-as com as de outros sujeitos. Quando narramos, portanto, voltamo-nos para ações realizadas outrora e que interpretamos ser o que passou, pois “jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36).

Assim, o ato espontâneo de narrar pode ser convertido em uma atitude deliberada e propositada, ou seja, como uma prática de investigação e formação? É isso que a pesquisa (auto)biográfica em educação, que ganhou impulso no Brasil, nos últimos quinze anos, intenciona ao apostar na interpretação das narrativas de sujeitos que vivem e que constroem sua história usando a narrativa de vida como um método. De acordo com Josso (2006), nas Ciências Humanas, o método de pesquisa com histórias de vida começou no início do século

XX, com expressividade na Sociologia. No Brasil, conforme pesquisa, foi constatado que “a intensificação de tais metodologias aqui no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990, contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, notadamente no que diz respeito à pesquisa e à formação de professores” (BUENO, 2006, p. 402). Na mesma direção, Souza (2011) credita à década de 1990 a emersão:

[...] das pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, as condições de trabalho docente, com destaque para as pesquisas que estudam a formação inicial e continuada e autobiografia ou narrativas de professores em exercício, final de carreira ou em formação – perspectiva que se vincula ao movimento internacional de formação ao longo da vida. (SOUZA, 2011, p. 201).

Com essa renovação nas pesquisas, houve uma mudança no cerne da pesquisa em educação, que supera uma racionalidade técnico-objetiva para propor uma valorização da experiência vivida. Logo, a pesquisa em Ciências Humanas se renovou, metodológica e teoricamente, criando um contraponto e uma quebra no paradigma dominante da *objetividade*, assentando-se em princípios epistemológicos *qualitativos*, os quais reconhecem o sujeito e compreendem que o ato de narrar impulsiona também uma renovação, na qual as incertezas, os erros e as preocupações se tornam *experiências refletidas* e significadas ao longo da história de vida. A partir dessas experiências reveladas e refletidas, foi aberta a possibilidade de instigar um formar e educar diferentes. Essa construção da experiência centra-se na *singularidade* e na *subjetividade*, o que promove uma proximidade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, pois estabelece, a partir do diálogo, uma relação *dialógica* e *dialética*.

2.1 RELATOS DE RESISTÊNCIA

*A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia
E pela dor eu descobri o poder da alegria
E a certeza de que tenho coisas novas
Coisas novas pra dizer.
Belchior*

A pesquisa (auto)biográfica é pensada também a partir de *relatos de resistências*. No VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), em 2014, um dos seus eixos, foi mencionada uma temática inovadora, a qual tinha, como tema, “Escrita de Si, Resistência e Empoderamento”. Esse eixo, por sua vez:

[...] tomou como referência os trabalhos apresentados no Colóquio Internacional *Vivre-Survivre. Récits de Résistance*, o qual foi organizado pela Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF-RBE), possibilitando a publicação do livro *Vivre-Survivre. Récits de Résistance* (DELORY-MOMBERGER; NIEWIADOMSKI, 2009). O quantitativo de trabalhos vinculados ao eixo atestou a emergência de uma temática singular, que oportunizou discussões sobre escritas de si, resistência, empoderamento implicadas nas narrativas de sujeitos marginalizados, refugiados, excluídos e que vivem em situações-limites e muitas vezes à margem das sociedades contemporâneas, mas que, sobremaneira, constroem, através de suas narrativas, modos diversos de enfrentamento, de resistência e de recolocarem-se no mundo de forma empoderada. (MIGNOT; SOUZA, 2015).

Delory-Momberger e Niewiadomsk (2009), em seu livro *Viver/sobreviver: relatos de resistência*, afirmam que a narrativa biográfica ocupa lugar privilegiado na subjetividade e nos processos de flexibilidade biográfica e, portanto, nas disposições de resistência. O fenômeno de narrar pode gerar, em cada indivíduo, consequências para sua própria existência, porque significamos fatos e circunstâncias de nossas trajetórias de vida-formação. Configura-se como uma ação de “retorno a si próprio”, que o constitui como sujeito capaz, pelas suas atividades reflexivas e interpretativas, de dar uma forma pessoal às suas inscrições sociais e ao curso de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2009). Entendemos que “a pesquisa (auto)biográfica, a partir dos relatos de resistência, contribuem para a superação de silenciamentos e traumas vividos pelos sujeitos e, muitas vezes, negados como forma de apagamento da experiência” (SOUZA; BLASSIANO; OLIVEIRA, 2014, p. 14). Desse modo, é possível perceber a existência de uma forma menos linear, por meio da flexibilidade e da interpretação biográficas, das trajetórias de vida-formação e dos *relatos de resistência*, os quais:

São fundamentais para ampliarmos os debates, estudos e aprofundarmos questões epistemológicas e teórico-metodológicas sobre o ato de narrar como potencia e lugar de resistência, de reconfiguração de si e do mundo, através de formas e empoderamento advindas da dialética entre (auto)biografias, narrativas e relatos de si.

A emergência de pesquisas que têm se dedicado à temática das narrativas de resistências, configuram-se como domínios de estudos (auto)biográficos, na disposição de que a narrativa inscreve-se como uma ação existencial e de resistência, através de mediações biográficas entre condições de produção, contextos sócio-históricos e práticas de socialização dos sujeitos quando narram suas histórias, empoderando-os. Assim, temos compreendido o lugar e poder das narrativas e relatos (auto)biográficos, marcados pelas subjetividades e processos de flexibilidade biográfica de memórias individuais, coletivas e sociais. (SOUZA; DERMATINI; GONÇALVES, 2016).

Buscamos, então, pensar no universo plural e diverso da escola, nas singularidades dos sujeitos e seus relatos de sofrimento e de resistência. A narrativa de si permite um processo de

reflexibilidade, que tem o potencial de detectar as resistências fragmentadas, de agir frente aos novos desafios, de inventar novos dispositivos para o enfrentamento e de refletir sobre o que, muitas vezes, foi ou é silenciado ou esquecido. Acreditamos que a narrativa de si permite ao sujeito que está inserido em um processo de reflexibilidade biográfica e interpretativa, criar disposições e modos de resistir, de aprender, de enfrentar, de compreender sentidos.

Como já mencionamos, trata-se de uma investigação em que utilizamos o método (auto)biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2011; JOSSO, 2002, 2006). É uma pesquisa (auto)biográfica porque o sujeito que narra se coloca dentro do próprio processo, inserido em um contexto histórico-social. Na concepção de Delory-Momberger, o objetivo da pesquisa biográfica é o de

[...] explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER 2011, p.51).

Nesse sentido, essa pesquisa narrativa (auto)biográfica ou ainda narrativa de formação (JOSSO, 2002), ao se apropriar desse método de investigação, tem interesse pelos processos de (auto)biografização de professores em formação¹³. *Encaramos nosso referencial metodológico como constituinte de toda a pesquisa, uma vez que este não se esgota no cenário da metodologia, mas permeia toda a construção investigativa.*

Para o desenvolvimento da pesquisa, especificamente no que tange ao uso de conceitos operativos da pesquisa, foram nosso aporte os estudos de Abrahão, Souza (2006), Delory-Momberger (2008, 2011) e Josso (2002, 2006). Nosso entendimento é de que o processo dialético de narrar se configura (auto)formativo. Entendemos, portanto, as narrativas (auto)biográficas em seu tríplice aspecto, isto é: tanto como *fenômeno* (o ato de narrar-se), quanto como *método de investigação* e, ainda, como *processo de autoformação* e de

¹³ Quando mencionamos “formação”, nos referimos a todos os processos que constituem o professor e, apropriadamente, entendemos que o vocábulo educação designa melhor esses processos, uma vez que o trabalho do professor, por ser constante e diário, realiza-se em todos os espaços e promove educação, que é inerente ao que compreendemos como formação. A educação permanente e continuada dá-se na escola, na rua, nas reuniões escolares, em grupos de estudo, em uma leitura, junto aos estudantes, não se restringindo a cursos formais. Enfim, configura-se como uma eterna busca cotidiana, não se restringe a períodos de tempo e penetra na vida do professor.

intervenção na construção identitária de professores e de formadores, expressa em diferentes modos de narração (SOUZA, 2008, p. 37).

Essa tridimensionalidade da narrativa (auto)biográfica oferece um terreno fértil de compreensão do passado, fazendo emergir memórias sobre os porquês da escolha pela docência, o trabalho e suas práticas escolares, as experiências, os conflitos, dentre outros aspectos. Do mesmo modo, as implicações pessoais e a interpretação das trajetórias individuais, expressas através da oralidade, podem ser reveladoras a respeito das relações entre a prática de resistir e o trabalho do professor de História.

A narrativa é uma construção sócio-histórica e é, de sobremaneira, parte do cotidiano humano, que é abalizado pelas histórias que ouvimos, produzimos e pelo modo como contamos e significamos as experiências vivenciadas. Em outras palavras, “estas abordagens, das quais os diferentes nomes fazem apelo à vida – biografias, narrativas e histórias de vida – visam a dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam ajudá-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la” (PINEAU, 2011, p. 27). A narrativa, portanto, media a palavra e a reflexão, devendo ser valorizada e legitimada em amplos territórios de pesquisa. Na concepção de Delory-Momberger, o objetivo da pesquisa biográfica é o de

[...] explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER 2011, p. 51).

Concordamos com Delory-Momberger (2011) quando afirma que nós “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”. Além disso, movimentos de biografização revelam as intencionalidades pessoais, pedagógicas, éticas, morais, políticas que constituem a história de vida que está em formação. Biografização é um processo que constitui a interface entre o individual e o social, que estão conectados, principalmente, quando abordamos a situação dos professores do estado (RS), que compartilham sofrimentos e modos de resistir. Compreendo, concordando com Cunha (2012), que as narrativas são um processo que:

[...] constituem-se como uma tentativa de busca de referência em si e de si e na história de outros, ao mesmo tempo em que revelam a polimorfia da constituição do eu. Neste sentido, contar e recontar-se e envolver-se com outras histórias autobiográficas torna-se um processo recursivo em que o sujeito narra e/ou que escuta ou lê oscila entre a alteridade e a reciprocidade, na busca do (auto)conhecimento. (CUNHA, 2012, p. 97).

Dessa forma, narrar sobre o trabalho, a respeito das escolhas, das trajetórias, é um caminho de (auto)conhecimento, de ressignificação de sentidos e tem função formativa. Em decorrência disso, optamos por usar a expressão *(auto)biográfica* entre parênteses, visto que:

[...] os parênteses aparecem pela primeira vez no título do livro organizado por António Nóvoa e Mathias Finger ‘O método (auto)biográfico e a formação’, publicado em 1988, em Portugal. A hipótese é que, ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

A perspectiva subjetiva do uso do termo (auto)biográfico passou a ser utilizado por outros autores, os quais sinalizam tanto o interesse de investigar práticas sociais em que os autores se implicam quanto “a atitude do ser humano para configurar narrativamente sua experiência e com ela reinventar-se” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16). Quando mencionamos relatos de resistência, estamos buscando, sobretudo, a ressignificação dos sentidos do trabalho como professor de História.

2.2 EXPERIÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

*A minha história é talvez
É talvez igual à tua.
Belchior*

Duas noções são importantes para a pesquisa com histórias de vida: as relacionadas à experiência e à interpretação, e ambas carregam a subjetividade de quem narra. Essas duas questões se relacionam e nos remetem à outra concepção elementar: de que as *narrativas não estão abertas à comprovação*, não podem ser julgadas verdadeiras ou falsas, já que são a expressão de um ponto de vista. Desse modo, a narrativa é verdadeira para quem narra, significando o que o contador interpreta que viveu. As narrativas não copiam a realidade, elas propõem representações, é a linguagem que medeia o processo de interpretação, a experiência vivida e seus significados. A história de vida contada, entre memórias e esquecimentos, é um

constructo e não é a vida narrada. Segundo Abrahão, o fenômeno do ato de narrar se estriba, na memória do narrador:

[...] a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é *ressignificada* no momento de 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. (2006, p. 151, grifo nosso).

Logo, o que importa não é o quanto de veracidade está na fala, mas por que a pessoa escolheu esse fato para ser narrado, como o ressignificou e o que escolheu para ser esquecido. Na narrativa, não se conta só o que aconteceu, mas o que poderia ter acontecido. O essencial, assim, é o valor da significação que o narrador dá ao que escolheu narrar e o entendimento da importância de tal experiência. Seria uma ilusão positivista ambicionarmos alcançar o passado tal como ocorreu.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender as experiências vividas por trabalhadores da educação. O professor-sujeito é quem nos diz seus relatos de resistência, suas motivações, as dificuldades, seu trabalho hoje e em como esses elementos contribuíram ou não para o entendimento que ele tem do lugar social do Ensino História. As narrativas (auto)biográficas não nos permitem que penetremos nas interpretações dos professores, porém que, por intermédio delas, criemos *nossa própria interpretação de suas narrativas*¹⁴. Nosso maior desafio foi o de construir interpretações pelo viés da entrevista (auto)biográfica.

Existe uma diferença entre viver e narrar, entre o passado e a história. É por intermédio da narrativa que o tempo e os acontecimentos são ordenados, que a escrita da história se torna inteligível. O ato de narrar permite que acontecimentos reais, interdependentes dos que os antecedem e dos que os sucedem, sejam representados com sentido e estética próprios. Já a ficção lida com acontecimentos irrealis, como se fossem reais por meio da voz narrativa. Isso as une, a intriga, ou seja, na tessitura tanto de um texto histórico como de um literário. Contudo, a epistemologia as separa. Toda a produção da historiografia, portanto, está marcada pelo signo da *narratividade*, bem como a literatura ou mesmo um *relato oral*. Dessa forma, na narrativa oral ou escrita buscamos a constituição de um sentido que transcende o evento em si, recorrendo, inevitavelmente, à *imaginação* e à

¹⁴ Não temos aqui a pretensão ingênua de querer *desvendar* ou *penetrar* os autores das narrativas orais. Esse seria um caminho ilusório e um retorno a uma *hermenêutica romântica*. Não é possível pressupor um efetivo encontro entre a intenção da narração, ou seja, uma compreensão absoluta dos sujeitos da pesquisa e a interpretação do pesquisador.

interpretação do mundo. História é narrativa, e, assim, mantém um parentesco básico com todas as outras formas narrativas, compartilhando dos mesmos fundamentos narrativos. Tal realidade, porém, não a torna uma ciência frágil, não compromete em nada sua cientificidade. A História não precisa renunciar à sua forma narrativa para ter o estatuto de ciência, nem o oposto, ou seja, abandonar sua cientificidade para se tornar ficção.

Na historiografia, passou-se, com o tempo, a serem consideradas outras estruturas narrativas para escrever história, antes ignoradas, como é o caso da narrativa oral, oriunda da *memória*. Ricoeur, em *A memória, a História e o Esquecimento* (2007), percebeu justamente uma brecha entre o nível intermediário da experiência temporal humana e a operação narrativa. Essa brecha era a *memória*¹⁵. Segundo Rüsen:

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas. (2009, p. 163).

A memória, na concepção de Rüsen (2009), é um elemento que *mantém o passado vivo e orienta a vida presente*. Na memória, podemos buscar a identidade de uma pessoa ao longo do tempo, a partir da alteridade. Desse modo, é notório o caráter reflexivo e de ressignificação que a operação narrativa possibilita.

Se, pois, a hermenêutica defende, *grosso modo*, que interpretar um texto é interpretar-se perante o texto; a narrativa, por sua vez, entende que, no ato de narrar, o sujeito – individual ou coletivo –, narra-se a si mesmo. Tanto a interpretação de um leitor de um texto, resultante já de uma interpretação de quem o fez, quanto o processo de narrar, envolvem a problemática do ser, a individualidade, as experiências pessoais. Assim, “em seus diversos níveis de operacionalidade, a narrativa apresenta-se como a *linguagem* do fato biográfico primordial [...] como o operador da *tessitura da intriga*, mediante a qual fazemos de nossa vida uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)¹⁶.

¹⁵ Ricoeur (2007, p. 247) deixa claro que “uma tese constante desse livro é que a história é uma escrita, de uma ponta a outra: dos arquivos aos textos de historiadores, escritos, dados a ler”. Nesse sentido, quando o autor emprega o conceito de narrativa, refere-se, estritamente, à narrativa escrita, textual. Neste trabalho, apropriamos desse conceito, tornando-o extensivo à narrativa oral, porém, sem negligenciar as devidas diferenças estruturais de ambas as estruturas narrativas.

¹⁶ Para Delory-Momberger, o “fato biográfico encontra a *narrativa* como sua forma de expressão mais imediata, a ponto de ser confundir facilmente com ela” (2008, p. 37). O fato biográfico é o “viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior segundo o qual representamos o seu

Nas palavras de Ricoeur (2006, p.115), “aprender a “narrar-se” é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo. Com essa expressão, “de outro modo”, uma problemática inteira é colocada em movimento, a da identidade pessoal associada ao poder narrar e narrar-se. Propusemos o termo *identidade narrativa*¹⁷ para caracterizar ao mesmo tempo o problema e a solução”.

O ato de narrar diz respeito tanto a uma história dita verdadeira como a uma ficcional, as quais se cruzam, tendo, como base, a historicidade da experiência do ser humano, formando um todo coerente. Tomamos aqui o conceito de identidade narrativa como extensivo à narrativa (auto)biográfica. As histórias de vida apresentam-se inteligíveis quando são aplicados padrões narrativos e no instante em que a intriga se torna elemento essencial. As mudanças na identidade de um sujeito são ditas na narração de sua vida. A coerência narrativa, que é a soma das temporalidades, do vivenciado, das experiências, é construída tendo um objetivo, uma expectativa de vida, apresentando, ao final, uma perspectiva totalizante do processo. O movimento que resulta na tessitura da intriga é mais do que um encadeamento de eventos, sua interligação constrói uma história com começo, meio e fim, arrematando-os, tornando-a compreensível. O método (auto)biográfico é exemplo disso, uma vez que o sujeito narrador tem a possibilidade de construir sua própria narrativa por intermédio da sua interpretação:

Parece, pois, plausível ter como válida a cadeia seguinte de asserções: o conhecimento de si próprio é uma *interpretação*, - a interpretação de si próprio, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada, - esta última serve-se tanto da história como da ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se se preferir, uma ficção histórica, comparáveis às biografias dos grandes homens em que se mistura a história e a ficção. (RICOEUR, 2000, grifo nosso).

Na narrativa, a noção que se tem de um evento passado é apenas um aspecto do movimento narrativo. Basta pensarmos nas *significações* para vislumbrarmos outro ângulo do ato narrativo. Em uma narrativa, o processo de significação supera o evento em si, dado o distanciamento daquilo que se passou. Quando significamos, é possível fazer uma ‘síntese do heterogêneo’, em que nos encontramos com o tempo, com o outro, com o mundo. Narrar

desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. E, em cada ponto dele, projetamos, como nas narrativas “cujos leitores são os heróis”, uma instância pessoal à qual conferimos a identidade de um *si mesmo*”. (p.36).

¹⁷ Para Ricoeur (2006, p. 114), “sob a forma reflexiva do “narrar-se”, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa”. Vemos que a identidade *é a identidade narrativa*, pois, na concepção de Ricoeur, não há modos de nos aproximarmos de uma identidade pessoal, de buscarmos compreendê-la, sem o recurso da narração.

significando possibilita, através da distância do que se passou, a *interpretação*: uma interpretação de si, da *identidade*. Através do ato narrativo, podemos pensar a identidade como algo mutável e compreender o quanto é dinâmica. Ricoeur indicou a identidade narrativa como algo traçado de *maneira processual*, recriando o vivido, em que podemos interpretar a nós mesmos a partir do narrar uma história, momento em que nosso “eu” revela-se se contando.

Narrar é um processo de relembrar as experiências que foram marcantes na formação e entender quais delas seguem formando a práxis educativa. Representa um processo intencional que, na medida em que o professor narra sobre o que fez e faz e como cada situação experienciada repercutiu, influenciou em si. É um movimento que leva a pensar sobre diferentes referenciais, velhas e novas práticas, em como articular didática e teoria e sobre experiências formativas singulares.

O ato narrativo oferece a nós, sujeitos, uma espécie de tela em branco que, por meio das memórias, passamos a pintar, com várias cores escolhidas por nós. Podemos recontar e nos posicionar, tecendo a intriga, tendo, como limites, as discordâncias do destino, do tempo, dos esquecimentos, dos desconhecimentos de si. Aquele que narra suas experiências não é, em muitos aspectos, o mesmo que protagoniza a ação, pois já não compartilha as mesmas condições do tempo e do espaço. Isso separa o narrador e o foco narrativo, mesmo numa (auto)biografia. Quem narra é, ao mesmo tempo, *autor e intérprete de si*.

2.3 ITINERÁRIOS E ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste momento, descreveremos a metodologia que foi usada, ao longo da investigação, para a coleta e análise dos dados. Apresentaremos, em primeiro lugar, os procedimentos de coleta de dados. Posteriormente, esclareceremos como foi feita a interpretação das narrativas dos sujeitos de pesquisa, através da análise das entrevistas.

2.3.1 Sujeitos e contextos

Entrevistamos três professores de História que atuam na Educação Básica em escolas públicas estaduais. Nossa exigência era de que o professor fosse da rede pública estadual e estivesse atuando como regente da disciplina de História, em que havia se licenciado. Podiam ser professores de História em diferentes momentos de suas formações e atuações. Não

utilizamos nenhum critério geracional, de sexo ou etário, uma vez que queríamos que fossem professores com experiências diversificadas.

Infelizmente, nesse momento, devido ao cenário de pandemia, os procedimentos foram mais difíceis do que o planejado. Como já trabalhei com a pesquisa (auto)biográfica com professores, entendo que a melhor forma de entrar em contato com os professores seja visitar algumas escolas, conhecer professores, contar sobre o Projeto, convidá-los para fazer parte voluntariamente e perceber a disposição desses em participar do estudo. No entanto, desde março, as escolas estão fechadas, e isso inviabilizou esse processo tão importante. Então, a estratégia foi a de encontrar os sujeitos da pesquisa nas redes sociais. Existe um grupo fechado, em uma rede social, formado por professores da rede pública estadual, do qual participo há algum tempo. Nesse grupo, procurei pelos professores de História, entrei em contato com alguns, expliquei, resumidamente, a pesquisa e convidei cada um para participar do projeto. Aos poucos, recebi retorno e interesse.

Devido à pandemia, o uso de *lives* se popularizou e foi sugerido, pelos próprios professores, que a entrevista fosse on-line. Em um primeiro momento, foi difícil pensar em fazer a distância, pois todas as entrevistas que fiz, até hoje, na Monografia e Dissertação, foram feitas pessoalmente, em um ambiente confortável para o entrevistado. Porém, entendi que seria um caminho mais seguro e adequado às circunstâncias. Desse modo, duas entrevistas foram feitas on-line e uma foi feita pessoalmente, antes da epidemia, em março.

Outra dificuldade encontrada foi o excesso de trabalho em *home office* ou teletrabalho¹⁸ exigido aos professores devido ao fechamento das escolas. Em função disso, as entrevistas eram desmarcadas muitas vezes e, em alguns momentos, os professores desabafavam sobre o cansaço, o desânimo, a disposição de precisar estar on-line 24h por dia, nos sábados e domingos, já que os pais, alunos e coordenação entravam em contato. Pela minha experiência, sabia que havia muitas cobranças das Coordenadorias e que eram exaustivas. Além disso, problemas pessoais, envolvendo professores que seriam entrevistados, aconteceram.

Diante das circunstâncias, acabamos por decidir entrevistar três professores. Na pandemia¹⁹, tivemos formações necessárias para o uso da plataforma on-line, as gravações de

¹⁸ Em uma acepção estrita, *teletrabalho*, termo composto com o prefixo grego *têle* (longe), é sinônimo de trabalho a distância. Refere-se a toda atividade remota realizada por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), permitindo a obtenção de resultados em um lugar diferente daquele ocupado pela pessoa que o realiza. ALVES, D. A., ROSENFELD, C. Teletrabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.) **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

¹⁹ Trataremos o trabalho na pandemia no próximo capítulo.

aula, enfim, o trabalho, mais do que nunca, deixou de ser restrito à carga horária do professor e passou a ser solicitado a todo o momento. Como eu também estava passando por esse processo, era fácil compreender a falta de tempo, o desgaste e a pressão. Sabemos que os professores trabalham em casa, corrigindo provas, elaborando aulas, porém em momentos específicos, mas agora não havia mais esse limite. Passaram-se semanas, meses, e as exigências (relatórios, avaliações, cursos) só aumentava, o que dificultou a realização de mais entrevistas.

2.3.2 Metodologia: instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A pesquisa *narrativa (auto)biográfica* ou *narrativa de formação* (JOSSO, 2002), ao se apropriar desse método de investigação, tem como *corpus* as narrativas (auto)biográficas através de relatos orais de professores de História. A coleta²⁰ dessas narrativas foi feita por meio de uma entrevista gravada.

Como procedimento de construção dos dados, foi utilizado um esquema básico de questões, um questionário semiestruturado. Esse tipo de questionário, segundo Triviños (1987), caracteriza-se por questionamentos básicos, apoiados em teorias, em hipóteses relacionados à temática da pesquisa. Partimos desse esquema básico de questões, contudo adotando flexibilidade na estrutura da entrevista. Muitas vezes, entendemos oportuno fazer outras perguntas, de modo a elucidar e a aprofundar questões, ou, ainda, optamos por ignorar perguntas do questionário. Durante a realização das entrevistas individuais, as narrativas dos entrevistados foram gravadas, tanto as que ocorreram on-line, quanto a presencial.

Em relação à produção dos dados:

Primeiro: planejamos fazer uma imersão no campo a fim de conhecer professores nas escolas. No entanto, devido à pandemia da COVID, as escolas estavam fechadas para aulas presenciais. Então, através de um grupo de professores da rede estadual, nas redes sociais, foi possível entrar em contato com alguns professores.

Segundo: agendamos as entrevistas. Nesse momento, os professores puderam optar pelo lugar, horário e data. Durante o encontro, solicitamos que preenchessem um formulário de identificação, no qual constavam questionamentos objetivos sobre sua formação e trabalho, como o ano de ingresso e conclusão do curso, dentre outros aspectos²¹. No caso das

²⁰ Todos os procedimentos adotados respeitam os princípios éticos das associações e manuais, em especial, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph.

²¹ Ver Apêndice A – Formulário de identificação do professor.

entrevistas on-line, não foi preenchido esse formulário, pois fizemos essas perguntas ao longo da entrevista. Nessa ocasião, enviamos, aos professores, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, que teve, como objetivo, apresentar a pesquisa, em linhas gerais, bem como esclarecer todas as questões referentes à entrevista, além de deixar os professores informados sobre dados da pesquisadora, como telefone e e-mail, caso precisassem entrar em contato. Esse termo foi assinado pelos professores, sujeitos da pesquisa, e por mim.

Terceiro: procedemos à realização das entrevistas²². Uma delas aconteceu na residência do professor, sujeito da pesquisa, e as demais foram realizadas na forma on-line através de uma ferramenta de vídeo chamada, o Google Meet.

Quarto: realizamos a transcrição das entrevistas. Consideramos essa fase muito importante, pois, durante o processo, foi possível começar um trabalho de interpretação e iniciou-se um exercício hermenêutico e de reconhecimento.

Quinto: encontramos, mais uma vez, com os professores entrevistados, que, apropriadamente, já tinham lido as entrevistas transcritas, enviadas por e-mail, e, dessa forma, puderam propor ou não modificações. Nesse momento, foi assinada e digitalizada a “Carta de Cessão de Direitos do depoimento oral”.

Sexto: pretendemos enviar a cada sujeito uma cópia da tese, para que retorne a eles o resultado de suas narrativas e com o propósito de que possam entender a pesquisa como um todo, bem como sua prezada contribuição.

2.3.3 Sujeitos da pesquisa

Entrevistamos professores nomeados na rede estadual em escolas de Santa Maria/ RS e formados em História pela Universidade Federal de Santa Maria. Participaram do estudo os seguintes professores: professor Matheus²³, que tem 31 anos e se formou em História em 2013. Ele atua como professor nomeado do Estado há cinco anos, tem Mestrado em História pela UFSM. Professora Letícia, a qual tem 33 anos e atua na rede pública estadual desde novembro de 2012, quando foi nomeada. Ela se formou em História em 2010, ingressou na especialização em História do Brasil e, em 2017, ingressou no Mestrado em Educação pela UFSM. Professor Fabio, que tem 45 anos, formou-se em 2000 e, um ano depois, começou a trabalhar como professor da rede pública estadual.

²² Ver Apêndice B – Roteiro da entrevista.

²³ Na Carta de Cessão de Direitos do depoimento oral, o entrevistado optou se preferia ser chamado, na escrita, pelo seu nome ou escolher um nome fictício.

2.3.4 Processo de análise das entrevistas

Entendemos e compartilhamos a ideia de que:

O trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica: assim como o hermeneuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma de suas partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. [...] Da mesma maneira que, para o hermeneuta, cada parte do texto – palavra, frase, parágrafo etc. – adquire sentido no contexto da unidade superior que a contém e que o sentido do texto é produzido pelas relações das partes entre si e destas com o todo, para o autobiógrafo, o sentido se constrói na articulação da figura total da vida e suas partes. Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa, para si mesmo, o curso de uma vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58).

A construção (auto)biográfica tem um caráter hermenêutico, as narrativas são uma interpretação do mundo. Com o propósito de analisar os dados empíricos, elencamos *dimensões* de análise. Antes de tudo, ressaltamos que a pretensão da análise não foi penetrar, desvendar ou até mesmo acessar os autores das narrativas orais ou pressupor um efetivo encontro entre a intenção da narração e a interpretação do pesquisador, ou seja, uma compreensão absoluta dos sujeitos da pesquisa.

Ora, a compreensão que o ouvinte ou o leitor desenvolve da narrativa do outro não pode pretender coincidir com a construção da qual essa narrativa é, ao mesmo tempo, o produto e o lugar de produção. [...] A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente descodificável, mas algo que está *em jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59-60).

O método (auto)biográfico possibilita um trabalho de reflexividade biográfica duplo, de quem narra e do interlocutor, já que “A narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da “história de vida”, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Por intermédio das entrevistas orais, procuramos, na particularidade, a universalidade, como o que defende Ferrarotti: “Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (2010, p. 26-27). Também utilizamos

esse tipo de entrevista para conhecermos e formarmos a nós mesmos, visto que “a narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62). A reflexividade da narrativa (auto)biográfica igualmente faz o interlocutor ou o pesquisador implicar-se de forma mútua, é um processo dialógico, que estabelece uma relação entre o todo e a parte, o texto com o contexto.

O processo de análise foi realizado na direção de apontamentos de caminhos teóricos e metodológicos, os quais possibilitaram balizar a compreensão, a explicitação e a problematização das questões investigadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, em específico no que tange ao uso de conceitos operativos, foram nosso aporte, nomeadamente na direção da Investigação-Formação, os estudos de Abrahão (2006, 2011), Souza (2006, 2008), Delory-Momberger (2008, 2011) e Josso (2002, 2006).

À luz das narrativas, em seus contextos, foram aparecendo *dimensões* de análise, ao mesmo tempo em que emergiram interpretações. Essas dimensões foram pensadas após as entrevistas e nos guiaram para dar os encaminhamentos da pesquisa. Partimos sempre das narrativas para pensar nos desdobramentos da pesquisa, como uso de autores, temáticas e as possibilidades de análise. Foram essas as dimensões: *Experiências de sofrimento e resistência e sentidos do trabalho*.

É preciso considerar que houve limites na análise e que, com esse estudo, não tivemos o intuito de privilegiar uma análise determinista e saturada, e sim buscar metacompreensões biográficas que o trabalho empírico proporciona, por meio das triangulações das narrativas, procurando o que é regular, mas, especialmente, buscando singularidades, conforme nos esclarece Abrahão (2011):

[...] trabalhamos antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o conhecimento objetivo. Assim, sabemos que, nessa tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. [...] Além disso, deve ensejar compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que possui de singular como de plural, atinjam abstrações capazes de permitirem compreensões mais aguçadas sobre processos de formação dos sujeitos.

Pela leitura transversal das entrevistas, foi possível nos aproximarmos do que move o professor a resistir e conseguimos apreender as recorrências que apareceram nas falas dos professores. Os sujeitos não contaram as mesmas histórias, mas, muitas vezes, elas remeteram a sentidos semelhantes. E, dentro das múltiplas possibilidades de análise, a partir de cada entrevista, tivemos que fazer escolhas para atender ao nosso objetivo. Esse processo é o mais

fértil no que tange às narrativas, tanto no que elas nos dizem do singular, quanto do plural, chegando a abstrações que permitiram teorizações sobre os processos de resistência e os sentidos do trabalho do professor de História.

3 NARRATIVAS DE SI E OS SENTIDOS DO TRABALHO: SER PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

*A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais.
Belchior*

3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Todos os dias trabalhamos. Precisamos trabalhar para sobreviver ou, ainda, para deixar marcas da nossa presença no mundo. Através do trabalho, criamos condições de sobrevivência para a vida humana, suprindo necessidades essenciais e diversas do ser ao longo dos processos históricos. Disso, não podemos separar o processo educativo, que interferiu diretamente na transformação e na manutenção do trabalho. Ferreira pontua que o trabalho “está relacionado teleologicamente ao que é o ser humano, sua capacidade de intervir na natureza e de se constituir cidadão”, sendo que ele “estabelece a condição de o mundo humano existir, o emprego reproduz as relações sociais, viabilizando as condições materiais de sobrevivência, mediante a venda da força de trabalho e um salário” (2010, p. 217).

O trabalho sempre existiu, constituindo o sujeito social e suas condições materiais de vida. Essa prática media o ser humano e a natureza para o estabelecimento de relações sociais e produtivas, nas várias, historicamente constituídas, organizações sociopolíticas no decorrer da história. O que nos diferencia dos animais é, portanto, o trabalho, pois os homens, diferente dos animais, precisam se adaptar à natureza, e “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). Desse modo, a essência do homem é o trabalho. Esse processo em que o sujeito trabalha e transforma a natureza, que é particularmente humano e resultado de movimentos históricos, “será sempre qualificador, propiciando o exercício da criação, da reflexão e da auto realização” (KUENZER, 2004, p. 240). O trabalho, nessa lógica, é humanizador e libertador, constituindo um processo que envolve ser humano e natureza e através do qual o sujeito humano “modifica o mundo e se modifica a si mesmo” (KONDER, 1992, p. 105). Ele, assim, está sempre se constituindo e se modificando.

Por outro lado, essa atividade, que é de essencial importância para a humanidade, mudou com o advento do capitalismo e suas determinações objetivas, a partir da propriedade privada, da divisão social do trabalho e do surgimento das classes sociais. O trabalho, vivido a

partir da lógica do capital, modificou-se e se configurou como um trabalho alienado, alheio à própria vontade do sujeito social, já que esse indivíduo passou a não ter mais domínio sequer sobre o seu próprio tempo. Todavia, reafirmamos a importância do trabalho para a sociedade, mesmo que sua concepção precise ser redimensionada (ANTUNES, 1995; HARVEY, 2000). Assim, permanece a *centralidade* do trabalho, porém, no sistema em que vivemos, ele se complexificou, ao longo dos processos históricos, e assumiu características que negam a condição do sujeito social livre. Cada vez mais, o trabalho se configura como precário, ao passo que explora ao máximo o trabalhador²⁴ para que possa se manter e se expandir. A possibilidade criativa e autônoma do ser humano, do trabalho livre, transformou-se em uma realidade sufocante e opressora.

Igualmente, “o tempo é uma criação dos seres humanos como um modo de conhecer e dominar o mundo, a si próprio e sua produção, além de permitir a regulação da vida, o controle das ações e dos corpos” (FERREIRA, 2010, p. 206). Até mesmo o tempo livre de que o sujeito social dispõe, “dedicado ao lazer”, é explorado pelo capitalismo, pela indústria cultural. (MÉSZÁROS, 2005, p. 30).

Ao perder o controle de seu tempo, o trabalhador perde também o controle de suas ações e de seu corpo. O trabalho é estranhado e produz mercadorias. Nessa lógica, o trabalhador minimiza seu potencial criativo e reflexivo, visto que, desumanizado, perde, frequentemente, o prazer de trabalhar. A finalidade do capitalismo é acumular riqueza por intermédio do trabalho. Trabalhamos muito. E poderia ser diferente? Talvez sim, se não acumulássemos riqueza e partilhássemos o que produzimos. Contudo, sendo o próprio capital o detentor dos meios de produção e do trabalho, acontece um processo de precarização e desqualificação do sujeito trabalhador, que não tem mais domínio sobre o seu trabalho nem sobre o que produz. Portanto, concluímos que

O trabalho pode ser concebido de duas maneiras: a partir de suas características mais gerais, que independem do modo de produção de mercadorias e que, portanto, são intrínsecas à sua natureza; ou a partir das formas históricas que vai assumindo, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, com base na forma concreta que assume em um determinado modo de produzir mercadorias. Estas duas concepções não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, configurando a dupla face do trabalho:

²⁴ A própria classe trabalhadora vem sofrendo mutações. Sujeitos atuam em trabalhos precários, temporários, instáveis, terceirizados ou, ainda, estão desempregados, caracterizando uma *nova morfologia do trabalho*, levando à “retração do operariado industrial de base *tayloriano-fordista* e, por outro lado, ampliando, segundo a lógica, da *flexibilidade-toyotizada*. (ANTUNES, 2007, p. 14). Nessa nova configuração do capitalismo, ampliou-se, portanto, o conceito de classe trabalhadora. Antunes (2005a) passa a denominá-la de *classe-que-vive-do-trabalho*, são os que vivem da venda da sua força de trabalho em troca de salário.

qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador, causador de sofrimento. (KUENZER, 2004, p. 240).

Essa relação, entre o trabalho que humaniza e o que degrada, é dialética, são noções que se complementam e se contradizem no mundo do trabalho capitalista. Através dessa relação, passamos a entender os *limites do prazer* por meio do trabalho e, ainda, a demarcar as fronteiras de possibilidades de intervenção do homem na sociedade por meio do trabalho. Quando estamos refletindo sobre essa prática, estamos pensando sobre os sujeitos, já que o trabalho não é uma categoria abstrata, ele é exercido por homens e mulheres. Não há quem não tenha exercido algum tipo de trabalho. Cada trabalhador é um sujeito e, desse modo, produz subjetividades e sentidos a respeito de seu trabalho. O ser humano não perdeu a sua capacidade de pensar, de transformar e de sentir satisfação por intermédio do trabalho. Entretanto, muitas vezes, ele diminui essa característica humanizadora de forma plena, pois sua consciência, sua capacidade criadora e seu o prazer, em relação ao trabalho, encontram-se limitados pelos determinantes estruturais. Nesse momento, não se entende mais o trabalho como um processo natural, uma vez que ele cede lugar ao que chamamos emprego²⁵.

A educação, assim como o trabalho, é essência dos sujeitos (SAVIANI, 2007). Todavia, o processo social e humano, que é a educação, igualmente foi afetado pelo advento do capitalismo e, dessa maneira, deixou de ser natural, passando a ser visto como um modo de se conseguir a força de trabalho que o mercado exige, com as “competências” necessárias, ou seja, flexível e polivalente. Isso ocorreu, de forma mais acentuada, quando se institucionalizou a educação no espaço escolar. Minimizou-se o potencial emancipatório do sujeito, já que à escola cabe a função de produzir mão de obra sob o controle do estado, o qual se pauta em padrões gerencialistas com o intuito de produzir “cidadãos” autônomos, colaborativos, competentes, adaptados, baratos e pertencentes ao mercado de trabalho.

Concluimos que a escola reproduz o modo de produção capitalista, visto que é gerida em função das exigências do mundo do trabalho. Para o professor, fica a ideia, socialmente perpetuada, de vocação/voluntarismo ou fracasso: “[...] a imagem do professor graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor” (ENGUIITA, 1991, p. 45). Além disso, cabe pensar no paradoxo “de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes oferece os

²⁵ Conforme Ferreira (2010, p. 207), o emprego é diferente do trabalho: “O emprego diz respeito à capacidade dos seres humanos de manterem-se, de poderem consumir”.

meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias”. (ESTEVE, 1999, p. 13).

Resumindo, o neoliberalismo, pelo lucro, assola os valores e os direitos humanos. Tudo é mercadoria e pode ser vendido ou comprado por um preço. Nesse aspecto, o trabalhador também é reduzido a uma mercadoria, o que gera sofrimento. Nessa sociedade, é exigido do trabalhador que seja qualificado, dinâmico, autônomo, e, assim, as políticas públicas, em especial, educacionais, orientam também os sentidos do trabalho.

3.1.1 Professor: Trabalhador da Educação?

É nesse contexto, neoliberal, que o trabalho dos professores acontece, em que se apaga o sujeito social, desconsiderando sua singularidade e sua subjetividade, criando um trabalhador genérico, nos moldes do capitalismo. Desse modo, o professor precisa ajustar sua vida, seus horários, seu tempo para produzir mais, com o mínimo de custo para o Estado.

Por conseguinte, o que é o trabalho do professor?

[...] o trabalho dos professores, pedagógico por excelência, é a produção do conhecimento sua e dos estudantes, em momentos sociais denominados aula e, para tanto, o tempo é fundamental: para conhecer, para se conhecer, para expor saberes, refletir e elaborar linguagens sobre esses saberes, sistematizá-los sob a forma de conhecimento. (FERREIRA, 2010, p. 207).

A maneira como o professor conhece, expõe, reflete e elabora denota também o vínculo do trabalho com a vida, ou seja, sua forma de conceber o trabalho é intrínseca e particular. Isso é o oposto do que prega o capitalismo, porque, na lógica desse sistema, o tempo é “excessivamente regulado e limitador, há um não-trabalho dos professores” (FERREIRA, 2010, p. 217). Quando nos referimos a trabalho intelectual, a regulação do tempo ocorre por meio da opressão. O tempo, na escola, pode ser restritivo, tornando o professor um *tarefairo*, que preenche “cadernos de chamada” e relatórios sem, porém, realizar o trabalho pedagógico. Assim, o professor acaba por se tornar o desejável trabalhador que “faz tudo”, e isso tem um impacto sobre os *sentidos do trabalho*, pois o professor, com certa frequência, assume funções que lhes são alheias, deve ser um pouco burocrata, um pouco psicólogo, um pouco médico, perdendo de vista a finalidade do seu trabalho.

Em função disso, é afetada a capacidade de reflexão dos professores a respeito de sua prática. A regulação feita pelo Estado exclui o docente da elaboração de currículos, diretrizes e avaliações e, dessa forma, sua atividade se resume, em muitos momentos, a aplicar o que é

exigido. Ainda, o professor, à mercê do Estado, de suas políticas públicas e da meritocracia²⁶, torna-se o único culpado pela qualidade de ensino, recaindo sobre ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional. Segundo Kuenzer (2011), é fácil culpar o professor [...] pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social.

Na contemporaneidade, de economia capitalista e globalizante, a educação assume um lugar de centralidade ao garantir mão de obra adequada às novas exigências do modelo flexível de produção²⁷. Essa contextura resulta de políticas públicas que acabam por intensificar e desqualificar ainda mais o trabalho dos professores. Ao encontro disso, vivenciamos políticas econômicas de cunho neoliberal, as quais fazem emergir, no cenário educacional, o princípio da competência como norteador de práticas voltadas para estimular o desenvolvimento de habilidades para o mercado. A educação passou a estimular meios de controle de qualidade e padrões pautados em técnicas gerencialistas, submetendo a educação formal à razão mercadológica.

A lógica é tão perversa, nesse sistema, que o professor acaba, muitas vezes, por reproduzi-lo e defendê-lo por não compreender a escola inserida nessa totalidade. Logo, professores enfatizam para os estudantes que eles estão se preparando para o mercado de trabalho e que, naquele espaço da escola, desenvolverão competências que os farão capazes de ter um emprego. Isso, na verdade, é uma falácia, porque a escola não é a redentora do capitalismo e não pode ser garantia de empregabilidade diante de um mundo de desigualdades. De acordo com Frigotto (2010, p. 184), “sob a ótica econômica, a tendência é o barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo” e, assim, é de interesse da classe burguesa a desqualificação da escola pública para a classe trabalhadora.

A desqualificação do trabalho escolar vem travestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer, mais sutilmente,

²⁶ A meritocracia não é um “problema” em si, mas é no contexto brasileiro e terceiro mundista. Todo e qualquer mérito pode e deve ser almejado e recompensado; porém, meritocracia plena só pode se efetivar dentro de um sistema de democracia plena, em que a igualdade de condições esteja disposta a todos, equanimemente, igualmente. HOWES, G. As políticas para educação e o trabalho dos professores: o caso dos projetos “Escola sem Partido”. In: FERREIRA, L. S.; TONI, D. L. P. et al. **Da relação entre Educação e Trabalho ao trabalho pedagógico: possibilidades e desafios**. Curitiba: CRV, 2017.

²⁷ Segundo Possoli (2009), estamos vivendo uma crise do modo de produção capitalista, em que convivem, paralelamente, dois modelos diferentes de acumulação: o taylorismo/fordismo e a acumulação flexível. Isso implica em uma redefinição da função do Estado e de suas relações com a educação.

por teorias ‘não-críticas’, como o demonstra Saviani, que se prestam para recompor os mecanismos de elitização, de manutenção de privilégio – de recomposição, portanto, da hegemonia da classe dominante. (FRIGOTTO, 2010, p. 186).

O trabalho, a escola, os processos educacionais, são vistos como afastados da totalidade e das condições objetivas de trabalho. Isso se torna tão claro que a “culpa” pelo esvaziamento de *sentido do trabalho dos professores*, da instituição escolar, é posta, exclusivamente, nos sujeitos – professores, gestores, estudantes - quando, na verdade, existe uma lacuna entre o mundo do trabalho e a escola, que não é causada pela própria escola ou pela universidade em si, ainda na formação. Essa brecha é fruto da crise do capital e da precarização do trabalho. Esse cenário é intensificado quando, repetidamente, o professor é penalizado pela qualidade da educação básica, em uma lógica meritocrática e de naturalização da precariedade, ou seja, é um

[...] processo em que docentes tem que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantém as mesmas e que, na pior situação - mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. (HYPÓLITO, 2008, p. 6)

Somos pressionados a nos adequarmos ao um contexto de inovações. No entanto, nossas condições de trabalho não são as mesmas, porque têm piorado aceleradamente. O professor sequer controla seu tempo cumprindo todas essas funções que o Estado lhe atribui. Na verdade, o tempo do trabalho dos docentes não pode ser quantificado e para que, através dele, possa haver *produção de conhecimento*, é necessário que os professores se desprendam da lógica capitalista (FERREIRA, 2010), resistindo.

As narrativas dos nossos sujeitos deste estudo versaram sobre essas pressões, condições de trabalho e a respeito da precarização. É importante observar como esse cenário afeta os sentidos do trabalho. Para isso, trazemos as narrativas de vivências individuais, partes de histórias de vida, mas que, contudo, iluminam uma realidade que é plural.

3.1.2 Sentidos do trabalho

“O que o homem é, o é pelo trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 25). A partir dessa ideia, entendemos o trabalho como central, como força social e ontológica humana, constituinte do ser humano, histórica e subjetivamente. Com base nessa perspectiva, o trabalho oferece aos sujeitos condições de significarem e de darem sentido às próprias existências. Dessa forma,

tanto a atividade quanto a capacidade humana de atribuir sentido à realidade têm possibilitado produzir, reproduzir e transformar a realidade.

Assim, acreditamos que refletir acerca da relação entre os sentidos do trabalho e os processos de resistência do professor configura-se como componente fundamental para pensarmos a relação consciente que estabelecemos com nossa prática e histórias de vida. Entretanto, entendemos que a lógica capitalista vem retirando a capacidade do trabalho de conferir sentidos, diminuindo a possibilidade de agir sobre a realidade e de resistir. Conforme Tardif e Lessard (2005), as profissões vinculadas ao cuidado humano, fortemente baseadas em interações humanas, têm sido impactadas por uma *crise de sentidos*. Conseqüentemente, é necessário, cada vez, mais resistir, e a narrativa das vivências no trabalho é uma potência formativa, um caminho para o enfrentamento e para a partilha de experiências.

Narrar é um caminho de reflexão e busca de sentidos, é uma forma de interpretação de experiências individuais e coletivas do que já passou, ressignificando e pensando possibilidades para o futuro. As narrativas - sempre recortadas, pois sabemos que não existe uma narrativa de vida completa - trazem a dimensão de conhecimento de si como pessoa e trabalhador.

Portanto, compreendemos os *sentidos do trabalho* articulando-o a processos culturais, econômicos e sociais mais abrangentes, em um permanente movimento dialético. O trabalho do professor, por sua vez, relaciona-se, diretamente, às *resistências fragmentadas* e, muitas vezes, ocultas. Só podemos analisar os sentidos desse trabalho partindo da realidade do trabalho, tendo por base o vínculo dos processos educacionais com os movimentos mais amplos de manutenção da lógica do capital.

3.2 NARRATIVAS DE SI: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sentidos do trabalho têm sido tema de várias pesquisas, em diversas áreas, incluindo a sociologia do trabalho e, nessa pesquisa (auto)biográfica, interessa-nos os sentidos que os professores da rede estadual atribuem ao seu trabalho no contexto atual. Para isso, em primeiro lugar, procuramos conhecer momentos da história de vida desses sujeitos e como se tornaram professores.

O professor Fábio nasceu em Rosário do Sul/RS, no interior, seu pai era agricultor e sua avó materna foi nascida e criada na campanha. Ele assim narrou:

*Eu vim do campo para a cidade, fiz lá em Rosário o segundo grau. Eu digo que dei azar na vida, **eu passei no vestibular de primeira, escolhi História e passei e vim e fiz**, mas se eu tivesse rodado de repente pensando em fazer uma outra coisa, eu digo que dei azar, passei de primeira, fiz História e ainda terminei o curso e fiz o concurso e comecei a trabalhar, dei azar né, porque se eu tivesse rodado no concurso pra tentar um mestrado pra tentar uma coisa melhor, mas aí eu passei no concurso do Estado. **A minha mãe é professora viu**, nascida no interior também, no caso interior de Cachoeira, na zona rural, foi parteira, mas a minha mãe saiu daí pra estudar e foi estudar em Cacequi porque tinha um internato que era o curso normal e ela se formou professora e foi trabalhar em Rosário e lá pelo interior, porque ela dava aula em uma escola de interior, onde conheceu o meu pai.*

É interessante quando esse professor afirma que “deu azar” porque talvez, se tivesse rodado no vestibular, teria escolhido outro curso, pensando melhor nas opções. Logo que fez o concurso, também foi aprovado e deixa claro que, caso isso não acontecesse, poderia ter considerado fazer uma pós-graduação. No entanto, o exemplo da mãe o influenciou:

Professor, eu tinha o exemplo da minha mãe, naquela época que a gente era criança, professor ganhava bem viu, relativamente, a minha mãe tinha um Fusquinha e nós ia para a praia no final de ano, reunia as crianças, 3 crianças, depois que eu vim pra Santa Maria, nasceu mais uma, ficaram 4. Mas eu sempre gostei, desenvolvi lá pelas tantas, no Ensino Médio, porque é no Ensino Médio que a gente termina decidindo as coisas, pra que lado vai né, eu gostava muito de ler, já tinha entrado com obras de filósofos, eu lia lá Hegel, Marx, é claro, gostava de ler e sempre gostei desse negócio de aula, de colégio também né, eu fui do grêmio estudantil na minha escola, participava da União Municipal de Estudantes de Rosário, eu visitava os outros colégios, não ficava só no meu colégio, sempre gostei de colégio, pensei ‘eu vou continuar por aqui, vou me formar e vou continuar nesse mundo de colégio’.

Então, seguindo a profissão da mãe, Fábio prestou o vestibular para História e, em 2001, ingressou no magistério estadual. Antes disso, participou do grêmio estudantil e da União Municipal dos Estudantes e, aos 16 anos, fez o título eleitoral e, juntamente com mais algumas pessoas, fundou o Partido Comunista (PC do B) em Rosário do Sul, do qual ainda faz parte. Desse modo, na trajetória de vida do professor Fábio, a presença da política é marcante, sendo também filiado e membro ativo do CPERS²⁸.

O professor Matheus também é filiado e membro ativo do CPERS Sindicato, é natural de Três de Maio, porém, quando tinha 9 anos, sua família veio residir em Santa Maria. Vieram para cá justamente por ser uma cidade universitária, e sua irmã estava perto de ingressar no Ensino Superior, tendo cursado História. Essa mudança impactou a vida desse professor, visto que, segundo ele,

²⁸ Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação - representa mais de 80 mil professores(as), funcionários(as) de escola e especialistas da rede estadual de todo o Rio Grande do Sul.

talvez tenha influenciado a minha decisão futura de profissão, porque eu fui muito bem acolhido na escola, eu fui parar em uma escola que me acolheu muito bem, hoje eu moro com um cara que era meu colega desde a terceira série. Eu trabalho nessa escola que eu estudei por anos [...], então, é bem gratificante e, com todas as dificuldades, ainda sim, acaba sendo bastante gratificante.

Dessa maneira, a experiência positiva, no ambiente escolar, foi tão importante que ajudou Matheus definir a escolha da profissão, porém essa não foi a única influência:

E a minha família tem uma história de luta política durante muito tempo, então, a minha irmã foi a primeira pessoa a se formar em ensino superior no nosso núcleo familiar e também na família por parte de pai e se formou em História e, aí depois, quando ela estava se formando e eu entrei no curso de História, e eu acredito que em função dessa atividade política que o meu pai teve durante muito tempo.

Nesse momento, identifico-me com a narrativa do professor, uma vez que cresci acompanhando meu pai em carreatas, caminhadas, comícios, o que influenciou minhas leituras, minhas escolhas e toda minha trajetória. Matheus relatou que:

Essas coisas influenciam bastante a gente. É muito engraçado porque meu pai não pode estudar muito tempo, ele terminou o Ensino Fundamental por meio de supletivo e minha mãe parou de estudar, mas ela tinha feito o Ensino Fundamental e terminou o Médio depois aqui já em Santa Maria, meu pai nunca terminou o médio e sempre foram muito atuantes na política e essas discussões até hoje são sempre muito presentes dentro de casa. [...] Eu escolhi um curso no PEIES²⁹ e fiz o vestibular para Administração e o PEIES pra História. Aí eu disse: 'Não vou dizer qual curso eu vou escolher', porque já tinha uma discussão que a minha irmã já tinha feito história e ia ser professora, como assim? Minha mãe não aceitava muito bem a situação e aí no dia que tinha que escolher a redação, porque a redação era no mesmo dia, eu tinha pontuação, estava bem colocado pra Administração e o PEIES a gente nunca sabe né e eu tinha que escolher qual redação eu ia fazer, e eu decidi fazer pra História e aí passei, na época passei em primeiro lugar no PEIES. Minha mãe ficou um tempo assim sem aceitar muito bem, não gostava muito, e aí tem uma frase da minha irmã [...] em um almoço que foi muito significativa e ela disse olha 'você a vida inteira fizeram campanha política com a gente, a gente a vida inteira esteve envolvido nessas questões, discutindo esses assuntos, como é que vocês achavam que a gente ia fazer outra coisa?' Enfim, como muitos professores eu gosto de escola, eu gosto desse ambiente, eu gosto de estar lidando com as pessoas, e, obviamente, essa disciplina que a gente trabalha tem um prazer por pesquisar, por estudar ela, então, isso facilita bastante as coisas.

Fica muito claro, nesse relato, a influência da família, pelo exemplo, na escolha do curso de graduação, no caso do professor Matheus, a irmã também optou por cursar História. Dessa forma, são vários os fatores que influenciam a caminhada profissional e narrar sobre eles é importante.

²⁹ Programa de Ingresso ao Ensino Superior foi um sistema de vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria.

É essencial buscar um sentido em nosso trabalho, entender como o interpretamos, que influências sofremos, as quais podem ser de concepções políticas, de experiências formativas, ou, ainda, até do próprio exercício do trabalho. Assim, compreendemos a importância das experiências que contribuíram para formar essas convicções.

O professor Matheus mencionou que “queria ser professor, só não sabia exatamente do que ainda” e completou afirmando que:

*De certa maneira tinha certeza mesmo que eu queria ser professor e não me vejo fazendo outras coisas, não me vejo fazendo administração, fazendo direito ou trabalhando em outras áreas e isso chega a ser engraçado, porque eu já tô no Estado há cinco anos, e aí volta e meia aparece, [...] propostas das cidades do interior, quem sabe você fica por aqui, você tem perfil para ser diretor e eu sempre dizia não, **meu negócio é estar em sala de aula, eu não quero esse trabalho burocrático**, se eu quisesse eu tinha feito outra coisa, tinha feito outro concurso, mas não eu gosto de estar na sala de aula, do contato com os alunos, porque eu acho que isso é muito enriquecedor.*

A professora Leticia é neta de pequenos agricultores e filha de trabalhadores da cidade, nasceu na cidade de Tupanciretã, onde cursou os Ensinos Fundamental e Médio. Após, aos 17 anos, passou a residir em Santa Maria para fazer curso pré-vestibular com o intuito de ingressar na universidade pública. Leticia reportou que:

*Cresci escutando, principalmente de **meu pai**, sobre a importância de estudar e fazer curso superior, de preferência, na mesma universidade em que ele se graduou, a Universidade Federal de Santa Maria. Ao longo da vida, compreendi que as palavras de meu pai queriam dizer que, através do Ensino Superior poderia ingressar no ‘mercado de trabalho’ e constituir minha autonomia financeira. Foi o que aconteceu, embora veja esta **autonomia seguidamente ameaçada por conta de sistemáticos ataques realizados contra os trabalhadores**, de modo geral, e os trabalhadores em educação, especificamente.*

Em 2006, ela prestou vestibular para o curso de História. Sobre a formação inicial, deixou claro que:

*Foi no Curso de História que, influenciada por professores, colegas e amigos, descobri o gosto pela literatura, pela música e pelo cinema. Ao mesmo tempo, compreendi a importância da rigorosidade para com os estudos e a pesquisa. Fui bolsista do PROLICEN e monitora da disciplina de Teoria da História III. **Tão importante foi também a aproximação com o movimento estudantil, nas lutas contra o aumento da passagem, primeiro passo para o processo de tomada de consciência como sujeito pertencente à classe trabalhadora.***

A professora Letícia concluiu a graduação em 2010, quando foi aprovada na Especialização em História do Brasil, também na UFSM. Logo em seguida, começou a trabalhar como professora de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola

da rede privada de ensino em Santa Maria. Em 2012, ano em que concluiu a Especialização, Letícia foi aprovada no concurso para professora da rede estadual de educação, filiando-se ao CPERS Sindicato. Conforme ela, “travamos inúmeras greves contra a precarização das condições de trabalho, contra atrasos e parcelamentos de salário e pela garantia da educação pública, gratuita e de qualidade”. Em 2017, ingressou na Pós-graduação em Educação, também pela Universidade Federal de Santa Maria, curso que concluiu no segundo semestre de 2019.

3.3 SER PROFESSOR(A) DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: DESVALORIZAÇÃO E SOFRIMENTO

*Se você vier me perguntar por onde andei
No tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi
Amigo, eu me desesperava.
Belchior*

3.3.1 O sofrimento no trabalho do professor

Nos anos 1970 e 1980, no Brasil, a ampliação do acesso à educação pública provocou mudanças, que, infelizmente, representaram uma precarização social do professor. Como efeito, ocorreu a ampliação da jornada de trabalho. Na década de 1990, essa situação se agravou como resultado das políticas neoliberais, que aumentaram o abismo entre ricos e pobres. A organização das escolas públicas se pautou em modelos gerencialistas, adotando critérios de avaliação da “qualidade” e produtividade, comprometendo a saúde do trabalhador. Nessa tese, não pretendemos abordar as patologias relacionadas ao trabalho, mas pensar em como os trabalhadores da educação, destacando os professores do Estado do RS, lidam com o sofrimento provocado e como resistem.

Diante do contexto em que vivemos hoje, a desvalorização do professor se dá em vários aspectos. De um lado, o Brasil vem sofrendo com ataques à democracia, aos direitos sociais e com o rompimento com as políticas desenvolvidas pelos governos populares (2003-2016); de outro lado, alinhado a essa conjuntura, os trabalhadores do estado do Rio Grande do Sul sofrem ataques sistemáticos: 6 anos de salários congelados; mais de 60 meses de salários

parcelados e atrasados; corte de ponto e ataque ao direito de greve, além de sobrecarga de trabalho e pressão nas aulas remotas³⁰.

Em decorrência de tudo isso, a categoria “sofrimento” convém ao descrever a situação dos trabalhadores da rede estadual do RS ao pensarmos na relação trabalho e saúde. Essa categoria passou a ganhar relevância a partir dos estudos de Dejours (1992), o qual entende o sofrimento como inevitável ao trabalho, já que se relaciona com a subjetividade do trabalhador. O sofrimento reflete, no cotidiano, com o desgaste, o desânimo, o descontentamento, o cansaço e a insatisfação. Para Dejours (1992), o sofrimento pode ser patogênico, que leva ao desequilíbrio psíquico e ao adoecimento, ou criativo, o qual encontra soluções favoráveis à vida e à saúde do trabalhador. Por meio do trabalho, o trabalhador passa por experiências afetivas desagradáveis, que se expressam em sua saúde mental e em suas relações sociais, tendo, como causas, o próprio contexto do trabalho, que pode se manifestar como estresse, desvalorização, ansiedade, tristeza. Dessa forma:

A atividade de trabalho é um processo dialético: de um lado, o sujeito trabalhador que dá sentido ao que faz; e de outro, as situações de trabalho que impactam sobre as percepções desse trabalhador em relação a todo o contexto de trabalho. Diante dessa dialética, o trabalhador pode ter vivências de prazer e ou sofrimento. Para esta teoria, o sofrimento é inerente ao trabalhar. Origina-se na angústia vivida pelo trabalhador ao se deparar com a distância inevitável daquilo que foi prescrito (normas, regras, manuais, etc.) e a situação real de trabalho. (FREITAS; FACAS, 2013, p. 9).

Infelizmente, as limitações objetivas da realidade, especialmente do trabalhador da educação, incidem, de modo direto, sobre as condições subjetivas de trabalho. O sofrimento, no trabalho, dá-se em um terreno de conflitos, esgotamento, desgaste, falta de reconhecimento e desvalorização. Não podemos refletir acerca do sofrimento no trabalho sem considerar o trabalhador que vive e, através de sua subjetividade, constrói sentidos, mas também não é possível desconsiderar o cenário coletivo, isto é, aquele que é compartilhado por todos os professores.

3.3.2 Sofrimento no trabalho do professor: burocracia, conflitos e tensões

Duas causas apontadas, para que ocorra sofrimento, são a burocracia³¹ e o relacionamento com colegas. Isso é perceptível no relato do professor Matheus:

³⁰ A partir do mês de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia da COVID-19 e, desde então, as aulas têm se realizado a distância.

³¹ Fazemos referência aqui, ao usar o termo burocracia, à organização do trabalho, com regras, normas, estrutura, hierarquias, formas de controle e procedimentos desnecessários, os quais causam sofrimento.

Eu tenho uma frase que até meio ruim de dizer: o difícil não é ser professor, o difícil não é lidar com o aluno, o difícil é lidar com colega, com burocracia. Então, assim, eu tive muitos momentos muito difíceis, o último foi o ano passado, que foi muito complicado mesmo, mas de um modo geral não são problemas com os alunos, são problemas exteriores, não são da sala de aula.

O professor faz referência a quando trabalhou com um contrato temporário, em um município que fica a 120 km de distância de Santa Maria, onde residia, após terminar o mestrado. Então, devido à distância, precisou se dividir entre as cidades, morando em ambas. Em nosso Estado do RS, sabemos que, em função da burocracia, quando um professor assume como temporário ou assume uma convocação, demora de três a quatro meses para receber.

Eu comecei a trabalhar em junho e recebi meu primeiro salário em setembro, foram quatro meses. Só que aí eu viajava toda a semana pra Nova Esperança e pagava um aluguel lá, porque eu morava lá, eu dava aula de segunda a quarta feira, nos três turnos para poder voltar pra Santa Maria. Então, foi um período bem difícil, a escola me atendia muito bem, me recebeu muito bem, fez de tudo pra ajustar horário, essa coisa toda. Então esse foi um período muito difícil, chegou assim setembro e eu disse se eu não receber esse mês, eu não venho mês que vem, porque eu não tenho mais como. [...] E, logo que caiu a primeira folha eu era o primeiro na fila pra ser nomeado, então na primeira folha pra contrato, eles viram que eu estava pra ser nomeado. [...] Eles me nomearam pra Formigueiro, então era uma cidade de cada lado. Então eu dava aula em Nova Esperança, depois vinha pra Santa Maria e dava aula em Formigueiro, eu fazia 600 km por semana. De certa maneira, eu entrei no fluxo e isso acabou sendo muito proveitoso, só que sempre tive muitos problemas: porque aí eu tentei vir pra Santa Maria, a Coordenadoria não queria deixar eu vir.

Esse relato singular relaciona-se com o plural, pois é o que acontece com muitos outros professores: primeiro, a demora no pagamento do salário, o qual, muitas vezes, é de grande urgência, justamente pelos gastos que o trabalho exige e, segundo, a falta de compreensão dos recursos humanos quando avaliam um pedido de transferência. Todo esse processo é angustiante, porque modifica a vida de uma pessoa, sua saúde mental e física.

No Estado ainda tem isso, quando não há uma substituição se o professor quer trocar de escola, precisa da autorização da escola pra ele sair e diretor, geralmente, nunca vai dizer que tu pode ir embora porque ele não vai ter professor, então, a Coordenadoria 'lava as mãos' e fica esse problema né, e aí o diretor não te libera, porque ele vai ficar sem professor, a coordenadoria diz que é o diretor que tem que liberar e tu não quer mais ficar na escala, então, é um negócio bem complicado. E aí o que que ele me alegava, ele disse: 'Bah, o cara, me desculpa, mas não vou te liberar. Cara, os alunos gostam de ti, tu não te atrasas, tu não falta, tu não tira atestado, tu não sei o que'. Então, quer dizer, supostamente, porque ele achava que eu trabalhava bem, ele queria me prejudicar fazendo com que eu viajasse toda a semana. Entende? Quer dizer, isso pra mim foi uma das coisas mais frustrantes, porque eu falava para os amigos, tem uma vaga em Santa Maria, me chamaram pra trabalhar em tal lugar, só que eu não posso ir porque não me liberam. [...] então, esse foi um período bastante frustrante, bastante difícil, aí, enfim, em função da greve, o diretor disse, em determinado momento, porque

aconteceu que só eu fiz greve e fiquei sem ir, depois recuperei todas as aulas, tudo certo, mas ele precisou ir nas férias abrir a escola, porque eu tinha que dar aula. Então, foi bastante desgastante aquele momento, mas aí chegou no período final da recuperação, ele disse: 'Quer saber? Tu quer ir embora, pode ir' e aí eu consegui.

Essa narrativa mostra o quanto às relações no trabalho contribuem para o sofrimento, no caso específico, de precisar viajar constantemente para trabalhar, mesmo tendo vaga como professor no local onde residia. Era argumentado ainda, pela Coordenadoria de Educação, que o professor não poderia ser transferido de cidade por estar em estágio probatório, o que, na verdade, não está na lei. Além disso, conforme mencionado no relato, o diretor da escola tinha uma postura antigrevista, e o professor foi o único a aderir à greve, o que motivou, assim, sua transferência.

As relações interpessoais, nas escolas, deveriam ser marcadas pelo trabalho coletivo, pela troca de ideias e ajuda e, principalmente, pautadas na gestão democrática, pelo diálogo e escuta. Entretanto, são comuns relatos de autoritarismo e existem conflitos que, em certos momentos, como os de greve, intensificam-se. A narrativa da professora Leticia ilustra bem essa realidade:

Meses após uma greve, fui, juntamente com outros colegas grevistas, colocada à disposição pela escola em que trabalhávamos. Nessa escola houve, no mesmo período da greve, ocupação pelos alunos. Muitos professores e equipe diretiva, acreditavam que nós, grevistas, tínhamos incentivado e organizado a ocupação dos alunos. Isso não era real, pois o que fizemos foi que, depois que ficamos sabendo da ocupação, participamos de reuniões com os alunos ocupantes e ajudamos com alimentação e produtos de limpeza. O protagonismo era deles e sempre respeitamos isso, nunca tentamos dirigir aquele movimento. Mas muitos colegas compreenderam de maneira bastante equivocada.

É assustador pensar que o trabalho realizado em sala de aula, a ética e postura, não tenham sido os motivos de ter sido colocada à disposição pela escola, porém o fato de ser grevista e de apoiar os alunos. A posição da professora, simplesmente, foi reprovada e desrespeitada. No meu caso e de alguns colegas, houve pressão da coordenadoria de educação, durante a greve, com ameaças de perda de contratos e de não aprovação no estágio probatório.

Logo, o conflito entre os pares é fonte de sofrimento, o que deve nos motivar a pensar sobre as relações de trabalho nas escolas. As diferentes concepções de educação, de avaliação, do lugar social da escola, o posicionamento sobre questões sociais (como homossexualidade, machismo, racismo), a maneira como, individualmente, o professor percebe os alunos, fazem da sala de professores um espaço de enfretamento, de divergência e também de engajamento.

Essa noção se relaciona às atribuições do lugar social do Ensino de História, o qual é visto como sendo um lugar de questionamento da sociedade, de formação de consciência histórica e de formação política. Os professores de História, em sua grande maioria, pela própria particularidade da disciplina, desenvolvem um engajamento relativo a muitas questões e compreendem o Ensino de História como um lugar essencialmente crítico, contestador e emancipador para o estudante. Como afirma Hobsbawm, as Ciências Sociais, incluindo a História, desenvolvem um engajamento:

[...] é difícil imaginar algum grande cientista da medicina que não estivesse profundamente comprometido em curar a doença humana. As Ciências Sociais são essencialmente ‘Ciências Aplicadas’, destinadas, para usar a frase de Marx, a transformar o mundo e não somente interpretá-lo (ou, então, explicar por que ele precisa ser transformado). [...] O fato de que o desenvolvimento dessas ciências tenha sido inseparável do engajamento – algumas praticamente não teriam existido sem ele – é realmente inegável (1998, p. 149).

Esse processo é o que queremos sinalizar como um *elemento relevante para entender os sentidos do trabalho do professor*, o de engajamento, que nem sempre é bem visto. A sociedade pode até valorizar o professor partindo da perspectiva vocacional, missionária, daquele que ama o que faz e, portanto, resignasse, reforçando a ideia do dom - esses sentidos que são atribuídos aos professores servem como uma justificativa da baixa remuneração -já que o pagamento pelo trabalho é o sentimento de gratidão social. No entanto, aquele professor que faz greve, que reivindica, que resiste, que é engajado politicamente, não é valorizado e, frequentemente, é criticado, porque “escolheu e precisa conformar-se”.

Nas narrativas, o engajamento do professor de História aparece como motivo de conflito. O professor Matheus, quando perguntado se o fato de ser o único grevista influenciou em sua saída da escola, mencionou: “É, provavelmente sim. Teve momentos tensos, fui chamado pra conversar e essa coisa que a gente sabe que acontece. Sabe, inclusive, que é um pouco de assédio moral, mas que tu acabas deixando passar, porque o que tu vais fazer?” Em vários momentos, professores se deparam com esse tipo de situação, de assédio moral, de desrespeito, de autoritarismo.

A respeito disso, o professor Fábio comentou:

*Já me incomodei com essas questões de greve, quando dá, bah! A gente se incomoda com direção, com colega, mas aí me dói menos eu acho [do que com aluno], é um negócio que eu resolvo fácil, com adulto, o brabo é com adolescente né, já tive alguns problemas mas é tudo coisas que a gente contorna. Tem umas coisas assim: **eu sou crítico, e às vezes, já fui chamada a atenção, por conta da direção, da supervisão** sabe, uma vez me chamaram lá, era eu e uns colegas, chamaram para uma reunião na supervisão porque nós estávamos faltando as reuniões de quarta-feira, principalmente eu e o colega. Nos juntava uma gurizada e ficava jogando xadrez no pátio e aí depois disso eu elaborei um projeto e botei no papel, entendeu? Pra não me incomodarem mais, mas bah tchê, já tive umas situações chatas, mas eu contorno e não dou bola. Uma vez a ex-diretora, por causa de greve estava 'me enchendo o saco'. Eu estava no noturno, era só eu de professor recuperando aula numa segunda-feira. **Eu atendi todas as turmas, não tem problema, eu elaborei um trabalho, mas eles queriam que ficasse uma noite inteira com as turmas. Não, dois períodos, isso é antididático, eu não vou ficar isso aí, e estavam forçando a barra,** [...] eu não sei direito o que eu disse pra ela, mas eu larguei de mão, sai de perto, não de bola e no outro dia ela me chamou e queria que eu assinasse uma ata [...] Jera meu horário de intervalo e eu disse 'bah, com licença que eu tô no meu horário de intervalo' e não dei bola, nunca mais me chamaram e nunca mais me incomodaram e dentro do possível eu me dou bem com todos, dentro do possível.*

Por ser crítico e sempre aderir às greves, o professor Fábio reportou que, em alguns momentos, já teve enfrentamentos difíceis. É muito comum conflitos na hora da recuperação da greve, muitas vezes, precisamos dar aula aos sábados, chegar mais cedo à escola ou sair mais tarde dela, ter vários períodos na mesma turma, o que é cansativo para os alunos e para o professor. Infelizmente, nesse contexto, nem sempre temos o direito de poder negociar.

Em minha trajetória, já presenciei e experenciei situações semelhantes, que me desestruturaram emocionalmente, como quando fui censurada, pelo coordenador de educação, porque fiz uma postagem, em uma rede social, compartilhando um abaixo-assinado, feito pelos alunos do noturno, em que solicitavam que seu turno não fosse fechado, ou seja, um colega denunciou a minha postagem. Contudo, minha diretora da época defendeu minha postura e ouviu do coordenador que “eu não tinha porte de mestre”. Como já mencionado na introdução desta Tese, já tive conflitos com professoras por causa da minha postura política e por ser grevista. Em outro momento, mais recente, fui advertida por estar com batom vermelho ou vestida de forma “inapropriada”; na mesma ocasião, ouvi que, se os alunos me assediassem, eu não poderia falar nada, porque os provocava com meu jeito. Nunca fui assediada em sala de aula. Já me relataram, também, que as temáticas que abordo em sala de aula incomodam professores religiosos ou conservadores. Ouvi de uma colega professora que eu tinha sido doutrinada pela universidade federal e, por isso, era de esquerda. Comecei a dar aula no interior de Vera Cruz/RS, precisava acordar às 5h todos os dias, porque não tinha carro e dependia do ônibus, mudei-me, estava fazendo mestrado e logo no início conclui que enquanto não se está em sala de aula, podemos ler todos os livros que ainda não será o

suficiente para a prática diária. Entendo que é importante compartilhar histórias, ainda que muitas sejam esquecidas, porque sei que, com certeza, não sou a única a passar por situações assim no cotidiano escolar.

Como vimos, a professora Letícia foi colocada à disposição pela escola por apoiar seus alunos, para os quais ensina sobre a importância dos movimentos sociais e das lutas populares na história da humanidade. Na mesma ocasião, em outra cidade, eu também estava passando por um momento difícil por apoiar e, principalmente, por defender meus alunos nas ocupações.

Outra tensão interpessoal, no ambiente escolar, que apareceu nas narrativas é o conflito de gerações ou, ainda, de quem está mais tempo na carreira, visto que nem sempre acontece um bom acolhimento de quem está começando. É comum o ditado “vassoura nova varre bem”, isto é, no começo é fácil fazer um bom trabalho. Nesse sentido, o professor Matheus relatou que “eu tive essa experiência já em algumas escolas, tipo: *ah os alunos gostam de ti, porque tu não dá aula direito*” ou também isso acontece porque não “cobra” o suficiente dos alunos e, por isso, gostam da disciplina. A questão da avaliação pode ser um problema dependendo da orientação teórica de cada professor.

Dejours (1999, p.31) identifica, como origem de conflito, a “pressão para trabalhar mal”, e esse sofrimento está relacionado às pressões e às dificuldades que são entraves para se realizar um bom trabalho, ferindo, assim, a ética profissional. Essa “pressão para trabalhar mal” foi identificada nas narrativas quando se é criticado por fazer um bom trabalho, elaborar atividades diferentes, que demandam mais tempo. Quando isso ocorre, ouvimos frases como “não vai te matar fazendo tuas aulas”. Quando pensamos nos atrasos de salário, nos cortes, na falta de valorização, é fácil desanimar e não se esforçar tanto ou se comprometer tanto com o trabalho, mas isso implica diretamente no sentido do que fazemos. Lembro-me de uma ocasião, em um conselho de classe, em que uma colega disse que eu não deveria me envolver emocionalmente com os alunos, nem me importar tanto com eles, que não mereciam. Nesse momento, lembro-me de responder chorando que eu não era como ela e que, se um dia ficasse assim, preferia abandonar o trabalho como professora. Esses embates acontecem o tempo todo e, aos poucos, vamos aprendendo a lidar melhor com eles.

O professor Matheus, quando perguntado sobre se teve algum conflito com colega, respondeu: “*Esses embates acontecem o tempo todo*”. Ele também relatou que há divisões no próprio Sindicato:

*A gente tem que entender a política sindical, porque o sindicato tem eleição como se fosse pra prefeito e tem as divisões internas como se fossem partidos políticos. A atual direção do CPERS está aí desde o final do governo Tarso, inclusive porque a categoria ficou indignada com a direção anterior, que fez greve porque eles queriam o piso ou nada, então, chegou em um momento surreal que o Tarso propôs 78% de aumento e a direção foi lá com os deputados: 'não é para aprovar isso, porque nós queremos o piso', isso aconteceu, isso é um fato, então, a categoria acabou elegendo a oposição na época, que está aí na direção do CPERS até hoje. **Eu faço parte mais ou menos desse núcleo, porque eu acredito que as coisas podem ser feitas de outra maneira também, eu acho que a negociação é um ponto importante, e eu sei que a gente não tem o mesmo ponto de negociação [...] na outra divisão, e, portanto, acham que as questões têm que ser mais radicalizadas, e tudo bem, eu não vejo dessa maneira, mas é extremamente legítimo.***

Isto posto, fica claro que, mesmo entre os professores grevistas, há conflitos e divergências. Desse modo, como não haveria entre os grevistas e não grevistas? O professor Matheus complementou essa ideia pontuando que:

*Soube ter conflitos, isso tem o tempo todo, você acaba virando uma referência nas escolas, e aí é muito louco, porque por incrível que pareça essa greve (minha escola tem um histórico de paralisações desde quando eu era aluno, pessoal sempre foi muito militante, tanto que a diretora do CPERS muito tempo era professora na minha escola) o pessoal se dividiu bastante e a direção é uma direção com professores mais novos e a direção tentou se colocar em um panorama de neutralidade, mas a gente via que não era bem assim, que a direção queria mesmo que não tivesse greve se possível né. **Durante a greve a gente teve algum embate, mas essas questões acabam sendo comuns, elas desgastam muito, mas eu tenho a impressão de que elas são momentâneas, se você adota uma postura coerente, tu vê que essas questões são momentâneas, natural do processo.***

Quando acontece uma greve, os professores se dividem e sempre surgem embates, nas redes sociais, com postagens, nos grupos de rede social de mensagem, na própria escola e, com certeza, é um período muito desgastante. Os docentes não grevistas não querem prejudicar suas férias, o andamento das aulas, os alunos e as famílias, enquanto que os grevistas entendem ser necessário paralisar para defender a educação como um todo. O mesmo professor narrou um evento ocorrido durante uma das greves:

*Teve determinado momento lá que a direção tinha se comprometido a não deixar alunos com períodos vagos, porque alguns professores queriam dar aula [...] só que não prática estava tendo períodos vagos. E aí em um dos dias eu estava em POA em uma manifestação e aí estava no grupo da escola falando e chegou a informação de que os alunos estavam com períodos vagos e a direção tinha se comprometido a não fazer isso e aí o diretor disse: 'Matheus, se concentra aí na manifestação, no movimento, que a gente se concentra aqui em resolver os problemas da escola e em um grupo com 40, 60 pessoas. Me ferveu o sangue naquele momento e depois uma das vice-diretora acabou deixando claro que eu estava incomodando, mas eu tava só cobrando eles. **Então, foi um momento de bastante tensão, tiveram discussões públicas de WhatsApp, eu até disse 'eu tô na luta, mas se tu achas que tem uma maneira melhor de lutar vem pra rua me ensinar'.** Escalou um pouco a tensão, mas, claramente, aquilo ficou naquele momento, tanto que agora o diretor me chamou pra articular as questões online.*

As redes sociais de mensagem são também um espaço de tensões entre os colegas e também com a equipe diretiva. Isso se acirra durante momentos de greve ou quando há divergência política. Sobre a greve, ainda, o professor Matheus explicitou que:

*Quando eu era o único grevista era muito mais difícil, mas ali não, ali tem mais gente que apoia, então, é um pouco melhor, mas assim tem tensão. **Tem gente que quer fazer greve, tem gente que não quer, infelizmente, a gente tem uma categoria ainda assim, mas essa última greve teve uma particularidade porque parte da escola não fez greve, mas eles entendem tudo o que a greve fez, todas as dificuldades, o corte do ponto, a gente está sofrendo. Os colegas cobram também porque tu acaba sendo uma referência porque tu é o mais atuante, mas tem aquela parte que foi muito prejudicada e aí da vontade de falar ‘claro, tu não fez greve, vai ter que trabalhar mais três anos, mais quatro anos, mas tu não quis fazer greve’, é claro que tu não fez greve, mas tu vê claramente esses impasse.***

No relato o professor, ele faz referência à última greve, que ocorreu em 2019, motivada pelos projetos do atual governo de mudanças no plano de carreira do magistério, no estatuto dos servidores e na previdência estadual o qual, com algumas mudanças, foi aprovado. Tais mudanças, no projeto original proposto de alterações no plano de carreira, foram conquistadas com a mobilização e foram muito importantes para diminuir o impacto sobre os educadores e demais servidores. Dessa greve, que durou 58 dias, resultou o corte do ponto dos professores grevistas, que foi aprovado pela justiça e que até dezembro de 2020 ainda estava confiscado, mesmo tendo a categoria recuperado esses dias em janeiro e fevereiro. O Sindicato recorreu e o Supremo Tribunal Federal deferiu a liminar do governo, autorizando o corte do ponto e ferindo, assim, o direito à greve. Ter o salário cortado, com apoio da justiça, nesses quase dois meses, foi um golpe duro e, segundo o governador do estado Eduardo Leite, serviu para “desestimular a prática grevista”³².

Após a aprovação desse pacote e da greve, como relatado pelo professor, alguns professores começaram a sentir os resultados. Alguns, que estavam prestes a se aposentar, precisarão trabalhar ainda mais sete anos, e muitos optaram por não fazer greve. A respeito disso, o professor Matheus contou que:

Pra mim o primeiro dia do ano, que ainda era presencial, que ainda não estava essa loucura, umas das informações que chegou é que os professores que ainda tinham redução de carga horária por conta da idade não podiam ter mais, se tiver redução de carga horária vai ter redução de salário aí eles não tinham se dado conta disso e eu disse ‘olha, nós apontamos isso durante o movimento e vocês não quiseram fazer greve, porque vocês queriam se aposentar e, assim, eu não sei se

³² JACOBSEN, G. Leite mantém corte de ponto para desestimular a prática grevista. **Gaúcha Zero Hora**. 9 jan. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/01/leite-mantem-corte-de-ponto-para-desestimular-a-pratica-grevista-ck56xrz9n02ob01od226u33ac.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

*teria sido diferente se vocês tivessem feito greve, mas se todo mundo tivesse feito greve, talvez tivesse sido diferente e eu não quero aqui estar cobrando, sendo fiscal de movimentação, não é isso, mas acho que é importante falar isso para que todo mundo saiba nas próximas movimentações o que de fato acontece, que as pessoas se informem'. Então, tiveram momentos de tensão, mas acho que eles são típicos de momentos de greve, **tem tensão com pai, com aluno**, mas isso passa, se tu adota uma postura coerente isso passa, tu supera isso [...] e a direção soube reconhecer isso 'com os grevistas a gente não teve problema nenhum, eles recuperaram todas as aulas, o problema foi alguns que nem deram suas aulas e nem fizeram greve então, eu acho que essas tensões podem ser superadas quando tu adota uma postura coerente, elas podem escalar bastante, mas se tu tem uma postura coerente acabam sendo superadas.*

Muito interessante esse relato sobre o começo do ano letivo de 2020, antes da pandemia, em que alguns professores começaram a sentir os efeitos do pacote aprovado. Aqueles que tinham redução da carga horária, que era um direito por conta da idade, souberam que não teriam mais esse direito, bem como as modificações no chamado “adicional de difícil acesso”³³, que alterou significativamente seus salários. Inclusive, professores que haviam entrado em licença-prêmio, para depois se aposentar, tiveram que voltar para escola, visto que não tinham tempo suficiente. Assim, muitos professores não tinham nem conhecimento dessas mudanças que foram apontadas pelos grevistas e, conforme bem colocado na fala do professor, se todos tivessem apoiado e aderido à greve talvez o desfecho fosse outro. O professor reportou:

*Eu vejo uma dificuldade muito grande em alguns ambientes de trabalho, com a burocracia, com alguns colegas e eu acho surreal assim, porque (nem devia falar com esse termo chulo) está todo mundo na mesma merda e tem gente que consegue estar sacaneando os colegas [...]. Então é bem complicado isso, me incomoda muito isso, **porque imaginava que a classe era mais unida, porque no fim das contas, o problema é o mesmo.***

Essa é uma realidade em tempos de greve, existem tensões e pressões na escola, todavia, como colocado, essas tensões são superadas, especialmente, quando se adota uma postura de coerência. Isso ocorre, sem, contudo, privar-nos do sofrimento e do mal-estar que elas causam.

Quando fizemos greve, todo dia é um espera por negociações, por atualizações, é enfretamento diário, muitas vezes, com pais, alunos, colegas, direção. Não é fácil para o grevista que precisa lidar com a sociedade, os pais, os alunos desaprovando seu posicionamento. Além disso, o temor do corte do ponto é uma preocupação constante. Eu já

³³ Para mais informações, ver: SINETA. **Mudanças no adicional de difícil acesso ameaça esvaziar escolas estaduais e ampliar desigualdades.** Publicação do CPERS. 2020. Disponível em: <<https://cpers.com.br/mudanca-no-adicional-de-dificil-acesso-ameaca-esvaziar-escolas-estaduais-e-ampliar-desigualdades/>> Acesso em: 21 nov. 2020.

tive conflito com um pai de aluno que chamou os grevistas de “vagabundos”, bem como já presenciei o desespero de uma colega grevista e mãe solo quando ficou sabendo que não receberia o salário do mês por ter feito greve. Com o corte do ponto, muitos voltaram às escolas, porque é muito difícil resistir com aluguel atrasado, filho pequeno, empréstimos, dentre outros problemas. Nesse cenário, são comuns atitudes como de uma colega que era contra greve e que concordou com o corte do ponto, dizendo que, se não tínhamos trabalhado, não deveríamos receber.

Outra dificuldade do cotidiano, relatada pelos professores foi, novamente, a burocracia e falta de estrutura. Para ilustrar isso, temos o relato do professor Matheus, o qual narrou uma experiência em uma escola no centro de Santa Maria:

*[...] fui enviado para uma outra escola em Santa Maria, uma escola tradicional e aí eu tive muitos problemas e não foram problemas com os alunos, foram problemas burocráticos[...] inclusive, tenho colegas muito bons lá que eu gosto muito, mas a gestão da vice-direção...eu tinha 40h e aí na outra escola eu dava mais aulas do que seriam 20h, porque faltava professor. Então, eu tinha mais períodos lá, eu deveria ter dois períodos a menos, e a vice- direção de turno não aceitava isso, então, eles organizavam meu horário dessa maneira: ‘Ah o professor Matheus vai dar o primeiro período da segunda e o último da segunda, ou vai dar aula no primeiro da terça e no último da terça’. **Quer dizer, eu ficava a tarde inteira livre lá inútil, e aí não tem estrutura pra tu trabalhar lá. Essa questão do horário é uma questão que me incomoda muito, porque eu comecei trabalhando no interior, pra mim isso é algo que vem internalizado já: a gente ajusta o horário do professor da melhor maneira possível, porque quem trabalha no interior viaja e tal e o professor vai cumprir sua hora atividade em casa, porque ele tem muito trabalho pra fazer, mas aqui em Santa Maria tem muitos lugares que não é assim e essa escola era uma delas, você tinha que cumprir hora atividade lá, pra não ficar fazendo nada, porque não tem estrutura pra você trabalhar, não tem um computador, não tem internet, eu trabalhava roteado na internet do meu celular, não tinha um local, porque aí era uma sala dos professores grande, sempre movimentada, sempre cheia de gente, vai corrigir prova não consegue. Cara, eu não tinha um armário.***

Muitas vezes, falta empatia da equipe de direção, e a sensação de que estamos sendo prejudicados, em vários níveis, é sofrida. A imposição de que é preciso ficar na escola, mesmo que ela não tenha recursos físicos para que o professor trabalhe, gera conflito. Sabemos que a grande maioria das escolas não têm internet que possa ser usada pelos professores e alunos. O trabalho do professor não se resume à sala de aula, é necessário planejar, corrigir atividades, estudar, participar das atividades da escola. Desse modo, um professor com 20 horas precisa cumprir 16 horas em sala de aula e, quando necessário, até mais, restando pouco para planejamento na escola.

Quando eu estava no terceiro ano do Doutorado, solicitei que minha aula na escola terminasse mais cedo no dia em que tinha aula na UFSM à noite, porém, infelizmente, meu

pedido não foi atendido, porque, para eles, minha justificativa não era relevante e também porque a prioridade é sempre para os professores mais velhos ou com filhos. Então, eu saía direito da escola para a aula do Doutorado e, não raro, chegava atrasada a minha aula. Essa situação era muito complicada, já que, além de não ter incentivo do estado para formação, a escola também não nos motiva. Em outra escola, em Santa Cruz do Sul, sempre que explicava alguma situação e fazia algum pedido, era, prontamente, atendida, mesmo sendo nova na escola, como quando comecei a assistir às aulas do doutorado em Santa Maria e precisava viajar toda a semana.

Com certeza, é muito difícil estar em uma escola em que vários dos professores não compartilham das mesmas ideias de educação, em que professores fazem comentários homofóbicos, racistas e sexistas, em que existe autoritarismo e falta diálogo. A sensação é de um clima fragilizado o tempo todo. Certa vez, houve um conflito em função de a vice-diretora não querer que eu fizesse o caderno de chamada digitado, como em minhas tantas outras escolas, e eu não podia questionar, nem argumentar que era autorizado pela Coordenadoria e, simplesmente, fui repreendida, pelo diretor, em uma reunião com todos os colegas, sobre saber “respeitar a hierarquia” na escola. Nesse momento, perguntei-me: vou resistir ou desistir? Como não era algo que envolvia meus alunos, acabei deixando de lado, contudo sei que essas reações são somente uma parte do problema, que é o autoritarismo, quando, na verdade, deveríamos ter um espaço democrático e aberto.

No momento em que falamos em sofrimento, precisamos entender a escola enquanto um cruzamento de culturas e posturas que provocam tensões, contrastes e embates diariamente. De acordo com o mencionado nas narrativas, as maiores dificuldades não são com os alunos, mas as relacionadas ao convívio com colegas e com as burocracias. Todavia, é claro que essas relações se modificam e se dão em níveis diferentes nas diferentes escolas.

Segundo conceituação de Minayo (2009), conflito é um fenômeno social normal e importante, sobretudo, nas sociedades democráticas. Expressa diferenças nas formas de pensar, sentir e agir dos vários segmentos de qualquer grupo social. O conflito, quando socialmente aceito e explicitado pelas várias partes em um ambiente passível de escuta ou de negociação, é bom, porém se transforma em violência quando uma das partes de sente detentora da verdade e impõe sua vontade aos outros por meios autoritários.

Fernández (2005), em sua pesquisa, afirma que, dentre os fatores que contribuem para a existência de problemas e conflitos, nas relações entre educadores, fragilizando o clima escolar estão: a) divisão dos educadores em grupos rivais; b) falta de consenso sobre estilos de ensino e normas de convivência; c) inconsistência na atuação perante os alunos; d)

dificuldades no trabalho em equipe; e) falta de respeito ao valor pessoal de outros professores, falta de apoio aos colegas; f) pouca influência na tomada de decisões; g) falta de envolvimento entre professores e equipe orientadora, bem como com o projeto educativo da escola; h) sentimento de que está sendo prejudicado pela direção ou por outros colegas com poder dentro da escola.

Esses conflitos modificam-se conforme a escola, de acordo com a equipe diretiva, mas sempre existirão em algum grau. Cabe destacar, por conseguinte, que as relações interpessoais, no trabalho, implicam, de forma direta, no sofrimento e nos conflitos, principalmente quando há perda de sentido de solidariedade entre os trabalhadores. O importante, nessa pesquisa, é reconhecer, nas narrativas, *o sofrimento provocado pelas tensões entre colegas* e apontar a origem de alguns desses conflitos: as diferentes concepções de educação, de avaliação, de posição política, de gerações, a falta de empatia, dentre outros. É bem nítido, entretanto, que o conflito com colegas é origem de desânimo, ansiedade e estresse, tendo uma consequência ainda maior, *que é o enfraquecimento do sentido de coletividade que nos ajuda a resistir*.

3.3.3 Sofrimento no trabalho do professor: relacionamento com alunos e pais

O trabalho do professor também é mediado por relações afetivas entre professor e aluno, que é permeada pela produção de conhecimento, com trabalho pedagógico, mas também pelo afeto. Além das experiências pedagógicas são estabelecidas relações emocionais. Na sala de aula, muitas situações demandam inteligência emocional e ética, em razão de que emergem vários sentimentos e situações durante a atuação de um professor. A escola tem um papel muito importante de socialização para as crianças e jovens, é um ambiente de convívio com a diversidade e de vivência da alteridade, contudo é na escola que também são produzidos conflitos, frustrações, traumas, entre outros. Ademais, muitas vezes, como professores, deparamo-nos com alunos com históricos de agressão, violência, abandono e temos que aprender a nos comunicarmos, com eles, para além do trabalho pedagógico.

Essa relação, professor e aluno, mudou com o tempo também devido à precarização da educação. A partir dela, aumentou o número de alunos nas salas (as turmas dos anos finais e Ensino Médio tem, *no mínimo*, 35 alunos) o que, infelizmente, impede que os conheçamos melhor. Nessa realidade, também temos a demanda dos alunos especiais, que exigem um currículo adaptado e maior atenção.

De acordo com José Manuel Esteves:

As relações entre professores e alunos sofreram mudanças profundas nas últimas décadas. Há vinte anos, verifica-se uma situação, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. (1991, p. 107).

Essa realidade apontada por Esteves igualmente emergiu nas narrativas dos nossos entrevistados. Quando perguntado para a professora Letícia sobre as experiências mais difíceis vividas no seu trabalho, ela respondeu:

Certamente as experiências mais difíceis que vivi como professora estão relacionadas às questões de violência na sala de aula, enfrentamento direto de alunos contra nós, professores. Situações extremadas de desrespeito, que nunca antes havia vivenciado nem nunca havia pensado que pudessem acontecer.

Conforme relatado, vivemos situações de despeito, de agressão, as quais afetam nossa autoestima, dignidade, confiança e exige um grupo de apoio, que nem sempre temos³⁴. Esse cenário varia de acordo com a escola, a comunidade, o contexto, mas ele existe de algum modo. O professor Matheus narrou um episódio recente, que exemplifica esse tipo de situação:

*No período da eleição aconteceu um episódio, que os alunos perguntavam e uma das perguntas recorrentes era: Em quem o senhor vai votar? E aí eu falava assim 'eu não escolhi um candidato ainda, mas pra eu escolher um candidato eu tenho os meus critérios e os meus critérios são: ponto número um, não ser a favor da escola sem partido, ter uma política clara de educação e aí citava uma série de questões relacionadas à educação e ficava claro e evidente que o Bolsonaro nunca chegava nem perto disso, e aí alguns alunos brincavam: esse aí não vota no Bolsonaro, o professor é completamente anti-Bolsonaro, teve uma época que usavam # no quadro e aí antes de eu entrar na sala eles colocavam no quadro #elenão e aí teve **um aluno que colou na capinha do meu celular, que eu deixava o celular em cima da mesa, um adesivo do Bolsonaro e eu botei no bolso**. Eu não vi, e cheguei no colégio e tirei o celular pra fazer a chamada e aí um aluno disse 'professor, fazendo campanha política em sala de aula'. E eu: como assim? E eu olhei estava colado atrás, eu olhei e disse 'bah, desculpa, isso deve ser uma sacanagem que fizeram, uma brincadeira lá na outra escola, mas eu jamais viria com um adesivo de um candidato que eu voltaria. Mas foi **uma provocação do aluno, e, inclusive**, cheguei pra Coordenadora, a escola me apoio na reclamação. Eu não tive problemas graves de censura e de resto tudo questões de sala de aula quando a gente se propõe a fazer.*

³⁴ O plano de saúde dos professores do Estado do Rio Grande do Sul, o Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul – IPE Saúde, não oferece tratamento psicológico e, em Santa Maria, uma consulta com psiquiatra demora de 5 a 6 meses.

Minha experiência, em Santa Cruz do Sul e no interior de Vera Cruz, não foi traumática em relação aos alunos, embora tenha sido necessário, frequentemente, advertir um aluno, chamar os pais, enfrentar situações de desrespeito, que são parte do cotidiano do professor, porém que se resolvem e, muitas vezes, ao final, são até positivas. Entretanto, ouvi de colegas que sofriam violência em outras escolas, inclusive resultando em ameaças dos pais dos alunos contra a vida delas, precisando fazer, inclusive, boletim de ocorrência. Aqui em Santa Maria, já presenciei um pai agredindo, verbalmente e fisicamente, uma professora que não permitiu a entrada de sua filha na sala sem antes ser autorizada pela portaria (regra da escola). Essa colega ficou muito abalada e com medo.

Pessoalmente, em 2019, enfrentei momentos difíceis: há um projeto aplicado pelo governo do Estado chamado “Programa Acelera Brasil”, em que se formam turmas multisseriadas somente com alunos em defasagem e com idade superior à sua série, ou seja, coloca-se em uma turma alunos com diferentes níveis de aprendizagem para que os professores dêem conta desse atraso. As turmas são lotadas e, ao invés de auxiliar, muitos alunos acabam apresentando um rendimento ainda pior, porque não damos conta de fazer um trabalho individualizado, o qual é exigido, já que cada aluno demanda conteúdos diferentes. Alguns, até mesmo, chegaram ao sexto ano, mas não são alfabetizados. Nessa turma, já sofri, assim como outros professores, agressões verbais e físicas. Às vezes, responsáveis eram chamados à escola. Em uma dessas ocasiões, ouvi de uma mãe “eu entrego ele pra vocês, eu não sei mais o que fazer”. O Conselho Tutelar foi chamado, no entanto, nada resolvido. Infelizmente, a quantidade de alunos faz com que o nosso trabalho seja ineficaz, já que essa turma, por exemplo, exigiria comprometimento e atenção maiores do que temos condições de dar. Essa escola fica em uma comunidade que sofre com o comércio de drogas e com ameaças, intimidando a equipe diretiva e funcionários.

Atualmente, com as aulas remotas, um aluno me chamou de militante, em um comentário da atividade postada sobre Direitos Humanos, na aula de Ensino Religioso, dizendo que esse tema não era sobre religião, acusando-me de estar “doutrinando” a turma. Os próprios colegas de turma responderam ao comentário dizendo que liberdade religiosa era um direito e que era um importante tema.

O professor Fábio deixou claro, durante a entrevista, que atrito com alunos é o que mais o incomoda, ele diz que *“uma vez um aluno me chamou de professorzinho, ora de professorzinho, me deu vontade de chamar ele de ‘aluninho’ [...] só de pirraça mesmo”* e continuou seu relato afirmando que:

Olha das piores coisas eu acho é quando tu arruma 'bronca' com os alunos, eu já tive algumas 'brincas'. A gente não fica bem né? A gente não fica bem, tem uns alunos chatos, tem uma gurizada que incomoda. Eu acho que ruim. [...] eu tive problema com aluno não só na sala de aula, mas no corredor, mandando pra sala de aula, 'ta, vão pra sala gurizada' e aí a gente tem que ouvir desaforo e coisa e tal. Já me incomodei com aluno e quando a gente se incomoda com aluno é bucha, que não é a intenção nunca da gente né. Bah, mas às vezes rola, às vezes a gurizada te tira, porque tem uns ali que são 'manhoso', vão te testando, vão te testando, então, essa é uma experiência ruim.

Diante de várias situações, a violência psicológica é muito grande, porque o professor, muitas vezes, culpa-se, especialmente, por conhecer o histórico do aluno, tentar estratégias diferentes de aproximação e não ter sucesso. O docente sai da escola, mas continua pensando, ao final do dia, no que aconteceu. O professor também precisa ser cuidado, todavia, infelizmente, esse apoio não existe. Sobre os pais, o professor Matheus relatou que não vê um reconhecimento do seu trabalho por parte deles e diz que “na sociedade, atualmente, vê-se um descrédito muito grande” em relação ao trabalho dos professores.

Frequentemente, a violência parte dos pais ou responsáveis, os quais não aceitam regras da escola e desqualificam os professores. No final de 2019, um pai foi à escola falar comigo, em função de que eu tinha reprovado seu filho. No entanto, eu não conhecia o aluno, visto que ele não estava nos períodos em que eu tinha aula com a sua turma e, portanto, não tinha feito nenhuma atividade, nem comparecido na recuperação. Foi isso que tentei explicar para o pai do menino. Porém, ele aumentou o tom de voz comigo, não reconheceu como legítima a minha decisão e ainda disse que o filho precisava ser aprovado, para trabalhar e ganharia muito mais do eu. Nesse dia, senti-me muito humilhada e, por fim, o aluno foi aprovado.

A violência se manifesta de várias formas e, na escola, tem suas singularidades. Ristum (2001), ao investigar a noção de violência como representação de professoras do Ensino Fundamental, *destaca a violência interpessoal como uma das principais expressões no ambiente escolar*. Da violência simbólica, o professor tanto é alvo como autor, e isso se explicita no texto de Ristum (2010) quando pontua que:

A violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento. Mas também os professores estão sujeitos a essa violência, ao ter que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas etc., ou seja, atender às determinações vindas de cima, sem que o professor tenha participação na sua elaboração. Assim, nas nossas instituições escolares, percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador; de outro, o papel de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidas, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia. (p. 74).

Segundo Isabel Fernández (2005), fatores intrínsecos à escola favorecem a violência. Destacamos os seguintes: a) a ênfase em rendimento escolar e o pouco tempo destinado à atenção individualizada a cada aluno, facilitando o fracasso escolar; b) a discrepância de valores culturais de grupos étnicos ou religiosos e os da escola; c) a hierarquização rígida da relação professor e aluno, criando dificuldades de comunicação; d) as dimensões da escola e o elevado número de alunos, levando à massificação do ensino e à dificuldade de criação de vínculos afetivos e pessoais entre alunos e adultos da escola; e) as dificuldades nas formas de distribuição de espaços, organização do tempo e conteúdos coerentes com o contexto da aula e de vida dos jovens; f) as relações interpessoais fragilizadas entre educadores, entre alunos e entre esses dois.

A partir disso, é possível perceber que as condições estruturais desfavoráveis são importantes formas de violência. Com turmas lotadas - muitas vezes, com mais de um aluno incluso e sem monitores - é difícil dar uma atenção individualizada ao aluno, criar vínculos afetivos e, assim, ter os resultados esperados. Além disso, a violência vem acompanhada pela desvalorização do professor pela sociedade, pelos baixos salários e pelas condições materiais.

3.3.4 Sofrimento no trabalho do professor: (não)reconhecimento, (des)valorização e retrocesso

“Hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”³⁵, declarou Milton Ribeiro, atual Ministro da Educação. Essa declaração reflete o quanto o professor é desvalorizado por uma sociedade que não enxerga a educação como prioridade. Essa noção, lamentavelmente, tornou-se senso comum e é resultado de um processo de precarização do trabalho do professor. É uma forma de violência, uma vez que discrimina e humilha esse profissional. A percepção de que o professor não teve opção e exerce o seu trabalho “por não ter conseguido fazer outra coisa” é preconceituosa e impregnada da ideia de que os professores não se qualificam e de que seu trabalho não é socialmente relevante.

Entretanto, são inegáveis as precárias condições de trabalho, os baixos salários, os baixos investimentos e o quanto isso afeta a educação e atinge os professores. Especialmente, quando falamos sobre os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul hoje.

³⁵ GRABOWSKI, G. Ministro da Educação insulta professores. **Extraclasse**. 5 out. 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>> Acesso em: 9 dez. 2020.

Como consequência, os docentes apresentam baixa autoestima, insegurança, e, muitas vezes, eles mesmos desvalorizam seu trabalho. A questão da desvalorização do trabalho do professor é complexa em vários aspectos. No entanto, a partir das narrativas, entendemos que o principal deles é a remuneração, a qual se reflete em vários outros fatores, com o excesso de trabalho e o cansaço.

O professor Fábio, inclusive, narrou que se constrangeu, em certa ocasião, ao dizer que é professor do Estado:

*[...] em uma época que eu estava em greve, fui jogar um torneio de xadrez, com meu pequeno, lá em Rio Grande [...] e conversando com o pessoal lá me perguntaram: 'O o que tu faz?' - **Eu sou professor do Estado né tchê. Fiquei até meio constrangido. Bah! Sou professor do Estado [...]** era uma época que a gente estava em greve, sei lá qual seria o comentário que ia vir ali eu dizendo isso, mas foi tranquila a conversa: 'Esse governador está judiando de vocês'.*

A valorização e reconhecimento do professor passa, necessariamente, pela questão salarial. Em 2011, conhecemos a professora Amanda Gurgel³⁶ e seu discurso indignado e notável na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, onde é professora. Muitas foram as vezes em que me lembrei desse discurso nos últimos anos. Ela declarou, mostrando o seu contracheque:

Parem de associar qualidade de educação com professor dentro de sala de aula. Porque não tem condição de ter qualidade em educação com professores tendo de multiplicar o que ganham trabalhando em três horários em sala de aula: R\$ 930 de manhã, R\$ 930 à tarde e R\$ 930 à noite.[...] Só quem está em sala de aula e pega três ônibus por dia para chegar em seu local de trabalho é que pode falar com propriedade sobre isso. Fora isso, qualquer colocação que seja feita aqui é apenas para mascarar uma verdade: em nenhum governo, em nenhum momento a educação foi uma prioridade. [...] Estão me colocando dentro de uma sala de aula com um giz e um quadro para salvar o Brasil? Salas de aulas superlotadas com alunos entrando com carteira na cabeça porque não têm carteiras nas salas. Sou eu a redentora do país? Não posso, não tenho condições. Muito menos com o salário que recebo. (GURGEL, 2020).

Essa fala teve grande repercussão na época, porque, pela honestidade e sinceridade, representou muitos de nós, professores. A questão salarial está atrelada à quantidade e, portanto, qualidade do trabalho. Sobre o excesso de trabalho, o professor Fábio reportou que:

Sabe que eu já passei por isso (ter 60h), mas não recomendo pra ninguém, nunca mais, não quero. A gente até se sujeita por uma época, ali na escola, fui substituir uma professora. Tá louco é de enlouquecer, é de enlouquecer, tu não consegue fazer

³⁶ GURGEL, A. Depoimento da professora Amanda Gurgel na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte. 2011 (8m30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

mais nada e tu não dá conta de fazer direito aquilo, de atender todo mundo, não dá conta, é muita gente, um monte de burocracia, é complicado, eu não recomendo, faz mal pra saúde. Eu digo assim a gente devia ganhar bem melhor, pra trabalhar só 20h e fazer um trabalho legal, aí a coisa ia funcionar. Outra coisa que eu penso também dedicação exclusiva, eu vejo muito professor com 40h em mais de uma escola, com 60h em três escolas, mas tu tá doido tchê! E aí a cada escola que tu vai tu pega uma direção diferente, uma supervisão diferente, um Plano Político Pedagógico diferente, é calendário diferente, burocracia diferente, e tem que dar conta de muita coisa. 60h Deus me livre, 40h já é complicado demais em uma escola.

O professor Fábio já teve uma carga horária de 60h, assim como muitos professores, assim como eu já tive, pois é um jeito de conseguir financiar um carro para não precisar de ônibus, é um meio de triplicar o salário básico para sair do aluguel e etc. O salário básico, em 2020, após 2 meses de greve, passou de R\$ 1.260 para R\$ 1.443³⁷ para uma jornada de 20h e, até então, a gratificação para professores com Especialização, Mestrado e/ou Doutorado era de menos de cem reais.

Dessa maneira, trabalhar nos três turnos é uma realidade de muitos, mesmo sendo desgastante, como o professor colocou: “faz mal para a saúde”. Além de que, geralmente, essa carga horária é em mais de uma escola, fazendo com que o professor precise se deslocar, o que gera gastos. Ademais, em cada escola, é um contexto absolutamente diferente, com aulas e evento aos sábados em datas diferentes, com reuniões diferentes. Então, como viver de forma saudável quando se trabalha os três turnos, em três escolas diferentes, em várias turmas superlotadas? Como ignorar a questão salarial quando precisamos pagar as contas?

A baixa remuneração não é uma pauta nova, o que não quer dizer que deva ser ignorada, dado que esse aspecto e o processo de desvalorização social têm se agravado no âmbito das relações sociais. Certamente, diante do resultado dos baixos índices de desempenho nas avaliações externas, culpabilizam o professor.

Nove anos se passaram desse discurso da professora Amanda, e a situação dos trabalhadores da educação só piorou, não só no Rio Grande do Sul, mas na maioria do país, com raras exceções³⁸. O cenário brasileiro, em relação às políticas públicas e de gestão da educação, é de abandono por parte do Estado e da União e, ao mesmo tempo, de lutas populares e movimentos em defesa de uma educação pública de qualidade e da democracia.

³⁷ CPERS. **Tabela de subsídios do magistério estadual**. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Tabela-de-subs%C3%ADdios-do-magist%C3%A9rio-v%C3%A9lida-a-partir-de-1%C2%BA-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2020.

³⁸ Em 2020, o atual governador do Estado do Maranhão aumentou o valor do piso dos professores. Ver: BASILIO, A. L. Por que o Maranhão paga os melhores salários a professores no Brasil? **Carta Capital**, 15 de fev. 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-o-maranhao-paga-os-melhores-salarios-a-professores-no-brasil/>> Acesso em: 24 nov. 2020.

Esse contexto de mudanças, tensionamentos e muitos retrocessos é também, antagonicamente, de *resistências*. Dourado explica que é um fenômeno global de

aprofundamento de reformas neoliberais sob o eixo da redução do Estado nas políticas sociais e sua retomada para a expansão do capital, novos formatos e complexificação de processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação. Enfim, vivenciamos, em escala global e com impacto nos contextos nacionais e locais, a naturalização do processo de financeirização cuja lógica, dinâmica e alavanca de poder só contribuem para a reprodução do capital. (2019, p. 2).

Para compreender o desmonte da educação pública, no Brasil, é necessário colocá-lo nesse panorama atual e retomar seu contexto histórico de formação social capitalista que formou uma burguesia corporativista. Essa nunca teve compromisso com a democracia nem com os direitos humanos e, historicamente, tem se construído por meio de reformas e de diversos movimentos autoritários. A referida burguesia não tem compromisso com a democracia liberal e assim se construiu o Brasil como um estado excludente e de classe (DOURADO, 2019). Por outro lado, graças às lutas históricas pelos direitos sociais, entre eles, o da educação, é que muito foi conquistado.

Na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, mesmo com os avanços da Constituição de 1988, houve a proposição de reforma, tendo, como eixo central, o neoliberalismo:

Pautada por um discurso de modernização e racionalização como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico e adequação às novas demandas do processo de globalização do capital, a reforma proposta contrapõe-se ao incipiente estado de bem-estar social e suas políticas sociais. Perante esse complexo processo de democratização - diante da Ditadura Militar - e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, de minimização do papel do Estado no tocante à ampliação e consolidação de políticas sociais, é fundamental ressaltar, de um lado, a agenda minimalista para as políticas públicas e forte processo de privatização em curso e, de outro, o papel e o fortalecimento de movimentos sociais, de partidos políticos e a efetivação de governos democrático-populares, sobretudo fundamentados em entes estaduais, distrital e municipais. (DOURADO, 2019, p. 8).

Esses movimentos sociais foram fundamentais para que, em 2003, um governo popular e democrático chegasse ao poder, e, apesar das críticas e limites, é importante ressaltar “a ocorrência de avanços nas arenas tradicionais do poder político no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, entre eles, a educação nos governos Lula” (DOURADO, 2019, p. 8). Em 2011, elegeu-se, no Brasil, a primeira mulher presidente, Dilma Rousseff, que deu continuidade às políticas do governo Lula. Em seu segundo mandato,

sofreu um golpe de Estado, materializado no processo de impeachment, levando à posse de seu vice Michel Temer, em 2016, que,

Por meio de emendas à Constituição e reformas, o Executivo e o Legislativo, com apoio de setores dominantes, vai se desvelando um projeto societário excludente, expressão das demandas das classes dirigentes em sintonia ao movimento global de reestruturação capitalista, o que confirma a lógica excludente da burguesia nacional com o processo da formação social brasileira e sua democratização. Essa opção de política econômica, característica das elites conservadoras e financeiras, afeta mais diretamente a classe trabalhadora e significou um recuo histórico, sem precedentes, no esforço histórico de democratização do Estado brasileiro. (DOURADO, 2019, p. 10).

Esse regresso nas políticas sociais, incluindo a reforma trabalhista, provocou um grande abalo na educação com o congelamento de despesas, impactando diretamente o Plano Nacional de Educação (PNE). Se esse contexto, iniciado com o golpe, já era desastroso, após a eleição de Jair Bolsonaro, esse processo se intensificou, com uma agenda neoliberal e ultraconservadora, que busca a privatização dos serviços públicos, cortes no orçamento, ataque às instituições de ensino superior federais (DOURADO, 2019), especialmente, na área das Ciências Humanas.

Em pronunciamento³⁹ recente, nas redes sociais, Bolsonaro, ao falar da pandemia do COVID-19, desqualificou os professores dizendo que “eles ficam em casa e não trabalham” e que pretendem “que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir”. Ainda, atacou os sindicatos dos professores ao afirmar que são formados pelo que ele chamou de “esquerda radical”. Assim, esse governo incentiva a perseguição e a deslegitimação dos professores, negando também a gravidade da pandemia.

Contudo, a cultura do ódio e de ataque às minorias sociais e aos professores não começou com a pandemia. Bolsonaro sempre defendeu um ensino sem posicionamento crítico, sem liberdade, autoritário. Desde 2014, com os projetos de lei “Escola Sem Partido⁴⁰”, os professores são alvo. O pretexto desse projeto é combater uma suposta doutrinação marxista e a chamada “ideologia de gênero” nas escolas. Ou seja, o fracasso do sistema educacional, no Brasil, tem um culpado, e são os professores. Em decorrência disso, o ministro da educação Abraham Weintraub (2019) declarou que filmar os professores, em sala

³⁹ BOLSONARO, J. **Live da semana com Presidente Jair Bolsonaro**. 2020 (40m2s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JsIdVBSushc&feature=emb_title> Acesso em: 10 dez. 2020.

⁴⁰ Para aprofundamentos: HOWES, G. As políticas para educação e o trabalho dos professores: o caso dos projetos “Escola sem Partido”. In: FERREIRA, L. S.; TONI, D. L. P. et al. **Da relação entre Educação e Trabalho ao trabalho pedagógico**: possibilidades e desafios. Curitiba: CRV, 2017.

de aula, é um direito dos alunos, após uma aluna de um cursinho filmar uma discussão em que a professora teria criticado Olavo de Carvalho⁴¹ durante a aula⁴².

Em relação ao “Escola Sem Partido” e à perseguição aos professores, o professor Matheus contou:

Eu tenho um canal no Youtube, que eu posto vídeo de História, e é muito engraçado, porque eu postei um vídeo sobre Egito e alguém veio me xingar porque eu era comunista: ‘Tinha que ser um professor comunista’. É muito louco, como as questões político-partidárias tem influenciado inclusive a visão que a gente tem sobre o que é educação, sobre o que é importante na educação e isso é o que mais tem me preocupado ultimamente assim. [...] A Escola sem Partido é um exemplo disso, que é uma bobagem, uma completa asneira.

Certamente, esse contexto de assédio e de perseguição aos professores preocupa muito os professores, especialmente, da área de humanas. A postura de Bolsonaro, no que se refere aos professores, está presente em seu programa de governo e sempre foi reacionária, procurando combater Paulo Freire, a chamada doutrinação marxista e a ideologia de gênero, defendendo as escolas militares, ferindo a liberdade, a autonomia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Mais do que nunca, no Brasil, o sistema educacional propõe uma dualidade estrutural, em que os mais pobres devem passar por processos formativos diferentes dos filhos da elite. Para os neoliberais, a educação deve ser utilitarista para formar trabalhadores. Tudo o que não for visando ao mercado de trabalho é frívolo e, nessa lógica, a educação superior não é para todos. Esse é fundamento que apoia a reforma do Ensino Médio⁴³, constituída ainda no governo Temer, sem qualquer discussão, e aplicada agora por Bolsonaro, que excluiu da educação a possibilidade de ser crítica e transformadora. A respeito disso, o professor Matheus declarou que:

Isso é uma das frustrações que o Estado causa, não só o Estado não porque eu sei que o município é assim, que a educação está assim, e é uma crítica que eu faço a essas ideias, me parece que a gente está abandonando o ideal básico iluminista de

⁴¹ É um ensaísta brasileiro, jornalista, influenciador digital e astrólogo. Autoproclamado filósofo, é um representante do conservadorismo no Brasil, fomentador de discursos anti-intelectualistas, é apontado como o fundador da Nova Direita no Brasil e como sendo guru do presidente Bolsonaro.

⁴² CARTA CAPITAL. Aluna filma professora e vídeo vai parar no Twitter de Bolsonaro. **Carta Capital**, 28 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/aluna-filma-professora-e-video-vai-parar-no-twitter-de-bolsonaro/>> Acesso em: 15 dez. 2020.

⁴³ BRASIL. Lei nº 13.415, 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 16 dez. 2020.

que a gente tem que formar o aluno com o mínimo de conhecimento para ele ser cidadão para criar um indivíduo pro mercado e aí o mercado não precisa que o indivíduo conheça História que ele seja politicamente consciente, então, tem tido uma série de ataques, o novo Ensino Médio é uma prova disso, a gente não tem uma Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio com disciplinas de História, no Fundamental a gente tem, no Médio é Ciências Humanas. É surreal como está aberto o caminho pra você não ter mais História.

A disciplina de História já perdeu carga-horária no Ensino Fundamental. Está claro que o governo não quer formar cidadãos críticos, mas sujeitos capazes de se inserir no mercado trabalho apenas. Não entendemos que um sujeito possa ser, de modo efetivo, autônomo/livre se apenas consegue desenvolver suas “competências e habilidades” e uma capacidade meramente utilitária, sem se compreender histórica e filosoficamente no mundo, sem capacidade para responder à questão da gênese das desigualdades, da dominação, enfim, da sua própria condição como ser que pode abstrair e refletir sobre as relações que vivencia, ligando-as a processos mais amplos. Os desdobramentos disso são, sem dúvida, preocupantes, já que essa nova pedagogia, pintada por muitos como revolucionária nas relações educacionais, somente pode contribuir para a formação de sujeitos inertes, os quais irão, de maneira passiva, tornar-se peças do sistema produtivo, visto que saberão se acomodar às “exigências de mercado”. Acerca dessa realidade, o professor Matheus teceu uma crítica e enfatizou estar preocupado:

[...] uma das coisas que se fala o tempo do todo é ‘qual é o sentido do aluno estudar isso?’ É um discurso que me incomoda muito, ‘qual é o sentido de o aluno estudar? Qual é o sentido de o aluno estudar o cateto da hipotenusa, então? Tem coisas que não tem um sentido prático agora, não é utilitarista, a gente estuda história, sociologia, filosofia para formar um indivíduo crítico e aí eu sempre digo ‘olha a gente tem que recuperar um pouco o ideal iluminista’ de que tem que formar um cidadão mínimo consciente para poder ter uma sociedade melhor e parece que as nossas políticas educacionais tem abandonado isso e isso me preocupa, o que não quer dizer que não possa ter espaço para outras maneiras de formar, que tem que ter, a educação tem que se modernizar, mas isso não quer dizer ‘o que eu não acho importante não precisa ser estudado’, não é assim.

No presente, nas políticas públicas, essa preocupação, exposta pelo professor Matheus, é muito justificável. Nesse caso, da reforma do ensino médio e da Base Comum Curricular, as relações da educação com a política e a sociedade parecem dissolver-se na ideia de que a formação para a “autonomia” deve, a partir das competências, formar indivíduos éticos e responsáveis para com a real situação do capitalismo global. Isso pode, até mesmo, levar-nos a crer que essa é, de fato, uma pedagogia que tem o poder de libertar; todavia, se nos ativermos à sua dimensão ontológica, notaremos que seu objetivo, embora não explícito nos

argumentos, é o de inserir o sujeito no sistema, adequá-lo às novas exigências da economia capitalista global, adaptá-lo ao novo modelo.

Essa noção de competências e de habilidades tem relação direta com o mundo do trabalho, o que significa dizer que se trata de um movimento que não está despreendido da dinâmica de determinações históricas concretas e tem sido amplamente aceito devido às exigências do mundo do trabalho no regime de acumulação flexível do capital (HARVEY, 1996). Em relação ao conceito de competência, Kuezer afirma que ele é tomado do mundo do trabalho e, contraditoriamente, ignora as verdadeiras condições dos trabalhadores:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competência para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; *para poucos*, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da ‘pedagogia das competências’, apresentada como universal. A análise do mundo trabalho e de sua realidade de exclusão evidencia o distanciamento desta proposta das alternativas reais de trabalho da maioria, submetida à informalidade e à precarização, não incluída inclusive pelas formas tayloristas/fordistas que permanecem, as quais ainda supõem direitos e alguma racionalidade. (2002, p. 4).

Seguindo a lógica de Kuenzer, entendemos que a apropriação desse conceito, no caso da Educação Básica é ingênua, especialmente, quando é apresentada como universal e quando pretende que o estudante adquira determinadas características dentro da escola, através da prática - sujeito flexível, polivalente, autônomo, colaborativo - como se a escolaridade, por si só, fosse inserir esse sujeito, de forma automática, no mercado de trabalho. Esse processo de instrumentalização da educação resulta da tentativa de a escola ser a solução para os dilemas da reestruturação do capital, ignorando condicionantes que, pela própria manutenção da ideologia do próprio capital, requerem que exista uma massa de trabalhadores subempregados, desempregados e superexplorados⁴⁴.

Para as políticas neoliberais e ultraconservadoras aplicadas à educação, existe a necessidade de formar trabalhadores dóceis e resignados, e o pensamento crítico é um entrave

⁴⁴ Ver: FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 25-54. Nessa obra, o autor analisa a “Teoria do Capital Humano” e a da “Empregabilidade”, destacando a perversidade do discurso da empregabilidade, que transfere, para o plano individual, o que é de responsabilidade do Estado. Esse conceito de empregabilidade mostra o sujeito como único responsável pela sua formação e obtenção de trabalho, o que é uma violência ideológica, pois os sujeitos entendem que a sua condição de desemprego ou de subemprego se deve à sua “incompetência” e não a fatores que lhe são alheios.

à precarização das relações de trabalho, à terceirização, à “uberização”⁴⁵, maquiadas pela ideia do empreendedorismo e da liberdade. O conceito de empreendedorismo faz parte do currículo do novo ensino médio, associado à ideia de meritocracia, leva aos alunos pobres da periferia a imagem perversa de que depende unicamente deles o seu sucesso.

Contudo, com os cortes na educação, o processo de democratização do acesso ao ensino superior está, aos poucos, regredindo junto com a autonomia dessas instituições, além de cortes nas pesquisas nas Ciências Humanas. Ademais, ser livre e autônomo é no sentido apenas financeiro-profissional, em que o bem-sucedido é aquele que consegue desenvolver suas aptidões e inserir-se no mercado de trabalho de forma “competente”. Acreditamos que a plenitude de desenvolvimento humano precisa se estender a todos os seres humanos – e não somente a uma parcela que obtém “sucesso” – e defendemos a necessidade de se pensar uma educação que ultrapasse os limites impostos pela sociedade do capital.

No âmbito do trabalho dos professores, as diretrizes acabam por dar mais ênfase à perspectiva individual de cada professor, que precisa também adquirir habilidades e competências em sua formação. Do mesmo modo, remete a ele a qualidade de sua formação e do seu trabalho, minimizando condições objetivas. Assim, acaba-se apelando para a difusão do pensamento de vocação do “educador”, que ama o que faz, ou para a ideia do voluntarismo.

Bolsonaro, em seu programa de governo⁴⁶, propôs ensino à distância desde o Ensino Fundamental, visando à redução de gastos com professores e estrutura. Entretanto, não menciona como isso será realizado, já que as escolas carecem de recursos tecnológicos para isso. Contraditoriamente, ele votou a favor do congelamento dos recursos destinados à saúde e à educação pelos próximos vinte anos. Sobre a valorização salarial dos professores, não há nenhuma proposta, nada, como se fosse uma fatalidade, sendo obrigação dos professores aceitarem a situação.

Quando perguntamos a respeito das dificuldades, os professores que fizeram parte de nosso estudo mencionaram a questão salarial como sendo motivo de preocupação e de sofrimento. Nós, professores, sentimos isso diariamente e não nos conformamos em apenas aceitar a perda de direitos. Acerca disso, o professor Fábio respondeu que:

⁴⁵ O fenômeno da uberização consolidou empresas que agora intermedeiam a demanda de trabalhadores cada vez mais informais e que não têm vínculos empregatícios.

⁴⁶ BOLSONARO, J. **O caminho da prosperidade**: Proposta de Plano de Governo. 2018. Disponível em: <https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf> Acesso em: 14 dez. 2020.

*[...] o pior eu acho **que é salário, a falta de valorização** que a gente vê, acho que apesar dos pesares, tem problemas, mas eu faço o que gosto, a gente faz o que gosta, não me arrependo não ter escolhido ser professor [...] **a gente tem dificuldade por causa da falta de valorização**. Tive um problema no computador, eu tive que comprar um computador novo, se eu tivesse dinheiro mais dinheiro pra comprar livro, eu comprava mais livro, na minha estante tem espaço sobrando, porque instrumenta o trabalho pra gente isso aí também, **falta recurso, o cara não é bem pago, não é bem remunerado, quer dizer, não é valorizado de maneira geral. Eu acho que, sem sombra de dúvida, é o maior problema, se a gente ganhasse melhor o resto dos probleminhas a gente vai levando.***

Quando falamos na questão salarial, pensamos em poder ter um carro para nos deslocarmos de uma escola para outra, de poder comprar um computador, livros, material, mas também pagar o aluguel, o mercado, a farmácia. O professor Matheus destacou que “atualmente, vê um descrédito muito grande na sociedade de um modo geral, porque é muito lindo, todo mundo fala que a educação é importante, mas ninguém quer aceitar que professor tem que ganhar bem”. Quando chega o Dia dos Professores, a mídia exalta a profissão, porém não fala em valorização salarial.

A professora Letícia descreveu a realidade dos professores do Estado:

*Nosso salário está mais de 100% abaixo do piso nacional do magistério. Nosso último aumento real foi em 2014, no governo Tarso Genro. A partir de 2015, na gestão Sartori, além do congelamento, começamos a receber ora parcelado, ora atrasado e isso se mantém até hoje. Para piorar, desde o salário referente ao mês de janeiro (que recebi em meados de fevereiro) estamos sofrendo corte de greve (apesar de termos recuperado os dias paralisados, como sempre fizemos). **Do ponto de vista material, é impossível se organizar. É impossível manter todas as contas em dia, e isso acarreta bastante adoecimento. É difícil planejar algo (uma viagem, uma reforma, aquisição de carro ou casa própria nessas condições).***

Ao encontro disso, retomamos as proposições de Enguita:

Sistematicamente, cada reunião internacional, seja do organismo que for, na qual se discute como elevar a qualidade da educação – o tema da moda em nossos dias – é mencionado o problema dos professores. Afirma-se que a qualidade do ensino depende essencialmente destes e reconhece-se de imediato que suas remunerações são baixas. Mas, a seguir, aceita-se estoicamente que é quase impossível elevá-las – é muito fácil ser estóico às custas dos outros – pelo grande número de trabalhadores do setor, a necessidade de conter o gasto público, etc., e propõe-se, remunerá-los por outros caminhos, fundamentalmente tratá-los bem, elevar seu prestígio, reconhecer seu profissionalismo e exaltar sua função. O problema, como já foi dito, é que estas coisas, ainda que não careçam por si mesmas de importância, não se comem. (1991, p. 58).

Os professores são mal remunerados, mas esse fato é aceito de forma resignada, em sua maioria, pelos governos e pela sociedade, que pode até enaltecer a prática dos professores,

no entanto, costuma enxergá-la como uma vocação e não como trabalho. Quando o professor faz greve, é criticado pela maioria.

É preciso reconhecer a importância do trabalho do professor, porém, sobretudo, reconhecer o professor como uma pessoa, que sofre com o parcelamento do salário, sofre com perda de direitos. No presente, mais do que nunca, sofremos com perseguições, com ameaças, as quais partem não só do governo estadual, como também do governo federal, pois na superfície, na aparência, podem parecer diferentes, mas, na prática e na essência, representam um mesmo projeto autoritário, neoliberal, que visa ao desmonte da coisa pública e dos direitos sociais. Como bem colocado pela professora, o professor, nesse quadro, não pode planejar uma viagem, reforma ou qualquer aquisição, porque não sabe quando receberá o próximo salário.

A professora Letícia narrou que:

[...] de modo geral, o fato de que boa parte do conjunto da categoria precisar trabalhar 60 horas semanais para minimamente conseguir manter as contas em dia, diz muito sobre nossa condição perante o conjunto da sociedade. Há poucos dias, vi comentários em lives do governador, de pessoas sugerindo que, com o não retorno das aulas presenciais, o salário dos professores fosse cortado (como se escolhêssemos não darmos aulas presenciais em plena pandemia e mais, ignorando que estamos desde março planejando aulas, fazendo cursos online exigidos pela SEDUC, etc.).

O contexto atual revela uma parcela da sociedade que, infelizmente, não valoriza o professor e seu trabalho, a qual, com certa frequência, condena-o, deslegitima-o, inclusive, não reconhece a própria ciência como autoridade. O fato de os docentes precisarem trabalhar manhã, tarde e noite para, minimamente, pagarem suas contas é reflexo disso. Desde que o parcelamento do salário começou, fizemos greves, contudo, em nenhum momento, a sociedade se mobilizou, nas redes sociais, para nos apoiar, conforme fez quando o governador informou que o pagamento IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores) não poderia ser parcelado. As críticas, as postagens e os compartilhamentos resultaram na decisão de desistir das medidas anunciadas⁴⁷, por exemplo. Além disso, a opinião pública é influenciada pela mídia que, com raras exceções, ataca os professores e deslegitima sua luta. No caso citado pela professora, da *live* realizada pelo governador, algumas pessoas sugeriram que os professores, simplesmente, não fossem pagos, por não estarem indo até a escola e, claro, que esse pensamento, segundo já mencionado, é compartilhado pelo presidente, isto é, o

⁴⁷ BEMFICA, F. Leite confirma recuo e IPVA poderá ser parcelado em 2020. **Correio do Povo**, 5 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/leite-confirma-recuo-e-ipva-poder%C3%A1-ser-parcelado-em-2020-1.377945>> Acesso em: 11 dez. 2020.

fato de que escolhemos não estar na escola e prejudicar os alunos. Assim, rapidamente, o professor deixa de ser um “bom profissional” quando não atende os interesses do capital, preparando os alunos para avaliações externas, que têm orientado não só a educação enquanto processo, mas o trabalho cotidiano de sala de aula.

Em edição extra do Diário Oficial da União⁴⁸, Bolsonaro atacou mais uma vez a educação pública, com a redução de até 8,06% no investimento anual do valor a ser investido em cada aluno da rede pública, desde a creche ao ensino superior, e o congelamento dos ganhos salariais de professores para o ano de 2021. Esses investimentos são oriundos de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O valor mínimo investido, por aluno/ano, caiu de R\$ 3.643,16 para R\$ 3.349,56 – o que equivale a uma redução de R\$ 293,60 por aluno. Os efeitos financeiros começariam em janeiro de 2020, atingindo todos os estados, porém, com votação adiada, essas medidas aguardam votação pelo Congresso Nacional. Certamente, se aprovada, afetará, de forma direta, o pagamento do salário dos professores, o qual, no Rio Grande do Sul, já está comprometido, sem ajuste e parcelado.

3.3.5 Sofrimento no trabalho do professor: qualificação, dificuldades e políticas públicas

Sim. Nas várias vezes em que fui desrespeitada em sala de aula. E também quando percebo nossa pauperização aliada à sobrecarga de trabalho. Quando penso que somos a única categoria profissional que mesmo tendo Ensino Superior (muitos com Pós-graduação) recebendo quase o salário mínimo para 20 horas semanais.

Essa fala é da professora Letícia, quando ela respondeu se, em algum momento, já havia pensado em desistir de ser professora. Ela resumiu seu sentimento diante da precarização e do excesso de trabalho. Em qualquer edital de concurso público, os salários dos professores se equivalem aos outros salários com exigência de Ensino Médio, inclusive, em alguns os rendimentos dos professores são ainda menores do que para cargos sem nível superior.

Embora acredite na importância da educação pública e do aprendizado histórico, essa professora reportou que:

⁴⁸ BRASIL. Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2020. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249>> Acesso em: 11 dez. 2020.

*[...] conhecer minimamente a História faz com que possamos nos situar historicamente e isso é bem importante. De qualquer modo, não acredito que, na escola pública consigamos construir isso. E não quero dizer com isso que a culpa seja dos professores, pelo contrário, acho, **muitas vezes que fazemos bastante pelo tanto de dificuldades que enfrentamos**. Me parece que a questão é estrutural. Acredito que em um país de economia dependente, como diriam alguns, ou como preferem outros, um país localizado na periferia do sistema capitalista, a educação tende a acompanhar o desenvolvimento econômico desse país. **Não acredito que o Estado possa oferecer para os filhos da classe trabalhadora uma educação para além disso, para além do seu próprio desenvolvimento econômico.***

Conforme bem posto, precisamos pensar sobre as políticas públicas da educação a partir de dimensões estruturais e da realidade histórica em que estamos vivendo. O discurso que fala da desmotivação dos professores como sendo uma falha do professor é reducionista e perverso, uma vez que desconsidera a conjuntura, que é a de que vivemos em um “país localizado na periferia do sistema capitalista”, na medida em que a formação de professores, o trabalho, a escola, os processos educacionais, não podem ser vistos como afastados da totalidade, apartados da estrutura do capital e da ideologia neoliberal.

A Câmara dos Deputados, inclusive, aprovou uma lei que regulamenta o novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em que incluíram a possibilidade de repasse do fundo para escolas privadas que atuam na Educação Básica como as filantrópicas e confessionais⁴⁹, emenda essa que foi apresentada pela base aliada do presidente Bolsonaro, que pressionou a votação para que essas instituições, sobretudo as ligadas a igrejas, recebessem recursos do fundo. Assim, será permitido o repasse de recursos federais para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas mesmo com falta de vagas e recursos nos ensinos Médio e Fundamental públicos. Isto é, quando o governo aumenta o número de escolas beneficiadas por um recurso que é público e que é muito pequeno, está precarizando ainda mais as escolas públicas do país. Sabemos que essas escolas confessionais, em grande parte, são administradas por ordens religiosas, que não carecem de ajuda, visto que já possuem condições de realizar suas atividades sem o apoio do Estado, pois têm seus próprios recursos. Nesse momento, o governo Bolsonaro está destruindo a escola pública, colocando recursos do FUNDEB⁵⁰, que já são escassos, para a iniciativa privada que, como bem sabemos, tem uma estrutura física excelente, tem uma infinidade de recursos que a escola pública nunca sonhou em ter.

⁴⁹ CLAVERY, E. et al. Câmara aprova projeto que regulamenta o novo FUNDEB e inclui escolas religiosas entre beneficiadas. **G1**. 10 dez. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/10/camara-aprova-projeto-que-regulamenta-o-novo-fundeb.ghtml>> Acesso em: 15 dez. 2020.

⁵⁰ O FUNDEB, envolvendo o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, durante o governo Lula.

Além disso, essas mudanças permitem que os recursos usados para o pagamento de salários de profissionais da educação possam ser usados, também, para pagar profissionais nas instituições privadas, permitindo que esse dinheiro seja usado para pagar profissionais de outras áreas, como técnicas, administrativas e os terceirizados, além de integrantes de equipes multiprofissionais, que trabalhem nas redes de ensino básico. Desse modo, o Estado, pautado em ideias ultraconservadoras e neoliberais, mais uma vez, retira o que a classe trabalhadora conquistou⁵¹.

No Estado do Rio Grande do Sul, o governo de Eduardo Leite (PSDB), em meio à pandemia - o que denota o descompasso do governo com a realidade - pretende aprovar, em janeiro de 2021, uma proposta de emenda à Constituição⁵², que congelará investimentos em educação, segurança, saúde, por dez anos. É uma versão estadual da chamada PEC do Teto de Gastos⁵³, ou da Morte, aprovada no governo Temer (PMDB), que é uma experiência ultraliberal vendida como a única saída da crise, mas que vai aprofundá-la ainda mais. Com a limitação de despesas, os professores poderão chegar a dezesseis anos sem reposição desde o último reajuste, em novembro de 2014, no mandato de Tarso Genro (PT). O décimo terceiro salário, novamente, em 2020, será parcelado em doze vezes ou teremos que fazer um empréstimo para recebê-lo de modo integral. Nosso calendário letivo vai até dia 29 de janeiro de 2021 e, por imposição da Secretaria de Educação, nenhum aluno será reprovado, com exceção dos nonos anos e terceiros anos do ensino médio, mesmo assim, precisamos aplicar avaliações de recuperação até o dia 29 de janeiro. Em tempo, é competência unicamente da escola “resgatar” os alunos que não estão fazendo as atividades on-line e/ou na escola.

Diante do exposto, pensar em desistir é parte da vivência do professor. Às vezes, esse pensamento se dá quando um colega vai trabalhar em outra atividade, em que será melhor remunerado, e nos refletir, ou quando um parente nos incentiva a fazer um concurso em outra área. A vontade de desistir igualmente surge quando mais um contracheque mostra o salário com tantos descontos ou, ainda, quando um colega, nos grupos de rede social, posta que está largando tudo, que não aguenta mais.

⁵¹ Felizmente, com a pressão da categoria, o Ministério Público Federal informou que esse repasse, para a iniciativa privada, é inconstitucional, e o Senado rejeitou essas alterações propostas pelo governo. No entanto, essa tentativa, aprovada pela Câmara dos deputados, já indica qual é o pensamento do atual governo em relação à educação pública.

⁵² CPERS. **Proposta de Emenda à Constituição nº 289**. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/12/PEC_289_2020_03122020154050_int.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

⁵³ BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 13 dez. 2020.

Nesse contexto, como responsabilizar o professor pelo fracasso escolar? O professor Matheus falou a respeito disso:

*Eu sempre digo: ‘Vocês querem uma prova de que o problema da escola não é o professor? Vocês pegam as parcerias público-privadas todas elas são com professores públicos’, o Instituto São José, o próprio colégio Tiradentes, e eu nem chego a citar o Politécnico, porque o salário é 3 vezes maior, mas se pegar o colégio Tiradentes, metade dos professores que dão aula lá, são meus colegas em outras escolas, pessoal que dá aula no São José é meu colega em outras escolas. Então, **o problema não é professor, o problema é a estrutura, o problema é como a família lida, o problema é como a gente consegue acessar esse aluno, é uma série de outras questões que são os problemas da educação.***

Quando a escola possui recursos, um espaço físico adequado (com acesso a computadores, ar-condicionado, internet, projetores) os resultados, mesmo com salário do estado, já são outros. Quando se remunera de acordo seus professores, e esses podem se dedicar, exclusivamente, os resultados são muito melhores. A sobrecarga de trabalho, com turmas lotadas; as condições físicas precárias e a falta de verba afetam o trabalho do professor. Sem mencionar as escolas de periferia, que atendem alunos, que, muitas vezes, vão para escola por causa da merenda e que não têm acesso a computador, internet e etc.

Outra problemática que foi apontada, como sendo uma dificuldade, é a desconsideração com a disciplina na qual os professores atuam. Isso se dá quando se obrigam o professor a dar aula de outras disciplinas:

*No Estado tem uma pressão de que você de aula, você é professor de Ciências Humanas você vai dar aula do que precisar dar. Eu vejo isso muito cruel em cima das Ciências Humanas. Tem nas outras áreas? Tem. Mas é surreal. Cara, poxa, me fizeram dar aula de Geografia um ano em Formigueiro, foi a pior coisa da minha vida, foram seis meses terríveis, eu não entendo nada de Geografia física, quer dizer, eu sei o básico que aprendi na escola pra ser aprovado e que eu não vejo há muito tempo. Se quisesse que fosse de matemática talvez eu me desse melhor, entende? Vendo que não ia ter saída eu acabei adotando a filosofia, porque é um negócio que eu gosto, que eu acho que tem mais proximidade com a História, que a gente consegue dialogar, tem colegas que dizem que a sociologia acaba sendo mais fácil. Eu trabalho, eu chego e digo se você quer eu dou aula de História e posso dar um jeito em Filosofia, mas se quiser mais que isso eu não posso fazer, pode me mandar embora. **Eu acho que isso é um ataque direto ao professor e tentar dar essa ideia de que qualquer um pode fazer. Então, pra dar aula de História você não precisa de um mestre em História, eu tenho mestrado, um doutor em História, um professor de Geografia quebra o galho.***

O professor Matheus explica muito bem essa dificuldade. Os professores já têm falta de tempo e, de repente, precisam “aprender” uma outra disciplina para darem aula, por exemplo, de Geografia, como no caso dele, e, em outra escola, um professor de Geografia está “aprendendo” a dar aula de História. É um ataque ao professor, especialmente de Humanas,

pois passa a ideia de que qualquer um pode dar aula de História, Geografia, Ensino Religioso, ignorando todos os processos formativos desses professores.

Fui nomeada, no Estado, no início de 2014, para o cargo de professora do Ensino Médio na disciplina de História, no entanto, já fui professora de Informática, Seminário Integrado, Geografia, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia. Quando dei aula de Geografia para o Ensino Médio, em 2019, tinha vergonha dos alunos, porque eu sabia que não entregava o que eles mereciam e os prejudicava. Nesse ano de 2020, com a diminuição da carga horária de História em todas as escolas, fui surpreendida com a disciplina de Produções Interativas, que não sabia de que se tratava, para turmas das séries iniciais, do 4º ano. Séries iniciais! Fiz um concurso para dar aula para o Ensino Médio e sou formada em História. Fiquei tão indignada por ser convocada para uma disciplina que parte do zero, com uma turma com essa faixa etária para a qual não me preparei em nenhum momento da minha formação. Interessante como a mídia trouxe essa reformulação como algo inovador, visto que a disciplina de Produções Interativas prevê atividades de leitura, escrita e, pasmem, introdução à cultura digital⁵⁴. Porém, colocam professores despreparados e em escolas que, quando possuem laboratório de informática, estão com computadores sucateados, sem acesso à internet, sem um monitor, precisando-se dividir, às vezes, um computador com seis alunos.

O professor Matheus prosseguiu seu relato sobre esses assuntos:

Eu esse ano tive que assumir Projeto de vida, eu tenho cinco turmas de Projeto de vida, que eu não sei o que, eu e ninguém sabe, não tem normativa. Existe uma normativa que é temporária, existe um currículo temporário, que nem o Estado sabe, exatamente, o que é isso e a gente está tendo que trabalhar. Então, eu busco materiais em São Paulo. Eu não consigo ver sentido em tu ter uma disciplina de projeto de vida e de ensino religioso separado e que tu coloques um professor de História a fazer isso ou um professor de Geografia, porque é o ápice de tu não dar valor, quer dizer, está faltando professor de História por aí e tu tem gente quebrando galho.

No ano de 2019, fomos surpreendidos com esse novo currículo⁵⁵, em que os professores de História e Geografia tiveram sua carga horária reduzida, passando a atuar na

⁵⁴ OLIVEIRA, R. Escolas gaúchas terão um dia de aula por semana dedicado à educação física e às plataformas digitais. **Gaúcha Zero Hora**. 23 jan. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2020/01/escolas-gauchas-terao-um-dia-de-aula-por-semana-dedicado-a-educacao-fisica-e-as-plataformas-digitais-ck5ra62r50ar001mvx7im36vm.html>> Acesso em: 10 dez. 2020.

⁵⁵ RIO GRANDE DO SUL. Portaria nº 289/2019 Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial**. 2019. Disponível em: <https://files.comunidades.net/profemarli/Portaria_2892019_Seduc_RS_Org._Curric.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

disciplina de Projeto de vida⁵⁶ a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aprovada no final de 2017, coloca-se como uma política educacional sob a ótica do neoliberalismo e, entendendo a escola como uma empresa, nega o contexto social em que as escolas se inserem. Em nenhum momento, o texto da BNCC confronta as desigualdades, dado que sequer considera as condições materiais das escolas públicas.

Enquanto grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, são unânimes na defesa da base, difundindo o discurso da igualdade de oportunidades que a ela pode proporcionar, associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores apresentam diversas críticas ao documento, apontando as desigualdades das condições de ensino e aprendizagem às quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país. (GIROTTO, 2019, p. 2).

Existem interesses de grupos que querem a mercantilização da educação. Qualquer proposta curricular que traga, em seu bojo, a dinâmica empresarial não pode ser considerada uma política de enfrentamento real da crise na educação⁵⁷. Assim, aos professores resta se adaptarem a essas novas políticas, mas sem a ilusão de que são ingênuas. A questão é que a distância entre as políticas públicas e a realidade gera um estranhamento entre o trabalhador e o trabalho, pois, quando nos são impostos, tanto as condições de trabalho como o currículo, não nos reconhecemos durante o processo, afinal, somos só uma parte dele. Nossa autonomia e capacidade criativa é diminuída. Todas essas questões externas acabam gerando sofrimento e uma sensação de impotência. As políticas públicas educacionais orientam o sentido da educação formal e da formação desses professores pelo modelo exigido pelo neoliberalismo, que objetiva conservar a desigualdade social e tornar a educação formal, em especial o ensino superior, privilégio de um grupo.

Com o relato do colega Matheus, lembrei-me da primeira entrevista que fiz, usando História Oral, na graduação, com uma professora que havia sido minha professora de História do Ensino Fundamental lá na Escola Providência. Perguntei para ela o que menos gostava na profissão, e ela respondeu que “do governo”, porque se ele diz “agora vocês vão desenhar florzinha”, a gente vai lá e desenha, aí, de repente: “agora vocês vão desenhar outra coisa”. Na época, como não tinha tralhado como professora, apenas em projetos, não compreendi de

⁵⁶ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

⁵⁷ Para aprofundamentos sobre a BNCC, ver: GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 40, 2019.

fato o que ela estava dizendo, hoje entendo perfeitamente e concordo que é cansativo e desgastante. Enfim, o governo, contraditoriamente, trata-nos como despreparados (em relação ao trabalho que fazemos e à nossa remuneração) ou preparados para tudo (em relação ao trabalho que é esperado de nós). Não nos questiona, não nos ouve, não apresenta esse novo currículo e, apenas, nos “joga” em salas de aula.

Com o argumento de melhorar os índices das avaliações, as políticas públicas educacionais orientam como o professor deve assumir novas funções, qualificar-se, superar, ser resiliente, ao estilo da literatura de autoajuda, porém não nos são asseguradas as condições necessárias. Agora, na pandemia, por exemplo, o professor precisou se reinventar, necessitou se conectar, precisou se renovar, mas, em muitas escolas, os computadores não funcionam, não há internet. As demandas burocráticas que o professor precisa dar conta causam um *apagamento do sentido do trabalho pedagógico*, que é o de produzir conhecimento, de conviver com os alunos, de ajudá-los.

Qual o sentido de se qualificar, com tantas dificuldades, quando o governo não se importa com a qualidade da educação? Saviani (2009) conclui que as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

O trabalho dos professores, com certa frequência, é de um tarefeiro, à mercê da intervenção dos governos. Tal cotidiano, de naturalização da precariedade, acaba por impedir qualquer prática reflexiva. A formação permanente está diretamente relacionada à reflexão a respeito da *práxis*. Ora, se os professores, em suas circunstâncias, não têm tempo e condições de refletir, como imaginar uma (re)ação ou um estranhamento de sua *práxis*? Ainda mais quando se coloca sobre a responsabilidade única do professor a sua qualificação.

Não queremos limitar a formação a cursos, porque estaríamos desconsiderando muitas dimensões, especialmente, no que tange ao trabalho, às relações sociais e vivências. Essas são mais intensas e eficientes, na educação do professor, do que propriamente os cursos de formação realizados em instituições de ensino, no que concerne à prática cotidiana em sala de aula. Quando pensamos formação relacionando-a a apenas cursos de formação continuada ou a própria formação inicial, desconsideramos, deliberadamente, a vida dos professores, suas experiências e vivências como trabalhadores da educação. Dessa forma, quando mencionamos

formação de professores, ampliamos esse conceito para o de educação, que é um processo que não se circunscreve ao ambiente escolar ou a cursos formais⁵⁸.

A professora Letícia elencou a qualificação como uma dificuldade encontrada:

O fato de, para os professores do magistério estadual do RS, não haver possibilidade de afastamento para se dedicar à pós-graduação. Terminei o Mestrado em Educação há um ano e sinto que poderia ter sido uma experiência bem mais qualitativa se pudesse ter me dedicado pelo menos por algum período exclusivamente aos estudos. Ao mesmo tempo, por trabalhar, também não tive direito à bolsa no Centro de Educação, o que não possibilitou que me afastasse nem mesmo 20 horas da sala de aula. Contradições materiais colocadas para os educadores e que, mesmo em uma cidade universitária, dificultam que estes estudem formalmente.

Nesse sentido, reconheço-me na professora Letícia por entender que não há *nenhum* incentivo, por parte do Estado, em qualificar seus professores. Até esse ano, ter mestrado e doutorado não modificava em nada o salário básico. O Estado, mesmo quando temos direito à licença-prêmio de três meses, por tempo de serviço, não permite o afastamento em nenhum caso, e essa é a realidade. Não há perspectiva de redução de carga horária para motivar quem estuda. Certamente, o excesso de trabalho nos impede de ter uma experiência mais proveitosa e apurada de pesquisa. Sem dúvida, somos cobrados, embora continuemos com baixos salários, enfrentando condições adversas na vida profissional, as quais refletem na vida pessoal e, ainda, investimos, muitas vezes, do próprio bolso, desdobrando-nos no tempo para enriquecer a nossa formação.

3.3.6 Sofrimento no trabalho do professor: pandemia, ensino remoto e intimidações

A forma como o professor organiza seu trabalho mudou em 2020, com a pandemia do Coronavírus, a qual evidenciou e colocou em perspectiva ainda mais o descaso com o professor. Para muitos, estamos de férias, ganhando sem trabalhar, no entanto, a realidade é a de que, como o professor Matheus destacou: “A gente está trabalhando, trabalhando mais do que quando dava aula”. Trocamos o quadro, o giz e a presença, pelos aplicativos, pelos

⁵⁸ Quando falamos em cursos de “formação continuada”, isso abrange a educação formal. Não denota que estamos desvinculando a formação continuada a uma prática educativa, pois a educação formal escolar ou institucional, igualmente, é um processo social. A formação de professores não despreza a educação que provém dos domínios não formais. É importante que vejamos essas esferas dialeticamente. É evidente que a educação que não é oriunda da formalidade, que tem origem no trabalho, na militância política, nos movimentos sociais, nas relações interpessoais, nas influências teóricas, incide no processo educativo dos sujeitos. Esse tipo de educação também se mistura aos processos formais. Essa dinâmica ficou clara nas narrativas dos sujeitos de nosso estudo.

relatórios e pelas planilhas, está sendo um período de reinvenção. Se a pandemia provocou grandes modificações, para os docentes da rede estadual, os impactos foram ainda maiores, refletindo na saúde mental e física dos profissionais.

Nas redes sociais, os desabafos dos professores são constantes, falam de excesso de trabalho, estresse, desmotivação, pressões; passamos a trabalhar 24h, recebemos mensagens de pais e alunos em todas as redes sociais; não há domingo, feriados ou horas de descanso; as cobranças do Estado e das famílias são muitas. São horas na frente do computador. As professoras que são mães, além de trabalhar de casa, precisam auxiliar os filhos, que também exigem atenção. Além da carga de trabalho gerada pelas atividades remotas e pela demanda constante do *home office*, depois de dar aulas para os alunos, precisam ensinar os próprios filhos e ajudá-los nas atividades escolares. Somado a isso tudo, são responsáveis, em sua grande maioria, sozinhas, pelas tarefas domésticas.

Toda essa mudança exigiu que os professores se adaptassem à nova rotina. Não está sendo fácil, mas a insensibilidade do governo do Estado, exigindo relatórios, formações on-line e nos ameaçando, agrava a situação. Alguns docentes encontram dificuldade no uso de ferramentas tecnológicas, já que não estão habituados a dar aula dessa forma. Para um grande grupo, não fazia parte trabalhar com tecnologias e, devido a questões financeiras, alguns também não têm computador, celular ou plano de internet que comportem as plataformas usadas. Nosso vale-transporte foi descontado em todos os meses de aula remota, porém não nos foram pagos recursos para internet, ar-condicionado, aquisição de computador, dentre outros. Ainda, a Secretaria de Educação/RS orientou os professores a participarem de várias “formações” on-line, disponibilizou textos, e, ao final, o professor deveria responder a questionários. Para realização dessas atividades, havia prazos e, se esses não fossem respeitados, a Coordenadoria nos intimidou dizendo que não teríamos efetividade, ou seja, fomos obrigados a fazer tudo. Dessa maneira, as formações são impostas pela Secretaria de Educação a partir de pacotes prontos, muitas vezes, pensados por empresas ou por instituições privadas e, novamente, propagando concepções neoliberais. Não ouvimos nossos colegas falando de suas práticas e de suas pesquisas, nem temos tempo para realizar um trabalho em conjunto. Escutamos, na grande maioria das vezes, pessoas completamente alheias à realidade escolar, falando da educação formal como se todas as escolas tivessem o mesmo contexto, ignorando o fator econômico social com o famoso discurso: “você quer, você faz”.

No último ano, tivemos formações da “Educação Gaúcha Conectada” em que ouvimos sobre informática nas escolas, a respeito de lógica e algoritmos e, a todo o momento, eu me perguntava se o palestrante conhecia a minha escola, na periferia, onde há um laboratório de

informática ineficaz, pois não há plano de internet e computadores suficientes, e esses computadores não têm manutenção, muito menos um responsável técnico. A escola tenta investir recursos nisso, contudo eles são escassos e nem sempre há repasse de verbas. A escola tem apenas um projetor, que é dividido pelos professores. Meus alunos, em sua maioria, acessam internet pelo celular, não sabem ligar o computador, nem editar um texto, porque não alcançam essas tecnologias. Então, parece-me que essas formações partem de uma realidade ideal imaginária, e isso nos frustra ainda mais. Já trabalhei em escola que tinha projetores em todas as salas e laboratório com manutenção constante. Nessas, eu usava muito esses recursos, os alunos gostavam, mas, nessa outra realidade, desisti de tentar usar, visto que não funcionam. Não dá para fazer uma pesquisa na internet, não há computadores suficientes, então, é muito estressante. Em época de pandemia, esses alunos continuam sem acesso a computadores e internet.

O professor Matheus falou sobre esse cenário de pandemia e o teletrabalho:

*É surreal. Eu costumo dizer que quando eu não tô muito bem, tô em uma semana ruim, eu chego e eu dou a minha aula e a minha aula cumpre o mínimo necessário. A gente sabe o conteúdo, a gente sabe o que tem que fazer, mas **geralmente, tu te frustra porque tu não recebeu salário, porque as contas estão batendo...** Não sei o que... Então, volta e meia, **tem uma semana que é ruim**, só que se tu está dando aula, tu chega lá e cumpre o teu trabalho, os alunos não tem nada a ver com isso, só que **agora não, tu não pode ter semana ruim nunca, porque agora tu tem que gerar um roteiro. Então, é muito mais trabalhoso agora e tem gente que achar que não tem que pagar os professores.***

No teletrabalho, não pode ter uma semana ruim nunca, o professor tem que estar bem para atender as diferentes demandas, responder aos alunos, aos pais, à coordenação. Além disso, o trabalho burocrático é grande e é um trabalho diferente. Conciliar tudo, incluindo atividades fora da escola, exige que abduquemos do tempo com a família, do lazer, do sono, de atividades físicas, enfim, de descanso. Quando conversamos sobre desistir da profissão, o professor Matheus respondeu:

*Eu escuto isso o tempo todo, eu tenho uma professora colega do Estado, tem 40h, ela me liga quase todo o dia, uma professora um pouco mais velha, da aula de Filosofia [...] ela acaba fazendo material junto, tem sido uma estratégia para aliviar um pouco, mas ela me liga todo dia, a gente fica uma meia hora conversando, é uma pessoa que deve ter seus 50 e poucos anos e **quase sempre ela fala que está pensando em se exonerar.** '- Poxa, mas tu não te aposentas ano que vem? '- Me aposento de 20h. - Espera passar a pandemia. **Mas está bem difícil, a gente ouviu muito, de pessoas mais velhas, de pessoas mais novas, é um dado que o CPERS tem, se eu não me engano, foram nomeados no governo Tarso 17 mil professores e desses quase 5 mil já pediram exoneração, porque é uma realidade realmente muito difícil assim.***

Ademais, os professores foram obrigados a cumprir plantões nas escolas, mesmo estando Santa Maria (RS) em bandeira vermelha⁵⁹, com o governo ameaçando, inclusive, demitir professores contratados que estão no grupo de risco⁶⁰ se não retornassem às aulas presenciais. Além disso, o Estado informou que, após 15 dias de licença-saúde, esses trabalhadores serão dispensados e novas contratações serão realizadas. O memorando enviado às escolas deixa claro que não haverá mais afastamento para servidores do grupo de risco. Com isso, mesmo com comorbidade ou tendo mais de 60 anos, o professor deve retornar ao modo presencial. Para permanecer somente em regime de teletrabalho, o trabalhador tem que apresentar laudo médico, o qual pode ou não ser aceito. Caso contrário, os professores terão desconto em seus salários. A professora Letícia reportou sobre alguns problemas enfrentados:

Isso é frustrante porque mesmo assim, tenho a sensação de que trabalhamos cada vez mais e cada vez mais pressionados, com cobranças e ameaças (exemplo disso são as incontáveis investidas da SEDUC e Coordenaria Regional de Educação a respeito das aulas remotas nesse período de pandemia. Caso um número razoável de alunos não tiver acesso a estas aulas eles ameaçam invalidá-las, como se nós tivéssemos culpa de os alunos não acessarem e como se nós não tivéssemos trabalhado ao longo desse período. Sinto como se nós professores, devêssemos carregar e resolver os problemas do mundo. A maioria dos alunos que não acessam, não o fazem por falta de condições materiais mínimas que possibilitem isso, são problemas sociais que o Estado deveria resolver e não nós) sem nem ao menos a compensação salarial.

Esse depoimento sobre a pandemia e o teletrabalho resume muito do cotidiano dos professores, que estão trabalhando mais e pressionados o tempo todo. A ameaça de que é necessário um número razoável de alunos fazendo as atividades para que as aulas não sejam anuladas é terrorismo. Jogam a culpa e a responsabilidade de tudo nos professores. Se o aluno não acessa nem faz as atividades a culpa é dos professores, os quais precisam, de algum modo, entrar em contato com esse aluno. As famílias dizem que não conseguem se comprometer com a entrega das atividades, porque não têm autoridade com os filhos. Por outro lado, muitos alunos não têm condições materiais de acesso à internet e às aulas. Esses, sem amparo nenhum do estado, precisam retirar os materiais de forma presencial na escola. Isso significa que temos dois tipos de atividade: as destinadas ao ensino remoto e as físicas, para

⁵⁹ O risco de contaminação é considerado alto e a região está em um cenário de alta propagação do vírus e baixa capacidade do sistema de saúde. Ver CATTO, L. Santa Maria segue em bandeira vermelha pela terceira semana consecutiva. **Diário de Santa Maria**. 11 dez. 2020. Disponível em: <https://diariosm.com.br/not%C3%ADcias/geral/santa-maria-segue-em-bandeira-vermelha-pela-terceira-semana-consecutiva-1.2285047> Acesso em: 13 dez. 2020.

⁶⁰ FERREIRA, M. Governo do RS ameaça demitir professores de grupo de risco. **Brasil de Fato**, Porto Alegre, 9 out. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/10/09/governo-do-rs-ameaca-demitir-professores-de-grupo-de-risco>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

os alunos sem acesso à tecnologia. Depois, da mesma forma, é preciso corrigir e avaliar os trabalhos na plataforma, os que retiramos na escola, os enviados por alguma rede social. Após, precisamos preencher planilhas, de cada turma, que são encaminhadas à coordenadoria. Em alguns casos, é preciso preencher um número imenso de documentos com informações diferentes. O professor perdeu a pessoalidade, pois as redes de mensagem e as sociais viraram local de trabalho, onde pais e alunos mandam recados o tempo todo. Isso aconteceu, especialmente, no fim do ano letivo, quando alunos até então “desaparecidos” passaram a enviar todos os trabalhos atrasados ao mesmo tempo, já que seu “sumiço” da escola durante o ano implicaria questões legais aos seus responsáveis.

Essa é outra realidade nova, imposta por conta da pandemia. O Brasil tem 191.139 mortes⁶¹ e uma política negacionista desastrosa de combate ao vírus⁶² e de prevenção por meio da vacinação. Com medo, prosseguimos, de máscara, evitando a proximidade com os alunos, colegas, pais e combatendo notícias falsas⁶³. Por fim, o encerramento do ano letivo será no dia 29 de janeiro de 2021 e seguiremos até lá cumprindo os plantões nas escolas; preenchendo planilhas; participando de reuniões; planejando e corrigindo os trabalhos e exames, além determos que “buscar” os alunos. É como “se nós, professores, devêssemos carregar e resolver os problemas do mundo”.

3.3.7 Sofrimento no trabalho do professor: didática *versus* teoria, formação inicial e o ideal do “bom professor”

Em relação a outras dificuldades enfrentadas no *trabalho*, podemos pensar na construção de uma compreensão idealizada sobre a escola, muitas vezes, constituída durante a formação inicial, que contribui para uma visão não realista da educação, isto é, um olhar para além da formação inicial. Em função disso, constrói-se um ideal do “bom professor”. São criados, portanto, estereótipos e uma concepção errada do processo pedagógico. Isso se reflete depois quando se chega à escola. No momento em que o professor começa a trabalhar, nota

⁶¹ Até o dia 28 de dezembro de 2020.

⁶² Para mais, ler: O GLOBO. **Da 'gripezinha' ao 'e daí?'** confira as reações de Bolsonaro enquanto aumentavam as mortes pela pandemia no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/da-gripezinha-ao-dai-confira-as-reacoes-de-bolsonaro-enquanto-aumentavam-as-mortes-pela-pandemia-no-brasil-24402593>> Acesso em: 26 dez. 2020.

⁶³ VASCONCELLOS-SILVA, P. R.; CASTIEL, L. D. COVID-19 as fake news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00101920>> Acesso em: 10 dez. 2020.

que existem muitas limitações, que não se enquadram no modelo de “professor ideal” com o qual se apoiou e criou expectativas durante sua formação inicial.

Assim, já na formação inicial, tem-se o entendimento de que a perspectiva prática é algo reservado apenas para quando o professor já estiver na escola:

A concepção predominante ainda é a de que seja na sala de aula, no planejamento e na sua execução que se situa a perspectiva de construção de metodologias do ensino a partir das vivências e práticas. O modo como vem sendo conduzida a formação docente permite a interpretação de que os professores formadores acreditam que é especialmente nas práticas que se efetiva a formação dos novos professores, através do experimentar, arriscar, refletir e reconstruir, embora isso aconteça na prática, na maioria das vezes, no quarto escuro das incertezas. [...] Esta concepção de processo formativo demonstra carecer da preocupação específica em *ensinar a aprender a ensinar* os conteúdos acadêmicos que serão desenvolvidos no âmbito da escola básica, demonstrando reduzir a ação *educativa a aprender a fazer fazendo*, sendo que o ensinar é tomado como uma competência que pertence à natureza quem escolhe andar pelos caminhos da licenciatura. (MARIN; SCHIMIDT, 2011, p. 6-7, grifo da autora).

Lembro-me de uma atividade, no curso de graduação, em que a professora solicitou que construíssemos uma aula pensando em um ambiente ideal, em que havia todos os recursos disponíveis para nós. Recordo que pensei que essa não era a realidade da maioria das escolas públicas. Lamentavelmente, muitos de nossos professores-formadores nos tratam como futuros pesquisadores, uma vez que a maioria nunca esteve numa sala de aula da Educação Básica e, desse modo, com raras exceções, transmitem-nos ensinamentos apenas teóricos e acadêmicos. No entanto, estão sendo formados professores de escolas, não professores universitários.

Quando perguntado sobre experiências que o influenciam, o professor Matheus fez referência ao curso de graduação e identificou falhas que refletiram na prática de ser professor:

[...] mesmo as experiências difíceis nos ensinam a como não ser assim, então, tive a formação em História na UFSM acho que ela foi muito proveitosa, embora eu ache que na parte da formação das disciplinas específicas de educação, não a História, mas acho que todas as licenciaturas elas falham nisso. [...] Tive alguns professores que dentro do nosso curso a gente era incentivado a não gostar muito deles [...] que um deles era o professor Almir, e claro, eram aulas de vídeo, não era o padrão de aula que a gente tinha no resto da graduação, que eram aulas mais avançadas, mas uma coisa que ele sempre enfatizava: E vocês professores de História, já formados em tal disciplina o que vocês sabem disso? E, às vezes, te dava conta que tu tinha lido vários teóricos, tinha se aprofundado em determinados assuntos, e não sabia dar uma aula daquilo.

Podemos concluir que o curso de História, principalmente por contemplar licenciatura e bacharelado, é muito academicista, baseado em discussões teóricas da própria ciência da

História. Toda essa teorização opõe-se ao trabalho do professor dessa disciplina, que exige uma capacidade prática que envolve temas cotidianos e questões da vida prática. Entendemos o Ensino de História como ainda estigmatizado nos espaços de produção científica da História. Raros são os professores que nos fazem refletir sobre o trabalho de sala de aula.

É comum vermos rebuscadas formulações no que concerne à teoria da história ou historiografia, com complexas explicações, sem que haja a intenção de se estabelecer ligações entre tais teorizações com uma *didática da história*. Logo, não há interesse pela *dimensão didática da história*. Do mesmo modo, não existe uma relação dialógica entre a História da academia – a historiografia e suas múltiplas concepções – com a História ensinada na escola. As noções que se tem do que é aprendizagem histórica *são deixadas para a pedagogia*, abandonando a sua relação com a História. Disciplinas curriculares, de conteúdos específicos, dos cursos de História, não fazem menção à prática do professor em sala de aula. O professor Matheus criticou o fato de as disciplinas do campo da educação ficarem a cargo de professores que não eram historiadores:

[...] hoje eu consigo ver uma coisa que eu não sei, procurar, saber onde procurar, saber como procurar, então, não é de todo ruim, minha crítica era em outro sentido, acabava que as disciplinas de educação vinham todas de fora, pareciam secundárias, mas principalmente, porque vinham de professores de fora, que na ideia, era uma ideia genial[...] só que na prática não era bem assim, eu costumava dizer que [...] é muito melhor ter um professor de História na nossa prática, é outro panorama, parece que eu tô mais seguro de fazer, antes eu não tinha segurança nenhuma, ficava com medo de ir pra aula, [...] Então, acho que essa parte das disciplinas específicas de educação eu tive que ir aprendendo, tive que ir lendo, tive que ler Paulo Freire depois de sair da faculdade, fui ler profundamente depois da faculdade, o que é muito importante.

Desse modo, esse professor se viu, após a formação inicial, precisando estudar acerca dessas lacunas referentes aos teóricos da educação e o ensino de História:

Eu costumo dizer que essa discussão entre outros teóricos da educação também a gente não teve isso aprofundado, a gente tinha isso nas disciplinas de História, a gente estudava o cara que falava de Ditadura de diversas maneiras, o cara que falava do pós-estruturalismo a gente estudou, mas na hora da educação, Paulo Freire... [...] Eu senti nas práticas educacionais faltou e tenho um pouco de dificuldade e, admito, que um pouco de preconceito, tem uma crítica que faço sobre educação, é um preconceito, eu sei, e eu tô trabalhando pra superar isso, mas eu, às vezes, tenho impressão de que alguns pedagogos não têm a visão ampla do ensino fora da pedagogia, então, propõe coisas que nos Anos Finais, Ensino Médio, não fazem sentido.

Parece-nos que o ensino e a pesquisa são compreendidos e utilizados como atividades, extremamente, desconexas, exigindo focos diferentes para cada um deles: a atividade de

pesquisa fica restrita aos que seguirão para a pós-graduação e a de ensino focalizada nos futuros professores. Ou seja, considera-se que o conhecimento escolar é distinto e até mesmo oposto ao científico, mesmo que há tempos se fale, nas diretrizes, da necessária indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Os conhecimentos específicos dos cursos de História, os quais tratam também de sua epistemologia, deveriam ser pensados a partir de concretudes, de suas pertinências para a vida prática e ao aprendizado dos estudantes da educação básica. Os conteúdos curriculares, no que incluímos os considerados estranhos à formação de professores, deveriam, portanto, também lançar o olhar para o ensino. A exemplo disso, deveríamos pensar a Didática da História e Teoria da História relacionadas e não opostas. Rösen (2006) observa que a didática dessa disciplina é uma abordagem formal para ensinar história, para instrumentalizar historiadores a se transformarem em professores, não tem associação com o trabalho dos historiadores, servindo para transportar o conhecimento histórico das pesquisas para os alunos. Nesse contexto, o professor universitário se constitui um pesquisador, o qual constrói o conhecimento histórico; enquanto que o professor da escola tem a função apenas de ensinar o conhecimento produzido pelos historiadores. Para Rösen:

[...] a difundida noção atual (e não é de hoje), aparentemente indestronável, de que a didática é alguma coisa completamente externa à história como ciência. Ela se ocuparia da aplicação e da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. [...] são ‘banidos da ciência’ os demais fatores determinantes do processo cognitivo da história: a geração de problemas históricos a partir da carência de orientação da vida prática, a relação da formatação historiográfica ao público e, sobretudo, as funções de orientação prática do saber histórico. (2007, p. 89-90).

Então, quando se limita a noção de didática a uma disciplina formal, acaba-se apartando-a do historiador, não estando ela, portanto, dentro do campo dele. Essa percepção da didática, segundo Rösen, “falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina”. (2006, p. 8). *A didática deveria ser uma parte fundamental das pesquisas da História, para que pudessem ser compreendidos os seus usos na vida prática.*

Acreditamos que a formação inicial deveria atuar no sentido de formar um profissional capaz de ser pesquisador e professor. Mais ainda, cabe aos responsáveis pelas disciplinas de

conteúdos específicos ou formação histórica admitir sua responsabilidade em relação à formação para o ensino, *não deixando só para as ditas “pedagógicas” essa responsabilidade.*

Para tanto, a pesquisa não pode ser pensada como exclusivamente realizada nos cursos formais e sim como a capacidade que os professores precisam também ter de usar fontes e métodos com base teórica. Da mesma forma, os aspectos pedagógicos não devem ser desprezados na formação de historiadores.

4 RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS E NARRATIVAS DE SI: OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR DE HISTÓRIA

*Posso, sem armas, revoltar-me?
 Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe o asfalto.
 Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
 garanto que uma flor nasceu.
 Sua cor não se percebe.
 Suas pétalas não se abrem.
 Seu nome não está nos livros.
 É feia. Mas é realmente uma flor.
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
 Carlos Drummond de Andrade*

4.1 DO SOFRIMENTO AO ENFRENTAMENTO: RESISTÊNCIAS

Como vimos na discussão teórica e nas narrativas de nossos sujeitos, o sofrimento é parte do trabalho do professor, fazendo com que nos confrontemos com experiências difíceis, elencadas por nossos sujeitos, as quais envolvem: *violência e relacionamento com pais e alunos; conflitos com colega; excesso de procedimentos burocráticos; desvalorização salarial, desestímulo à qualificação; visão idealizada do “bom professor”; políticas públicas educacionais de retrocesso e incoerentes com a realidade; além de excesso de trabalho e falta de reconhecimento.* O sofrimento está presente na vivência diária, no desgaste, que causa o descontentamento e, nesse cenário de pandemia, agrava-se.

Na Educação Básica, acompanhamos, nos últimos anos, processos de privatização do que é público; a apropriação dos espaços e serviços públicos pelos interesses de empresários da educação privada; uma redução violenta dos recursos investidos na Educação Básica e superior; críticas à universidade pública, atacando sua autonomia e desacreditando a própria ciência; controle e censura dos trabalhadores da educação, por meio dos projetos Escola sem Partido. O que a direita ultraconservadora e neoliberal quer é que nos conformemos e que se altere radicalmente nossa concepção de direitos. Todavia, precisamos resistir, ainda que diante do caos.

Destacamos que, apesar de todo o sofrimento que envolve o trabalho dos professores, esses buscam prazer em sua práxis, humanizam seu trabalho, e essa realidade é perceptível

nas narrativas dos participantes de nossa pesquisa. É por intermédio do enfrentamento que se mobiliza para a superação das adversidades. O alargamento do conceito de sofrimento, por Dejours (1992), vai ao encontro disso. Para ele, o sofrimento deixa de ter um papel meramente desestabilizador e passa a ser considerado sua atuação no *fortalecimento da identidade e na resistência do trabalhador*. Queremos destacar estratégias individuais de enfrentamento das dificuldades do trabalho, bem como formas coletivas de resistência.

O trabalho está associado também ao prazer. Tal realidade também foi identificada nas narrativas dos sujeitos que participaram desse estudo. Logo, a produção de conhecimento, em sala de aula, pode ser recompensadora, por meio da práxis pedagógica.

Por conseguinte, o trabalho, mesmo nesse contexto, adquire sentido, constituindo-se uma prática política e formativa. Portanto, compreendemos a existência de uma dupla dimensão no trabalho pedagógico: a primeira, como penoso e regulado, imerso em burocracias e condicionamentos; e a segunda, como uma prática recompensadora, aliada à produção do conhecimento em sala de aula, enquanto professores de História.

4.2 RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS E NARRATIVAS DE SI

A vida cotidiana é repleta de resistências, como uma flor que nasce em uma brecha da rua, rompendo o concreto, uma flor que se recusa a morrer no meio da selva de pedra, discordando com ternura. Nossas lutas diárias são duras, árduas e fragmentadas. O ser humano, ao longo da história, resiste através da música, da literatura, das artes, da filosofia e do trabalho. A resistência pode estar no verbo, narrando, no silêncio, escrevendo, em um gesto, discordando, no pensamento, subvertendo.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 1996, p. 87).

Segundo o pensamento de Freire, resistir é o oposto de resignar-se e nos preserva vivos, impregnando a vida cotidiana de rebeldia contra as injustiças. Por meio da dialética presente na narração, podemos evocar sentidos do trabalho em um processo que é dinâmico e múltiplo. As experiências de resistência narradas evidenciam processos de defesa e de enfrentamento sobre o trabalho no espaço escolar. Entendemos o ato de narrar como potência e lugar de resistência, de reconfiguração de si, através do empoderamento que refletir pode

favorecer. Empoderamento é um conceito fulcral na escrita de Freire e, aparece pela primeira vez, em *Medo e Ousadia* (1986) e “dentro do amplo referencial freiriano, é importante realçar que o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano, para Freire, é intrinsecamente social e político” (GUARESCHI, 2008, p. 248). A partir dessa ideia, notamos que a tomada de consciência atribui poder para pessoas e grupos, como decorrência de uma práxis de reflexão que move a ação e, por isso, liberta e empodera. Assim:

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos ‘conscientizando’, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá ‘poder’ para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação. (GUARESCHI, 2008, p. 249).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire reafirma a natureza política da prática educativa e enfatiza a *conscientização* como tarefa da resistência crítica ao contexto neoliberal: “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (2004, p. 60). Freire reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal. Portanto, resistência é oposição ao discurso dominante. Compreendemos que, no presente, a desvalorização do trabalho do professor se agravou e, desse modo, resistimos ainda mais. Essas resistências são fragmentadas no nosso cotidiano, desde o ato em que pegamos a bandeira e nos manifestamos até quando preparamos uma aula, é resistência. A adaptação a essa realidade deve ser uma tática política ou um exercício também de resistência (FREIRE, 2000). Resistir precisa ser um processo pedagógico na formação permanente do professor e também um aprendizado político e ético.

Em 1965, Ricoeur usava o termo “educador político” para se dirigir a

[...] intelectuais *que buscam como exercer honestamente uma ação eficaz de educação política*; e digo imediatamente que incluo nessa categoria extremamente vasta todos os que se sentem responsáveis, *por uma ação de pensamento, de fala e de escrita, pela transformação*, pela evolução e pela revolução de seu país. Essas pessoas encontram-se nos sindicatos, nos partidos, nas associações de pensamento e nas Igrejas. (1965, p. 145, grifos nossos).

Conforme explica Ricoeur, a categoria “educador político” é extensa e entendemos que é possível assumi-la no aspecto da educação formal, nas escolas e universidades. Ricoeur destaca, ainda, tarefas desse “educador político”, e uma delas parece ser especialmente valiosa

para esse projeto: buscar reconhecer valores do passado, ou seja, reconhecer “que só uma retomada do passado e uma reinterpretação viva das tradições permitirão às sociedades modernas *resistir* ao nivelamento ao qual as submetem as sociedades de consumo” (1965, p. 160, grifo nosso). Assim, para resistir, é preciso lembrar, rememorar. De acordo com Ricoeur, a democracia que buscamos ainda não existe e é na vida política que se pode fomentar uma reflexão *ética*. A tarefa, dessa maneira, do educador político é, sobretudo, *ética*.

4.2.1 Modos de resistir: experiências, memórias e *reconhecimento*

*Tudo poderia ter mudado, sim
Pelo trabalho que fizemos, tu e eu
Mas o dinheiro é cruel
E um vento forte levou os amigos
Para longe das conversas, dos cafés e dos abrigos
E nossa esperança de jovens não aconteceu.
Belchior*

A narrativa é constituída da articulação reflexiva das experiências e significados que atribuímos, individual ou coletivamente. Quando perguntamos aos professores qual era a melhor parte de ser professor e o que os motivava a continuar, fizeram referência a questões afetivas na relação educativa, entre eles e os alunos e seus pares. Eles destacaram, sobretudo, o *reconhecimento de seu trabalho* por parte dos alunos e colegas. Logo, um dos aspectos que aparece nas narrativas é a questão do contato humano, que os encoraja e proporciona prazer no trabalho, não só com o aluno, como também com colegas com os quais se identificam. Essas relações contribuem, de sobremaneira, na formação permanente do professor. O professor Matheus respondeu sobre o que mais o instigava em sua profissão:

*É o contato com as pessoas, isso que me alimenta [...] professor é ser viciado em gente de carne e osso, buscando um pouco até do Marc Bloch que o historiador é aquele animal que fareja carne, osso e gente. **Ser professor é isso: ser viciado em gente, se tu não gostar muito disso, de ter o contato, de ver a evolução desses jovens, de aprender com eles, quer dizer, você não consegue fazer isso, você não vai superar todas as dificuldades.** Eu acho que a melhor parte de ser professor é esse contato com gente e com gente aberta, quer dizer, você está em contato com os jovens que estão ali borbulhando de descobrir coisas e de propor coisas novas.*

O trabalho do professor tem, em seu âmago, o contato humano, “ser viciado em gente” e gostar dessas relações é um requisito para superar os sofrimentos da profissão. Esse contato, com os alunos, proporciona experiências incríveis, na medida em que nos relacionamos com

jovens que estão se conhecendo e se constituindo e nós, professores, estamos fazendo parte da história de vida dessas pessoas. Às vezes, os acompanhamos desde o Ensino Fundamental até o Médio. Ademais, o professor destaca que a *renovação na escola*, dos temas, das posturas, o estimula, por estar em sala de aula e fazer parte da construção de uma escola diferente daquela do passado:

Quem diria, a gente está em 2020, tudo que acontece hoje quando eu estava na escola, a gente consegue ver a mudança na sociedade, os movimentos, e isso pra mim é muito enriquecedor. Eu falo claramente hoje a gente pode discutir gênero, é uma temática importante e que bom que é assim, mas quando eu era aluno tinha um professor, que eu adorava, professor de matemática do ensino fundamental, mas que quando ia mal na prova e ficava chateado ele tirava sarro e dizia 'vai chorar agora, virou mulherzinha?', dentro da sala de aula, coisas admissíveis. Então, que bom que a sociedade muda e o legal de tu estar dentro da sala de aula [...] é ver essas mudanças da sociedade. Então, volta e meia eu tô aprendendo uma gíria nova, um meme novo e eu acho que isso me ajuda a estar um pouco mais vivo do que, sei lá, ter, até o Raul Seixas ajuda um pouquinho, 'aquela velha opinião formada sobre tudo' e, às vezes, nos obrigam a mudar nossa opinião. Sei lá na minha playlist tem uns funks que os alunos botam, então, eu acho que essa é a melhor parte, tu ter o contato, ver a evolução deles.

Há um tempo atrás, pouco ou nada era falado de relações de gênero na escola, de racismo estrutural, de ações afirmativas⁶⁴. Contudo, hoje, mesmo com dificuldades e até censura, são temáticas presentes no cotidiano escolar, e isso é um grande avanço, mas exige resistência.

Assim, é urgente resistir ao discurso ultraconservador da “ideologia de gênero na escola”, do “kit gay”⁶⁵ ou do “Escola sem Partido” para não retrocedermos ainda mais. Quando falamos sobre relações e identidade de gênero na escola, sobre o assédio, o machismo e a homofobia, sabemos que continuam a existir no espaço escolar, mas abordar essas questões faz com que os(as) alunos(as) reajam e se empoderem para não aceitarem, para não se calarem. Muitos foram os momentos em que fui procurada por alunas que eram assediadas por colegas, parentes e estagiários; ou por alunos que sofriam discriminação, inclusive de professores da escola, por causa da orientação sexual e, felizmente, pude orientá-los, ajudá-los e tomar providências necessárias. Então, não podemos ignorar essa realidade, falar

⁶⁴ Para aprofundamento, ver: HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2846/1877>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

⁶⁵ Em 2004, o governo federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (hoje LGBTQIA+), que são lésbicas, gays, bissexuais e trans. O programa incluía a formação dos professores para tratar das questões relacionadas aos temas gênero e sexualidade, com o projeto Escola sem Homofobia. Infelizmente, em 2011, setores conservadores da sociedade, incluindo religiosos, e do Congresso Nacional, iniciaram uma campanha contra o Projeto, alegando que estimulava a homossexualidade e o sexo precoce. O governo suspendeu o Projeto.

abertamente sobre essas questões elucidada o fato de que a escola também reproduz ignorância e preconceito, além de estereótipos de gênero, sexismo e heteronormatividade. Quando se discute sobre esses assuntos, estamos enfrentando várias questões sociais em um Brasil em que o dinheiro e o poder “compram” a justiça, onde existe “o estupro culposo”⁶⁶, onde juízes humilham⁶⁷ mulheres e negros. Vivemos em um país em que as pessoas que ocupam cargos de comando e autoridade ainda são, em sua maioria, homens brancos. Por isso, precisamos continuar a defender a qualidade da educação pública e as políticas públicas de ações afirmativas a fim de que filhos(as) das classes trabalhadoras acessem esses espaços de poder e autoridade.

A respeito uma *memória* com seus alunos, o professor Matheus narrou que:

*Eu brinco né com os meus alunos. No começo da aula, um dia um aluno me disse que achava que eu estava sendo arrogante porque volta e meia eu dizia ‘quando vocês forem a Paris e visitarem, quando vocês crescerem e tiver seus empregos e forem a Alemanha, aos EUA, na Argentina...’ Professor, o senhor já foi nesses lugares? Eu disse não, eu nunca sai da América Latina, já fui pra Argentina, Uruguai, Chile’. E aí eles dão risada e dizem ‘eu nunca vou sair do país’ e aí eu digo pra eles ‘quando eu tinha a idade de vocês eu também achava que não ia sair do país’ [...] **quando eu falo essas coisas é pra que vocês saibam que existem possibilidades, que a vida de vocês vai mudar, que a vida de vocês vai ser diferente.** E aí aconteceu ano passado uma ex-aluna me mandou uma foto na frente da casa rosada, porque quando eu era professor disse que quando tiver em frente à casa rosada.*

O lugar social do professor também é o de ser um incentivador e de perceber potencialidades, porque, às vezes, o aluno só será encorajado por um professor, e isso pode marcar a trajetória dele. Indo ao encontro do relato do professor Matheus, lembrei das tantas experiências que tive com meus alunos, especialmente quando trabalhava Sociologia, Filosofia e História nas mesmas turmas, tendo um contato ainda maior com eles. Já recebi muitas homenagens, cartas, presentes, mas o que mais me deixa realizada é ver meus ex-alunos, como se tornaram pessoas extraordinárias, mulheres empoderadas, sujeitos críticos, e lembro que, assim como Matheus, eu sempre falo das “possibilidades” aos alunos. Saber o quanto são gratos por nossas aulas, nossos debates, nossas atividades, é significativo. A experiência de trabalhar com educação de adultos também é muito gratificante, perceber o esforço de pessoas adultas e idosas em procurar aprender motiva muito, porque esses alunos

⁶⁶ ALVES, S. Julgamento de influencer Mariana Ferrer termina com tese inédita de ‘estupro culposo’ e advogado humilhado jovem. **The Intercept Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>> Acesso em: 24 dez. 2020.

⁶⁷ PRAGMATISMO POLÍTICO. **Juiz que tripudiou de violência doméstica humilhou outras mulheres**. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2020/12/juiz-que-tripudiou-de-violencia-domestica-humilhou-outras-mulheres.html>> Acesso em: 24 dez. 2020.

já aprenderam a importância do estudo. Sempre busquei o reconhecimento dos meus alunos. No dia dos professores, recebo mensagens de gratidão e respeito. Em sala de aula, poder observar o amadurecimento dos alunos é um processo recompensador. É recompensador quando é possível sentir que o aluno, de fato, compreendeu, por exemplo, a gênese da desigualdade social, a importância dos movimentos sociais na História, a luta das mulheres e dos negros e, portanto, também se percebeu nesse contexto. Enfim, são pequenas resistências que fazem diferença ao longo do caminho. Se eu puder, com todos os fatores condicionantes, conseguir ajudar meu aluno a se constituir um sujeito politicamente autônomo e consciente historicamente, podendo se entender no mundo, já me sinto realizada.

A professora Letícia declarou, sobre essa relação com os alunos, que

eventualmente alguns alunos nos agradecem por termos contribuído com sua formação pessoal e educacional, às vezes alguns demonstram carinho, confiança. Há momentos de descontração em que se dialoga sobre assuntos diversos com muitos alunos e alunas. Quando isso acontece é muito bom.

A prática de ensinar é também gratificante e ver o aprendizado, poder aguçar a criatividade do aluno, gera satisfação. As narrativas relacionam o prazer à realização de atividades com as quais os professores se identificam: dar aula, estudar, ler, pesquisar, preparar aula, estar com o aluno. Todas atividades que se relacionam com o trabalho pedagógico geram motivação, no entanto, as tarefas burocráticas e impostas provocam o oposto.

O professor Matheus, em relação ao reconhecimento, continuou afirmando que:

Esse reconhecimento dos alunos é gratificante, eu tenho alunos, que não foram pra História, mas viraram professor, eu tenho ex-aluno que está fazendo geografia, que está fazendo português, eu tenho uma ex-aluna que está fazendo História, 'eu gostava das tuas aulas, acho que tem que ter mais gente assim'

[...] acontece dos alunos te valorizarem quando tu não dá mais aula pra eles. Eles vêm te dizer: 'Ah, mas as tuas aulas eram muito melhores, eu tô com saudade, o que é bastante constrangedor até'. Eu sinto essa valorização no depois, por parte de alguns alunos, a gente sabe que tem realidades bem diferentes.

Assim como nós fomos, de alguma maneira, influenciados por nossos professores positivamente, quando um aluno cursa alguma licenciatura, é porque admira o trabalho de ser professor. Eu tenho duas ex-alunas que estão fazendo História e que foram, de alguma forma, inspiradas pelo meu trabalho, e é muito especial essa relação, que é a que eu tenho com ex-

professores meus, com os quais produzi lembranças muito felizes. Sobre escolher ser professor, Matheus comentou:

*Então, esses tempos eu me peguei fazendo um discurso que eu mesmo critiquei ‘olha você quer ser professor, mas entenda que é difícil, que o salário não é bom’, eu disse, ‘poxa, o que eu tô falando? **Eu sempre fui contra isso e eu superei tudo isso pra ser professor**’. Eu acho que **o contado com os jovens inclusive nos ajuda, se tu consegues aproveitar isso, a superar essas coisas mais conservadoras e mais pessimistas.***

O mesmo discurso que Matheus ouvia da família estava reproduzindo para os alunos que pensavam na possibilidade de fazer uma licenciatura, até que se deu conta que era contra essa postura, que “superou tudo para ser professor” e que o contato com os jovens o tornou mais esperançoso quanto ao futuro e à educação:

*Eu brincava que quando eu escolhi fazer **História** eu dizia “**não, não, pera aí, em algum momento vão ter que valorizar a educação e eu acho que a minha geração vai ser a que vai ver isso**” e há vinte anos atrás eu dizia que o Brasil tinha que investir pesadamente em educação e isso ia levar vinte anos. Hoje eu acho que ainda vai levar vinte anos, mas acho que está um pouquinho melhor do que há vinte anos atrás, **embora a gente esteja retrocedendo nesses aspectos, a gente já esteve mais adiante.** Talvez há uns anos atrás faltasse quinze anos, agora parecem que falta vinte de novo né? Mas assim, **eu acho que o contato com os jovens, o contato com o trabalho me faz ter esperança que as coisas podem melhorar, e, não adianta a gente precisa de uma coisa pra levantar da cama.***

Havia uma esperança de que a educação estivesse melhor do que está hoje. Em 2006, quando ingressei no curso de História, pude ver, aos poucos, a universidade se transformar em lugar mais plural, com mais recursos, e é muito triste ver esse recuo. O crescimento das pautas populares fez surgir um movimento reacionário e de ódio, o qual assusta. Como mencionou o professor Matheus, o contato com jovens e com o trabalho nos faz ter *esperança* e é motivo para “levantar da cama”. Assim, a esperança nos move.

O professor Fabio abordou a questão da persistência:

*[...] eu sou um persistente [...] eu sou teimoso, eu quero continuar ali, não tenho muita ideia de sair, eu já trabalhei com o fundamental, o meu problema é ter que trabalhar em mais de uma escola, acho que não vale a pena. Aos **‘trancos e barrancos’ eu sou melhor aproveitado em uma escola** só né e, com tudo, no colégio é o melhor lugar pra trabalhar, **eu me sinto mais útil aqui com gurizada.** As experiências de sala de aula que eu tive, na verdade desde que me formei [em escolas do centro] de maneira geral não tem o perfil de comunidade, vem gente de toda a cidade lá e estuda e aqui [escola atual] fica no meio de uma comunidade, tem um público que tem um perfil né, um perfil mais fácil, eu prefiro trabalhar ali, me sinto mais útil do que em outra escola, do centro, por exemplo.*

Para ser professor, tem que ser teimoso e persistir, e o professor sente o quanto seu trabalho afeta a “gurizada” e continua esperançoso:

Eu acredito na luta e acho que isso aí não é eterno, é constante, a luta por melhores condições de trabalho ela deve ser constante, nós estamos em um momento ruim, mas momentos melhores vão ter que vir [...] vai mudar, muita coisa vai ter que mudar na educação, essa profissão espero que daqui a um tempo melhore, que a gente conquiste, se chegue a essa conclusão, que tem que se investir mais em educação.

Nada é eterno, é preciso acreditar na luta e conservar a esperança, que é diferente de ser otimista. Para Freire, ter esperança é uma questão ontológica, essencial para o ser humano. A resistência e a esperança precisam andar juntas; a esperança motiva a resistência e vice-versa, quando não há uma *esperança realista* damos lugar à conformação, ao desânimo. Precisamos nos indignar diante das injustiças e dos retrocessos, partindo da perspectiva de que a educação é uma possibilidade, um caminho. Sobretudo, porque *não estamos sozinhos*:

Quando conseguimos conversar com colegas e mobilizar para uma paralisação, uma greve, um ato público. Também quando conseguimos conversar com os alunos em sala de aula e ter o apoio deles ou simplesmente que eles entendam o porquê lutamos.

Nessa fala, a professora Letícia respondeu a respeito de em que momentos entende estar resistindo, ou seja, a partir dessa perspectiva, podemos concluir que *a resistência é também uma tarefa coletiva*. Quando existe reconhecimento nas relações socioprofissionais e são estabelecidas relações de respeito, colaboração e solidariedade, somos ajudados a superar os sofrimentos do trabalho. As reuniões pedagógicas podem também ser um espaço de diálogo, desabafos e apoio.

*Eu acho que entre os colegas, a gente tem um esforço de autorreconhecimento, quer dizer, a maior parte dos colegas, eles estão atentos, eu acho que **uma maneira da gente sobreviver a todas as dificuldades da profissão**. Então, é muito comum o professor falando do que faz e a maior parte dos colegas apoiando de uma maneira ou de outra e, eventualmente, querendo participar [...] enfim, eu acho que na maior parte os colegas são um apoio bem importante, de valorizar o nosso próprio trabalho.*

Reconhecer-se no outro é uma maneira de sobreviver às dificuldades, uma vez que o reconhecimento é uma retribuição de natureza simbólica esperada pelo indivíduo e, na ausência desse, o trabalhador tende a desmobilizar-se (DEJOURS, 2004). Só um professor da Educação Básica sabe o que outro professor enfrenta, especialmente, os professores do Estado

do RS. Dessa forma, quando um professor fala que não dormiu pensando no corte do ponto, porque fez greve, e em como vai pagar as contas, um colega, que fez greve, compreende a dimensão disso. Por outro lado, quando vemos um progresso em um aluno, na aprendizagem ou na postura, dividimos essa experiência entre colegas e nos sentimos parte desse avanço em conjunto.

Em Santa Cruz do Sul, na escola em que trabalhei, existiam alunos surdos e intérpretes de libras na sala o tempo todo e lembro que essas colegas, intérpretes, diziam que queriam que eu tivesse sido professora delas, porque adoravam minhas aulas e aprendiam muito. Obviamente que eu ficava muito feliz quando ouvia isso. Quando um colega reconhece o trabalho do outro, é uma sensação de dever cumprido. Por isso, é tão prazeroso trabalhar com narrativas de professores, visto que me reconheço, através de uma escuta atenta, e sei que não estou sozinha.

Essas respostas coletivas de enfrentamento constituem um processo pedagógico produzido no decorrer da luta. A experiência coletiva, na história, mostra-se indispensável para conquistar mudanças no trabalho (SOUZA, 2014). Por isso, a sindicalização é importante na formação permanente dos entrevistados, porque participam ativamente das assembleias, dos encontros, das manifestações, das greves e demonstram que essas atividades são importantes para a luta. Isso não quer dizer que o professor não sindicalizado não resista, mas que essas atividades são um meio de engajamento⁶⁸, bem como, eventualmente, representam a militância política. A greve é uma manifestação da luta coletiva dos trabalhadores e uma alternativa eficaz para enfrentar os sofrimentos, e o movimento coletivo de greve é uma forma de enfrentar a precarização, sobrepondo-se, inclusive, às saídas individuais, relevando-se como aprendizado, o que gera autoconfiança (SOUZA; PINA; SOUZA, 2019).

O engajamento é parte da formação do professor de História, e, muitas vezes, é, até mesmo, anterior à formação inicial, influenciando, inclusive, na escolha da licenciatura. Isso é muito comum quando abordamos a respeito das Ciências Sociais e Humanas:

⁶⁸ “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”. Cabe acrescentar que engajamento, para Freire, representa sempre, sobretudo, *compromisso ético e político*. Só assim uma vida e uma obra assumem a dimensão de testemunho profético, de denúncia e de anúncio, o que significa, além disso, abertura na perspectiva da utopia, no horizonte da esperança, dimensões sem as quais a ação careceria inteiramente de sentido. Ver: ANDREOLA, B. A. Engajamento (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 251.

As Ciências Sociais são essencialmente ‘Ciências Aplicadas’, destinadas, para usar a frase de Marx, a transformar o mundo e não somente interpretá-lo. O fato de que o desenvolvimento dessas ciências tenha sido inseparável do engajamento – algumas praticamente não teriam existido sem ele – é realmente inegável. [...] Não poderia ocorrer de maneira diferente na Educação, pelas características intrínsecas dessa disciplina, os temas que aborda, as possíveis reconstruções do passado e a consequente desorganização das construções em que se assenta o presente. Um exemplo bastante evidente de tal posicionamento no ensino de História pode ser buscado no período da ditadura militar no Brasil, época de combates acirrados na educação, na qual houve o posicionamento claro de alguns professores de fazer de sua disciplina um instrumento para conscientização dos alunos, transformação sociopolítica, seja pela militância deliberada, omissão de determinados conteúdos normativos caros ao regime político da época ou pela introdução de novos conteúdos, abordagens e livros considerados mais críticos. (ALMEIDA NETO, 2011, p. 30-31).

Esse engajamento pode, de muitas maneiras, construir uma visão do Ensino de História mais romantizada. Os professores dessa disciplina, em sua maioria, pela própria particularidade dela, desenvolvem um engajamento relativo a muitas questões. No período da Ditadura, a militância foi muito forte entre os acadêmicos e professores de História, e esse engajamento se estende até os dias de hoje. Outras vezes, constroem-se visões utópicas relativas ao sentido do trabalho dos professores, adquirida na formação inicial, de transformação social por meio do Ensino de História. Contudo, a educação formal sozinha não pode ser responsável por grandes mudanças. Com a experiência, notamos que são ideias muito boas, na teoria, mas, na prática, não funcionavam, pois primeiro é preciso alfabetizar o aluno com conceitos básicos da História. Entretanto isso, de maneira nenhuma, quer dizer que a teoria aprendida na formação inicial deva ser desprezada, ela só não pode ser pensada apartada da prática ou da didática. Esse discurso de indiferença, em relação à teoria, pode levar a um anti-intelectualismo perigoso, visto que é justamente o ataque ao conhecimento científico que move o patrulhamento ideológico contra os professores.

Por conseguinte, no trabalho, uma das perspectivas que precisamos considerar é a de que há diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho na prática. O trabalho prescrito é idealizado, é uma projeção, é diferente da realidade na prática, o que Dejours chama de *trabalho real* (2013). O trabalho real, por sua vez, considera as limitações humanas, as falhas, dificuldades não previstas e as circunstâncias em que se realiza o trabalho. Na concepção de Dejours, “trabalhar não é só falhar, é também ser capaz de suportar o insucesso o tempo que for necessário para encontrar a solução que permita superar o real” (2013, p. 13).

Desse modo, esse engajamento próprio do professor das Ciências Humanas não é negativo, pelo contrário, ele é resistência, é o que mantém o professor de pé. O professor Fábio falou da importância de insistir e lutar:

[...] não me arrependo de ter escolhido esse caminho, não é uma trajetória fácil a gente se dispor a lutar contra as coisas como elas estão, contra o status quo, como falavam os romanos, não é uma coisa fácil tem que insistir, e mesmo que um dia eu deixe de ser professor vou reconhecer a importância da educação e de uma luta que precisa continuar sendo feita [...] aqui perto de casa com a vizinhança eu sou conhecido como o professor, o cara do gás aqui 'oi professor', a gente é professor, eu até posso largar de ser professor que eu vou continuar professor pelo resto da vida.

Já o professor Matheus relacionou a resistência a sua prática em sala de aula de proporcionar um espaço aberto para o diálogo de várias questões e criar um ambiente prazeroso, onde se tem vontade de estar:

*[...] meus alunos têm bastante liberdade, autonomia pra falar comigo as coisas [...] eles me perguntaram: 'Professor o que o senhor acha do aborto?', e eu falei várias coisas. Perguntaram se eu acreditava em Deus, nas aulas não tem nada que a gente não possa discutir e eu nunca tive problema nenhum na escola, sempre apoiaram meu trabalho, nunca tive nenhum problema em relação à política. **Pra mim a sala de aula ideal é onde eu posso criar um ambiente de discussão, então, a gente discutiu a greve, a gente discutiu a reforma da previdência, mas os alunos sempre tiveram bastante espaço pra se posicionar nas minhas aulas, seja contra, seja a favor, ou seja, discordando de mim e tal.** Procuo argumentar e, enfim, embasar com argumento, [...] eu não quero que eles pensem como eu, eu quero que eles pensem! Em uma das vezes que me perguntaram sobre o aborto eu disse: do ponto de vista dos iluministas, se nos pensarmos no Locke, que defende que o ser humano nasce proprietário do próprio corpo, que é um liberal, e, portanto, é livre, sob esse ponto de vista, eu acho que o aborto é uma decisão da mulher e alguns já olharam com uma cara meio estranha. Eu disse 'não quero que vocês aceitem meu argumento, quero que vocês tenham a capacidade de argumentar como eu'. **Então, se vocês não concordam, então, vocês vão procurar argumentos qualificados pra discordar de mim e via de regra funcionou.***

Através das narrativas, os professores atribuem importância ao conhecimento e ao prazer em aprender e ensinar. O prazer em estar aberto a ouvir e poder criar um ambiente livre. O trabalho pedagógico implica estar sempre buscando conhecimento, mesmo que haja pouco tempo para fazer isso. A realização está também relacionada à *autonomia* de poder selecionar a metodologia, a abordagem dos conteúdos, mesmo diante de um currículo pronto. Assim, uma vez que o trabalho não consiste em só executar, o professor, no cotidiano, resiste e *desenvolve estratégias de resistência para subverter o que é imposto, as diretrizes, as normas, as burocracias e imprimir sua identidade no trabalho*. Afinal, é no espaço de sala de aula que se alcança certa emancipação e a autonomia de poder fazer decisões e de estar em permanente construção. Conforme mencionado pelo professor Matheus:

*Acho que a gente está em permanente construção, costumo brincar que o que me forçou a dar filosofia, pra dar aula pros alunos, foi estudar bastante pra poder assumir a disciplina, muitas vezes, nunca tinha lido tanta filosofia quanto pra dar aula pra eles e isso influenciou muito nas próprias aulas de **História**, acho que a*

gente está em permanente construção porque quando tu tem uma ideia, quando chega na sala e você vê que não é bem assim ou vê que isso funciona melhor do que tu imaginava, tu vê que depende do dia, depende da turma, depende do momento, depende do clima. Tu vais te formando ao longo do tempo, é isso: o ser humano está condenado a se constituir.

É inegável que o sofrimento existe e que os professores atravessam uma crise de sentidos do fazer pedagógico. No entanto, o *reconhecimento* dos alunos e colegas; as práticas prazerosas como estudar, planejar atividades; estar em sala de aula; o *engajamento* relacionado à produção de conhecimento e ao lugar social do ensino de História⁶⁹; o sentido de coletividade e de nos identificarmos no outro; a alteridade que o contato com uma geração mais jovem proporciona; o trabalho em uma escola que se renova e aborda temas contemporâneos e necessários, geram uma esperança realista.

Enfatizamos o reconhecimento, tanto dos alunos como dos colegas, como tendo um lugar imprescindível na motivação para resistir e desempenhar, da melhor maneira, as atividades. Logo, a *ressignificação do sofrimento* se dá quando é possível modificar o prescrito da organização, visto que o trabalho pedagógico é também coletivo. O trabalhador, neste caso professor, quando “reconhecido pelos seus pares [...] acede ao sentimento de pertença: pertença a uma equipa, a um coletivo, a uma comunidade profissional. É através do sentimento de pertença que o trabalho permite evitar a solidão” (DEJOURS, 2013).

Na atual conjuntura, é crucial resistir, individual e coletivamente, às alterações que a organização do trabalho sofreu nos últimos anos, as quais entendem a educação como mercadoria e, a partir disso, aplicam formas de gestão e de controle, como avaliações meritocráticas, redução de gastos e terceirização de trabalhadores em educação. Terceirização que está em processo no governo do Estado do RS, pois é uma parte do projeto político de sucateamento da educação e de enxugamento da folha, favorecendo, assim, o setor privado. A terceirização despreza a importância dos vínculos entre os trabalhadores, deixando-os em absoluta fragilidade.

Retomamos aqui as proposições de Saviani (2008, p. 16):

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de

⁶⁹ Abordaremos mais adiante.

profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

É por essa educação que devemos lutar, por uma educação que valorize os professores, uma educação de qualidade, não porque avalia e mede, mas porque remunera o professor de acordo com sua importância social.

Quando nos esforçamos, esperamos uma retribuição, e o oposto nos frustra. Essa retribuição, no caso específico dos professores, não pode ser, no contexto de hoje, uma recompensa material (que já concluímos ser muito importante) mas, segundo Dejours (2013), é também importante uma retribuição simbólica, cujo expoente máximo é *o reconhecimento* que tem o poder *simbólico de mobilizar subjetivamente*. Esse reconhecimento vem dos pares e dos alunos, e o poder simbólico de mobilizar afirma confiança, autoestima e a identidade. Sobre essa mobilização subjetiva, Mendes (2007, p. 43) afirma que ela é uma forma de lidar com o sofrimento, já que consiste em um processo “de ressignificação do sofrimento, e não sua negação ou minimização”.

Mendes, Paz e Barros definem a mobilização coletiva como:

[...] um processo caracterizado pelo uso dos recursos psicológicos do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho. A utilização desses recursos depende da dinâmica contribuição retribuição simbólica que pressupõe o reconhecimento da competência do trabalhador pelos seus pares e pela hierarquia [...] A mobilização subjetiva permite a transformação do sofrimento a partir de uma operação simbólica: **o resgate do sentido do trabalho**. Este sentido depende de um outro: do coletivo de trabalho. (2003, p. 40, grifo nosso).

Entendemos a importância de refletir sobre o sentido do trabalho do professor de História na contemporaneidade. Resgatar o sentido do trabalho, resgatar porque, de certa maneira, no cotidiano, diante das circunstâncias, perdemos de vista o objetivo. *Nossa tese, apoiada nas narrativas e na bibliografia, é a de que a resistência é um mecanismo de ressignificar o sofrimento e dar sentido ao trabalho, e que reafirmar o sentido do trabalho do professor de História ajuda-nos a resistir, em um processo dialético. As resistências fragmentadas revelam a dupla dimensão do trabalho pedagógico.*

4.3 NARRAR PARA RESISTIR: OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR DE HISTÓRIA

*Na parede da memória.
Essa lembrança.
É o quadro que dói mais.
Belchior*

4.3.1 Experiências de resistência: quando resistimos?

Segundo Freire, “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (2004, p. 87). Rebeldia, nos escritos de Freire, é um conceito bastante usado e associado à “resistência”, e ambas são opostas à ideia de acomodação, porque, quem se acomoda, desiste da luta, acabando por se sujeitar às circunstâncias e a seus possíveis agravamentos.

Essa postura de resistência está associada à práxis, porque é preciso que exista, na vida, prática a rebeldia contra a opressão, a consciência crítica contra o autoritarismo. A resistência precisa ter participação ativa nos espaços, nas escolas, nos sindicatos, afirmando a democracia como uma tarefa, sobretudo, ética, de responsabilidade social e política, contra as estruturas postas como fatalidade, contra o patriarcado, contra o conservadorismo, contra a tirania, contra o fascismo. Desse modo,

[...] a concepção de resistência em Freire se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre as idéias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural. Assim, a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. (MORETTI, 2008).

Resistência supõe ação. Resistir é diferente de defender-se. Cotidianamente, defendemo-nos do sofrimento através de “estratégias de defesas” ou de “estratégias defensivas” (DEJOURS, 1992), todavia, para resistir é preciso ir além. Quando nos defendemos, na verdade, não atacamos a origem do sofrimento, porém nos adaptamos às circunstâncias. Não podemos negar a urgência de resistir e cair na armadilha de nos conformarmos na ideia de que não há possibilidade de superar o fracasso do sistema escolar, deixando a rotina nos tirar o comprometimento com o trabalho e com os sentidos dele.

No momento em que perguntamos para o professor Matheus em que momentos percebe que resiste, ele respondeu:

[...] a todo o momento, só de ir pra sala de aula já é uma resistência, de ir pra sala de aula com o salário atrasado. Poxa! Eu entrei no Estado e não tive aumento, aliás, eu tive o aumento do completo do piso, um triênio, uns sessenta reais de aumento, e agora com esse plano novo eu sou um daqueles que surrealmente se beneficiam com aumento de salário, por causa do mestrado e porque eu não tinha muitos triênios. Então, a gente acaba tendo aumento. Essa reforma pra 10 ou 15% dos professores ela representou um acréscimo, mas era porque era um valor de salário que estava surreal. Então, ir pra escola já uma resistência, tu segui insistindo nisso, e aí eu digo, já falei o que eu gosto mais de fazer é dar aula no estado porque você trabalha com Ensino Médio, com um pessoal mais adulto, com a consciência mais complexa, mas o que me dá dinheiro é trabalhar no município, no Ensino Fundamental, que é o que paga as contas, digamos assim, eu recebo em dia, recebo o dobro, então, ir pra sala de aula já é um ato de resistência.

Diante do contexto em que se encontra o professor do Estado do RS, no contexto atual, ir para a sala de aula é um ato de resistência. Desde que ingressou no estado, o professor não havia recebido aumento salarial. Desde novembro de 2014, quando entrou em vigor a última parcela do reajuste de 13,72% no governo Tarso Genro (PT), não recebemos aumento nenhum⁷⁰. No entanto, o que o professor mais gosta de fazer é dar aula no Estado, porque trabalha com alunos do Ensino Médio e sente um impacto maior na vida prática do aluno.

Nesse sentido, a forma de resistir, no cotidiano do trabalho, é múltipla e, muitas vezes sutil, entretanto, não desistir de ser professor da rede pública estadual, na situação em que nos encontramos, representa resistência. Há várias maneiras de resistir, as quais vão desde de “ir dar uma aula” até a organização coletiva da resistência, como nas greves, passando por encorajar um colega ou aluno. O professor Fabio reportou que:

Eu acho que o tempo todo, quando saio de casa, porque eu já sei o que vou enfrentar, a resistência é o tempo todo, nós estamos remando contra a maré. Na época da eleição agora se fala da importância da educação, uma educação emancipatória, quem pensa assim somos nós os professores. Os chamados gestores, o cara já começa a se chamar de gestor, esse aí não está muito a fim de educação libertadora, emancipatória, isso não me convence, quem está preocupado com isso e quem luta por essa bandeira é o professor, os nossos dirigentes não estão muito preocupados com isso não. A ideia é formar mão de obra barata, não tem outra coisa, pensar em uma educação de formação pro exercício da cidadania isso aí é ideia de quem está na sala de aula lutando contra a maré, porque a maré não é essa não.

Quem deve valorizar uma educação emancipatória, segundo Fabio, é o professor, é ele quem resiste o tempo todo, “remando contra a maré” da ignorância. A regra é formar mão-de-

⁷⁰ GOMES, L. E. RS: salário congelado dos professores corrói poder de compra, endivida e adocece. **Central Única dos Trabalhadores**. 2019. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/noticias/rs-salario-congelado-dos-professores-corroi-poder-de-compra-endivida-e-adocece-1ac2>> Acesso em: 25 dez. 2020.

obra barata, e a ideia de educar para exercer cidadania é de quem está na sala de aula, lutando. Ele completou afirmando que:

Acho que depois da experiência do Bolsonaro, o povo tem que aprender a votar, chega de votar nos 'bozos' da vida, e isso passa pela educação, esse negócio da pandemia tem gente que não está entendendo o que é um vírus, e daí essas fake news, acham que vão curar com antibiótico. Que mito? Vão estudar um pouco. Olha a ignorância ela faz mal, acho que isso daí vai ter que ser conseguido pelas próximas gerações e nós vamos ter que conquistar condições melhores.

Sinalizando a importância do professor para combater a ignorância, o professor Fábio aborda questões que são atuais, como a negação da pandemia, as *fake news*⁷¹, isto é, notícias falsas que tanto prejudicam o cenário político e são espalhadas por redes sociais de mensagem. Diante da ignorância, que faz mal, de acordo com o professor, é preciso a educação e a conquista de condições melhores. Nesse cenário atual, os anti-intelectuais atacam Paulo Freire e acreditam que as instituições de ensino públicas, no Brasil, não respeitam os valores tradicionais. As pessoas estão se fechando em “bolhas” e nos seus próprios espaços, que confirmam suas próprias ideias, que são pautadas em notícias falsas, boatos, defendendo as desigualdades, a violência e a meritocracia e, portanto, opondo-se aos direitos humanos e desqualificando os lugares de produção de conhecimento. Há um claro combate à democracia. Quando atacam as universidades públicas, não o fazem ao acaso. Somente através de um exercício crítico, usando o conhecimento, fazendo da educação um lugar de invenção e resistência, não se torna possível a conversão do sistema educativo em uma empresa.

Frente a isso, podemos pensar em quais relações existem entre o sentido de ser professor de História e a resistência. Resistência essa, individual e coletiva, que nos preserva vivos e nos move a perguntar a respeito do futuro como possibilidade, pois “*uma das condições a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos*”, porque com a “vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a autoestima esfarrapada, não se pode lutar” (FREIRE, 2000, p. 47, grifo nosso). A resistência e a rebeldia são forças mobilizadoras diante da realidade que desumaniza, elas servem para que nós, professores, consigamos “remar contra a maré”, recuperar nossa autoestima, a vontade e a identidade diariamente.

⁷¹ Para aprofundamentos, ver: GALHARDI, C. P. et al. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 25, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>> Acesso em: 26 dez. 2020.

4.3.2 Sentidos de ser professor de História no presente: resistência à ignorância e ao relativismo

*Mas não se preocupe meu amigo
Com os horrores que eu lhe digo
Isso é somente uma canção
A vida realmente é diferente
Quer dizer
Ao vivo é muito pior.
Belchior*

Antunes (2000) aborda a relação entre sentido e trabalho e, segundo ele, para que exista uma vida cheia de sentido fora do trabalho, é preciso uma vida provida de sentido dentro do trabalho. Diante do contexto de trabalho hoje, terceirizado, fetichizado, estranhado, é difícil encontrar sentidos. No entanto, como já mencionado anteriormente, existem possibilidades de prazer no trabalho intelectual do professor, quando reconhecido e autônomo e, nesses momentos, é possível encontrar sentido no trabalho pedagógico.

Por intermédio das narrativas, percebemos que o trabalho é cheio de sentidos individuais e sociais, contribuindo na formação da identidade e da subjetividade do trabalhador. O trabalho do professor de História tem suas idiossincrasias, lida com questões e conceitos existenciais: o tempo, a memória, o passado, o sujeito social e sua historicidade. O professor trabalha com esses conceitos em um contexto no qual ocorre a presentificação do tempo, em que o antigo é obsoleto e arcaico e, logo, pode ser ignorado e esquecido.

Cada dia mais, o trabalho com a História é desafiador. A era digital e tempo acelerado, instantâneo e volátil em que vivemos, no capitalismo, não desqualifica a importância dos processos educacionais formais do Ensino de História, ao contrário, contrapõe-se a essa lógica e auxilia o aluno a compreender a historicidade da vida social e dele enquanto sujeito social. Essa disciplina pode ajudar a problematizar o caráter imediatista do mundo contemporâneo, em que tudo é mercadoria e descartável, objetivando superar o fatalismo das relações e a naturalização dos processos por meio do estranhamento e da alteridade.

Sobre ser professor de História no Brasil de hoje, o professor Matheus narrou que:

*Acho que a gente está em um momento de maior contestação, desde que eu me conheço por gente, quando comecei a estudar História lá no Ensino Fundamental ainda, e eu me preocupo com isso, porque eu acho que **os professores de História estão em risco**, tem um momento político que é muito tensionado, que é muito no limite, eu realmente não sei a força das nossas instituições, eu realmente não sei. Eu procuro ter uma visão otimista, até pra gente poder levantar da cama, eu não tenho*

confiança de que as nossas instituições estão tão sólidas assim a ponto de rechaçar uma Ditadura, embora do ponto de vista histórico eu acho surreal que a gente está discutindo se a Ditadura existiu, se a tortura existiu, a gente está discutindo se nazismo é de esquerda. Eu acho surreal isso, e, às vezes, eu me pergunto: Onde foi que a gente errou? A gente, professores de História, eu acho que desde que eu estudo História eu nunca vi algo tão tensionado assim, é um momento muito complicado ser professor de História, de assumir, fazer isso, porque tudo bem a gente não está tendo, pelo menos aqui no RS, o 'Escola sem Partido', a gente não está tendo perseguição oficial, mas, eu não tenho segurança que isso não vai acontecer no curto prazo.

O professor enfatiza aspectos muito relevantes: primeiro, que o componente curricular de História está em risco, sua carga horária já foi reduzida, no currículo do novo Ensino Médio não é uma disciplina obrigatória; segundo, o abalo que a democracia está sofrendo, com um governo autoritário, que exalta a violência e a Ditadura; terceiro, a relativização dos fatos e da verdade. Esse contexto, por sua vez, impacta, mas também nos convoca à resistência, visto que é inegável a importância da educação. Acerca disso, o professor Fábio declarou:

Eu não me coloco em uma condição especial por ser professor de História, mas de maneira geral, todos os professores lutam contra a ignorância, nós estamos em um momento de lutar contra a ignorância, o fascismo é pura ignorância, o fascismo é idolatria, é fanatismo, e nós estamos caindo nesse abismo, mas não é só professor de História não, é professor de Química, de Biologia, que tem que explicar o que é um vírus, isso aqui é sério. A questão da terra plana é o cúmulo, porque se tu acreditar que a terra é plana, então, é possível acreditar em qualquer coisa, o nazismo é de esquerda, o coronavírus foi inventado pelos malditos chineses, que querem dominar o mundo, tu pode acreditar em qualquer coisa, e sei lá, o Bolsonaro é o Messias daqui a pouco, é um enviado de Deus pra botar ordem [risos]. É complicado viu, esse presidente é o cumulo da ignorância, e uma vez eu vi ele falar sobre educação 'essa gurizada não sabe fazer regra de três' e eu acho que talvez a única coisa que ele saiba é fazer regra de três, porque duvido que seja capaz de citar um autor sabe, não deve ser capaz de citar um poeta, eu já vi ele citar a bíblia, de economia já dizia que não sabia nada, então, não sei porque quer ser presidente se não sabe cuidar da economia, vai cuidar dos bons costumes e da moral, vai cuidar da vida alheia, é demais tu sabe tchê.

Mais uma vez, na fala do professor, notamos que os professores lutam contra a ignorância, que é uma resistência urgente e necessária. Fica claro ainda que não são só os professores de História ou de humanas que fazem isso, é um trabalho de todos. Essa resistência é uma defesa do conhecimento contra o absoluto obscurantismo que dita que a terra é plana; que o nazismo é de esquerda; que o coronavírus é uma invenção, como também é uma defesa diante da negação da eficácia das vacinas. Esse é um fenômeno mundial, porque não ocorre só no Brasil, e afeta pela desinformação e por uma noção de pós-verdade, visto que a verdade dos fatos parece não importar. Assim, vivemos na era dos relativismos, das indefinições, do intertexto, da negação do real, do apelo ao irracional, em que, simplesmente,

o conhecimento científico não tem valor, juntamente com todos os intelectuais e pesquisadores.

Entretanto, entendemos, de forma clara, a centralidade do trabalho, que está longe de seu fim, bem como o da sociedade industrial. Com o aprofundamento da crise global do capitalismo, o governo neoliberal e as empresas buscam a acumulação do capital por meio da mercantilização do ser humano e dos direitos sociais. No bojo dessa crise, observamos um número cada vez maior de novas tendências, que são proclamadoras da pós-verdade.

Nesse panorama, a educação, tanto no seu sentido amplo de formação ontológica do indivíduo, quanto em seu sentido estrito, formal, escolarizado, com seus processos pedagógico-educacionais, corre riscos sérios, na medida em que esses têm uma relação direta com a formação humana e, por conseguinte, com os movimentos sociais e o mundo do trabalho. Negação do fato, da verdade, sobretudo, em tempos de crise, motiva práticas nazifascistas de intolerância e anti-humanistas contra o racionalismo e o intelectualismo. Não podemos negar a realidade e a objetividade aceitando, assim, a relativização extrema na era da globalização neoliberal.

Para Freire, a globalização procura disfarçar que ela só aumenta a riqueza de poucos e a pobreza de muitos, produzindo a “aberração que é a miséria na fartura” (FREIRE, 2004, p. 80). Assim, “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo” (FREIRE, 2004, p. 19) e quer convencer, com seu neopragmatismo⁷², que nada é possível fazer e que cabe aos sujeitos as condições históricas determinadas, não havendo espaço para qualquer política de emancipação.

Não queremos desprezar a importância das ações da vida cotidiana como espaço de atuação e de resistências fragmentadas dos sujeitos, mas não podemos perder de vista a totalidade em que essas ações acontecem. As subjetividades têm um lugar muito importante quando falamos sobre resistência, porém em um quadro em que as subjetivações são supervalorizadas, negamos as determinações estruturais e a ação dos sujeitos, em um projeto de transformação coletiva. Compreendemos que o capitalismo industrial não foi superado, a *exploração do trabalho* e a luta de classes são uma realidade concreta.

O professor Matheus, em sua fala, abordou a necessidade de retomar o Iluminismo e a racionalidade moderna:

⁷² Ver: GONÇALVES, E. N. **Educação e neopragmatismo**: A questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da Educação, 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

É um momento muito difícil, ser professor de História é muito difícil, seja pelo ambiente político, seja por conta do próprio ambiente educacional, quer dizer, o novo ensino médio diz que História não é obrigatório. Poxa, então, qual é a perspectiva que você tem de formar um profissional que sabe que não vai existir, ou não vai ser importante. Eu vejo que a gente tem perdido espaço e isso me preocupa enquanto professor de História, enquanto cidadão, porque eu acho que é fundamental pra sociedade, me preocupa como ser humano, porque é surreal. A gente vive tempos em que se questiona os direitos humanos, se a terra é redonda, se questiona se nazismo é de esquerda, de direita e isso aí reforça, a minha defesa simplista, de que a gente devia ser iluminista, a gente questiona um vírus, essa é uma das críticas que eu faço.

De acordo com Matheus, a História, enquanto componente curricular, é fundamental para a sociedade em tempos nos quais são questionados os direitos humanos e a própria ciência. O ambiente educacional, com suas teorias educacionais e políticas públicas de educação, do novo ensino médio, por exemplo, é baseado em um projeto de integração social, o qual é baseado em uma concepção fundamentada na ideia de adaptação dos indivíduos ao sistema já dado, afirmando o relativismo do conhecimento e o individualismo. Com isso, a educação é pautada na negação do paradigma iluminista e já que esse paradigma da educação moderna está superado, propõe-se uma pedagogia aparentemente neutra e firmada no discurso da diversidade para deslegitimar as tensões sociais geradas pela desigualdade intrínseca ao capitalismo. Freire fala dessa situação do capitalismo global e suas estruturas ideologizantes:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. (FREIRE, 1987, p. 48).

Nesse sentido, só poderíamos usar o rico pensamento de Paulo Freire para reiterar que nossa opinião não é a de uma defesa incondicional do padrão chamado tradicional de pedagogia, que, até então, também se apresentou como edificador de noções conservadoras, excludentes e elitistas de educação. O cerne da questão é ponderar que esses projetos pretensamente inovadores, que se apresentam como solução ao tradicional, apesar de trazerem, em seu bojo, a importante questão da formação autônoma dos sujeitos, acabam anulando-a quando se centram em um pragmatismo que exclui tudo aquilo que não diz respeito ao utilitarismo para o mundo do trabalho.

Não queremos, neste estudo, negligenciar a importância da diversidade, de movimentos populares: dos negros, das mulheres, dos homossexuais, mas os inserir nesse todo. Afinal, somos todos trabalhadores. A resistência e as reivindicações dos diversos

movimentos não podem nem devem ser desconsideradas, porém a questão é, sem dúvida, complexa, ao ponto de não podermos simplesmente concluir que a diversificação é a prova de que não há mais absolutamente nada a se buscar a nível da totalidade. Não podemos ignorar o âmago do problema: a desigualdade é uma necessidade do capitalismo, que é estruturalmente deficiente, operando “em círculos viciosos de desperdício e escassez” (MÉSZÁROS, 2005, p. 74).

Se passamos por um momento de crise nas relações pedagógicas e no conhecimento histórico, precisamos analisá-lo criticamente e em relação a metamorfoses estruturais do mundo do trabalho. Sem essa compreensão da totalidade, poderemos justamente cair na reafirmação, sob novos moldes, da mesma concepção excludente, base do sistema capitalista de produção. Caso as desigualdades sejam entendidas apenas como meras diferenças culturais, estaremos perdendo a dimensão conjuntural e só poderemos culpar, genericamente, os *indivíduos* pela miséria e exploração, pela intolerância e pelos preconceitos, bem como culpabilizar os professores pelo fracasso da educação no Brasil. Uma perspectiva transformadora, sem dúvida, não poderia incorrer nessas incoerências profundamente ideológicas, que, em última instância, como já mencionado neste estudo, só buscam solucionar as tensões em um nível individual, direcionando a culpa pela condição de exclusão ao indivíduo que não quis inserir-se, ativamente, na máquina do sistema, ou à genérica e confortável culpabilização do “governo”, em sua acepção mais geral.

4.3.3 Sentidos de ser professor de História no presente: consciência histórica e o lugar social do Ensino de História

*Não me peça que eu lhe faça uma canção como se deve
Correta, branca, suave, muito limpa, muito leve
Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém.
Belchior*

Entendemos que o ensino de História tem um papel de formação política, que só se efetiva por meio da formação conceitual e teórica, a qual ajuda o aluno adquirir um vocabulário que lhe auxilia a entender a sociedade, a economia, a religião e a própria estética social. A formação política vai depender da formação conceitual em História, visto que, se uma pessoa não tem domínio sobre conceitos dessa disciplina, logo, não conseguirá entender

o contexto em que vive, tampouco seu lugar na sociedade. Distanciando-se de uma postura factual, a História vai além dos fatos, pois, se o aluno tiver domínio dos conceitos fundamentais, mesmo que não aprenda a respeito dos fatos, entenderá melhor a sociedade, como uma alfabetização histórica. Sobre isso, o professor Matheus comentou, relacionando sua prática e a resistência:

[...] trabalhando com História quase tudo é resistência, eu resisto quando eu chego dentro da sala de aula e tem que explicar lá no sexto ano e tenho que explicar que o ser humano evoluiu, que existe ciência, que existe a teoria da evolução. Resisto quando eu insisto em trabalhar com meus alunos mitologia grega, mitologia egípcia e aí volta e meia tem um que diz mas isso não era Deus de verdade, eles eram demônios porque o deus de verdade é outro, o deus que tu acha que é de verdade nem existia nessa época. Então, eu acho que eu resisto quando eu puxo discussões sobre a escravidão, sobre o racismo, quando eu mostro que o Brasil se fundou sob o sangue indígena, sob o sangue negro, eu acho que eu resisto quando eu falo sobre ditadura, quando eu falo sobre a interferência americana na ditadura, quando eu falo sobre essas questões assim. Isso é muito louco, por que ao mesmo tempo, é obvio, são públicos completamente diferentes, no ensino fundamental tem muitas diferentes, mas parece que teu trabalho tem menos eco, porque eles são menos maduros, então, tu tem que ter outro tipo de cuidado, eles são mais ingênuos, mas o Ensino Médio, ele é mais produtivo, então, eu acho que eu resisto, todo o dia quando eu entro na sala de aula é um tipo de resistência diferente, umas são mais radicais, outras são mais simples, mas eu acho que o fato da gente seguir trabalhando já é um ato de resistência por si só, porque pra muita gente nem precisava ter aula de História.

Sempre digo aos alunos que História não estuda o passado, contudo o ser humano no tempo, e essa História viva mostra que o ser humano resiste, que a ciência existe e amplia a compreensão da condição humana. O professor dessa matéria aborda questões da gênese das desigualdades, que alguns grupos sociais desejam esquecer, visto que, como diria Marc Bloch, “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”(2001, p. 65). Assim, resistimos quando falamos sobre escravidão, sobre racismo, sobre ditadura; todo dia é uma resistência diferente, umas mais radicais do que outras. Trabalhar com o ensino de História é resistir quando para muitos não precisávamos sequer pensar nessa disciplina, já que não há uma utilidade prática dela para o mercado de trabalho. A professora Letícia disse:

Gosto muito da minha disciplina, História. Seguidamente percebo o quanto ter conhecimento histórico possibilita autonomia em relação a diversos assuntos, porque conhecer minimamente a História faz com que possamos nos situar historicamente e isso é bem importante. [...] Penso que o trabalho do professor, especialmente de Ciências Humanas, é um trabalho que nos (ou me) desenvolve intelectualmente. Vejo que aprendo bastante com as aulas que planejo, nessa quase uma década de trabalho no chão de escola, aprendi bastante, impulsionada pelos planejamentos que produzi e também por questionamentos vindo de alunos.

Quando conseguimos planejar uma aula legal e aplicá-la de forma que os alunos se sintam tocados e curiosos é muito bom, é satisfatório.

Segundo essa professora, o conhecimento histórico possibilita autonomia, faz nos situarmos historicamente. No planejamento das minhas aulas, sempre procuro partir de assuntos atuais para, com os alunos, entender os processos históricos desses temas. O professor Fábio mencionou que o professor de ciências humanas tem um papel fundamental na formação da consciência da nova geração:

Eu digo que sou professor de Ciências Humanas, com especialização em História, mas professor de História, Filosofia, Sociologia, de Humanas, e, até outros professores, desde que tenham uma compreensão mais ampla da realidade, eu acho que a gente tem um papel fundamental na formação da consciência da nova geração, é por aí, nós marcamos a vida de muita gente, a gente planta sementinhas, e de vez em quando elas vão germinar, vão se desenvolver, mas a gente vai plantando a sementinha.

Compreendemos que a ciência histórica pode ter um papel orientador, na contemporaneidade, por meio da *consciência histórica* (RÜSEN, 2001, 2007). Essa consciência, tal como pensada dentro dos cânones das renovadas correntes do pensamento histórico alemão, surge como um dos aportes possíveis e indispensáveis no entendimento da relação entre o universo moral e a conduta ética⁷³.

No final da década de 1980, ao fazer um balanço sobre a relação entre a História e a Didática da História na Alemanha, Rüsen (2010) indica quatro questões que, à época, se colocavam como temáticas importantes para a investigação na área do ensino de História e, especificamente, para as relações com a aprendizagem histórica: a metodologia do ensino, as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a Educação Histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 25-26).

Rüsen constrói, portanto, uma fecunda sistematização dos fundamentos da ciência histórica e, ao mesmo tempo, daquilo que a define socialmente enquanto ciência capaz de fornecer orientação às carências do ser humano frente às transformações temporais, tanto individuais quanto estruturais. Tais carências motivam interesses cognitivos para a História. A

⁷³ Rüsen tem encarado complexas problemáticas em função de um projeto audacioso de fazer da análise historiográfica um lugar também propício à reflexão teórica. Numa tradição que tem também Reinhart Koselleck como fonte de inspiração, e um intenso debate com a tradição do clássico historicismo alemão, com a sociologia moderna e com a tradição filosófica alemã, Rüsen lançou-se na tarefa de investigar “a ciência da história como fator da própria história”, ou seja, a ciência da história como objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, como sujeito do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p. 15).

ciência histórica estuda, com aportes teóricos e epistemológicos, determinados recortes do passado e os conduz de volta ao presente, como narrativa apontada *para a vida prática*, mas longe de uma perspectiva neopragmática.

Esse teórico construiu uma sistematização dos fundamentos da ciência histórica e teve, como norte, sua capacidade de orientação da *práxis humana*:

A teoria da História trata do complexo contexto formado pelas carências de orientação pré e para científicas da vida humana prática, pelo modo científico próprio do pensamento histórico e pelas funções de orientação que este exerce. A teoria põe em evidência, pois, que a obtenção de competência profissional não é um processo de aprendizado que abstraia da vida humana concreta e que se refugie numa espécie de torre de marfim científica, mas sim, pelo contrário, que requer a produção de resultados que possuam relevância prática. [...]

A teoria assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. [...] torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática. [...]. (RÜSEN, 2001, p. 41-42, 49).

No pensamento de Rüsen, encontramos uma relação direta entre teoria e Ensino de História, em que “a didática da história caiu nas malhas da teoria da História” (2007, p. 91). Sua ênfase, na constituição de sentido, comporta a ciência da História relacionada com o presente em que se desenrola, influenciada pelas carências de orientação da práxis humana, e, nesse afã, torna-se um lugar promissor para a reflexão didática. Por meio dessa disciplina, é possível analisar recordes do passado, pensando-os a partir de representações da narrativa histórica, - transmitida de várias formas: na escola, na mídia, nos livros, na memória coletiva - e reorientá-la de modo a representar vida prática, já que “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações no tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (2001, p. 54). Para Rüsen, *consciência histórica* é a “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 57). Então, é no cotidiano da vida, por intermédio de operações mentais, que pensamos historicamente, uma vez que a consciência história se constitui, na vida prática, quando narramos, no momento em que elaboramos representações e, assim, orientamos nosso agir ético e moral (RÜSEN, 2011). Dessa forma, a consciência histórica é lugar de aprendizagem histórica. Afinal, a natureza do conhecimento histórico e seu lugar social - como ferramenta para analisar a sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica - permite-nos estabelecer uma relação com a formação para cidadania, a partir do conceito em Freire:

A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. [...] Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania. É necessário que seja consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana (HERBERT, 2008).

Conforme Freire, a cidadania é construída por meio de um processo de conscientização⁷⁴, “é denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2003, p. 91). Assim, encontramos aproximações entre o conceito de cidadania de Freire e a constituição de uma consciência histórica, já que implica na formação de um sujeito histórico, que atua conscientizado da sua realidade histórica e consegue, portanto, transformá-la em vários níveis.

O processo de conscientização permite visualizarmos a aplicação do conhecimento histórico dos sujeitos como essencial para a formação humana, no momento em que se pensa na vida, através de experiências estéticas e cognitivas, pois a consciência histórica é “uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p.36-37).

Concluimos que o ser humano atua no mundo não em termos de circunstancialidade, mas a partir de projeções e de intencionalidades em sua relação existencial com seu espaço de experiências do presente, passado e futuro, em que busca atribuir sentido ao que faz ou ao que padece. Isso ocorre no plano intencional: valores, ideias ou interesses fundamentam e orientam o agir. Esse plano antecede, ao menos logicamente, o agir concreto (MARTINS, 2011, p. 49). *O ser humano age sob influência das circunstâncias do passado, não sob condições ideais, e projeta o tempo de modo a superar a experiência imediata, constituindo um sentido da experiência, no tempo, por intermédio da narrativa.*

Essa dimensão da consciência histórica humana é essencial na busca por um sentido existencial. Desse modo, o pensamento de Rüsen estabelece uma ligação entre a consciência histórica com a didática. Isso acontece quando ele propõe uma reinserção do conhecimento histórico produzido, através da ciência da história, na vida do ser humano, no espaço de vida

⁷⁴ A conscientização é “compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo essa uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. Ver: FREITAS, A. L. S. Conscientização (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 250.

prática. A consciência histórica é essencialmente humana, é intrínseca à vida, é natural como a ação do homem de modificar a natureza. Então, o trabalho do historiador é só uma das formas de se pensar historicamente, visto que a historicidade é condição do ser humano. De acordo com Rüsen, “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se o interpreta como história”. (2013, p. 14). A teoria da consciência histórica diz respeito à cultura histórica, sendo seu conceito básico. Rüsen pontua que

[...] a cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendida numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida nos e a partir de processos relacionais. [...] incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido em um momento e em um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, às linguagens e tudo que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, constituindo-se enquanto categorias específicas como a cultura histórica e a cultura escolar. (SCHMIDT, 2011, p. 110-111).

A interpretação da *consciência histórica* é manifestada na *cultura histórica* de uma sociedade, que é multidimensional (RÜSEN, 2009, p.172). O teor da orientação cultural transita entre expressões que envolvem questões identitárias, morais, pedagógicas, políticas, de gênero, de direitos, entre outras perspectivas existenciais, visto que lida com conteúdos da vida humana em sociedade. É nessa cultura que as pessoas estabelecem sentido histórico para orientar suas vidas. Nesse sentido, a cultura pode ser entendida como a capacidade de aprendizado histórico, uma vez que, por meio dela, aprendemos a lidar com experiências e a nos orientar. Assim, podemos concluir que o aprendizado histórico não significa puramente aprender conteúdos do passado. É um engajamento do sujeito social que se entende historicamente, interpretando a história de forma subjetiva e não apenas no campo objetivo. Logo, uma formação histórica “significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço

identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade” (RÜSEN, 2007, p. 95). Dessa forma:

O ensino de História pode desempenhar o papel da orientação para a vida no campo político. Mas para isso o aluno precisa identificar-se com o seu ensino. A inserção não ocorre de maneira automática. A mudança precisa inicialmente pautar-se no cotidiano. O aluno precisa ter a História como uma disciplina útil para sua vida, algo que possa ser usado no seu dia-a-dia. Para tanto é preciso partir-se do cotidiano, da realidade vivida, para depois atingir conceitos amplos. [...] A vivência dentro de uma aula de História, repetindo o livro didático ou decorando datas e nomes, mesmo que relate a democracia ou a participação, é ineficaz. O ensino precisa reverter tal perspectiva, tornar o aluno um investigador, um sujeito participante na formação do conhecimento, para que as próprias aulas não contribuam para despolitização dos alunos. (FURMAN, 2006, p. 240-241).

Partindo dessa perspectiva, a questão não é simplesmente conscientizar os alunos, porém conhecer a realidade social deles. Certamente, esse caminho depende das posições políticas e das escolhas teóricas e metodológica dos professores. *Ao escolher metodologias inovadoras, críticas e instigantes, assumimos uma postura de resistência e de comprometimento, não com o estado que nos tira direitos, mas com nossos alunos, que, na grande maioria das vezes, não terão outra oportunidade de pensar e se entender historicamente no mundo.* Há o entendimento de que nem a educação histórica, pautada em Rüsen, nem a formação para a cidadania, a partir de Freire, são uma solução para a educação, mas um percurso teórico-metodológico para um ensino de História com sentido prático na vida dos alunos. Por meio dos pressupostos desses autores, é possível ensinar desde conceitos básicos, fundamentais para a compreensão histórica, até processos mais amplos:

Os conceitos substantivos ou conceitos históricos, segundo Lee (2005) e Rüsen (2007), são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos e estão envolvidos em qualquer História, qualquer que seja o conteúdo. Como eles fazem parte do conteúdo ou substância da História, podem ser chamados de conceitos substantivos. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a aprendizagem dos conceitos históricos ou conceitos substantivos, relativos aos conteúdos ensinados, é de grande relevância na formação da consciência histórica. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 34).

Entendemos, portanto, que o Ensino de História pode ter um papel orientador, estando inserido na cultura histórica. A História que se ensina na escola precisa ser, para o aluno, significativa em termos pessoais. Defendemos as ideias de Rüsen e concordamos com ele quando esse afirma que, *grosso modo*, aprender História não é puramente aprender sobre o passado. O sujeito estudante precisa assenhorar-se de si próprio a partir dessa disciplina,

formando sua identidade, sua subjetividade e realizando suas interpretações. Isso implica em questões éticas e morais, além de aspectos existenciais.

Por conseguinte, o professor tem um potencial emancipatório e de resistência. É por meio do trabalho que esse profissional, “ao ser submetido pelo capital ao processo de produção de valor - para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores - contribui para a transformação desta mesma realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias” (KUENZER, 2004, p. 242). É possível produzir estranhamento dessa realidade posta. De acordo com Kuenzer, o trabalho do professor tem, em sua natureza não-material, uma característica muito peculiar, já que não é possível separar o produtor de seu produto. “Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração e, ao mesmo tempo, buscar sua realização pessoal, enquanto articulado a uma utopia” (2004, p. 242). Desse modo, o trabalho se constitui uma prática política, por meio da prática pedagógica.

Nesse ínterim, entre avanços e recuos, a resistência parece um fator inerente ao trabalho dos professores, que os coloca em processo de reflexão sobre os sentidos do seu trabalho e de suas narrativas que, mesmo sendo individuais, assimilam o plural, a partir de semelhanças e dos distanciamentos, no contexto sociopolítico que vivemos hoje. Diante do quadro social em que vivemos, vislumbramos o *lugar social de relevância do ensino de História*, não só para a aprendizagem histórica dos alunos, mas *como provocador de sentido* e, assim, afirmar-nos diante dos sofrimentos cotidianos enquanto trabalhadores da educação que resistem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Amar e mudar as coisas
Me interessa mais
Belchior*

Que relações podemos estabelecer, nas narrativas, entre resistir e os sentidos de ser professor da rede estadual do Rio Grande do Sul? No presente, como é ser um professor da rede pública estadual do Rio Grande do Sul? De que modos os professores sofrem e resistem?

A partir desses questionamentos, começamos essa pesquisa e, por meio das narrativas dos sujeitos e de minhas próprias memórias, caminhamos buscando não responder a elas, mas, sobretudo, significá-las. No interior dessas indagações, está uma professora que busca, diariamente, sentidos no seu trabalho, enquanto trabalhadora da educação do estado do RS.

Por intermédio da abordagem (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2011; JOSSO, 2002, 2006), que nos trouxe a perspectiva dos relatos de resistência, foi possível pensar no universo plural e diverso da escola, as singularidades dos sujeitos, suas narrativas de sofrimento e de resistência, enquanto trabalhadores da educação da rede estadual/RS, ressignificando os sentidos do trabalho como professores de História.

Concluimos que ser professor do Estado/RS hoje, no contexto em que vivemos, gera *sofrimentos* (DEJOURS, 1992), os quais se manifestam de várias formas e apresentam várias causas, como salários congelados, parcelados, ataque aos direitos do trabalhador, sobrecarga de trabalho e pressão, nas aulas remotas, devido a pandemia do coronavírus. Sabemos que sofrimento é inevitável ao trabalho, já que se relaciona com a subjetividade do trabalhador, porém as condições objetivas em que ele se dá, no cotidiano, podem agravar a situação, gerando ansiedade, desânimo, tristeza, cansaço e o afetamento da saúde mental e física do trabalhador. Através das narrativas, foi possível perceber o sofrimento como parte do trabalho, o que faz que nos confrontemos com experiências difíceis, elencadas por nossos sujeitos, as quais envolvem: *violência e relacionamento com pais e alunos; conflitos com colegas; excesso de procedimentos burocrático; desvalorização salarial; visão idealizada do “bom professor”; desestímulo à qualificação; políticas públicas educacionais de retrocesso e incoerentes com a realidade; além do excesso de trabalho e da falta de reconhecimento*. O sofrimento está presente na vivência diária e se agrava em vários momentos, como nos de greve e no que estamos vivendo agora, ou seja, de teletrabalho.

No entanto, entendemos que a análise das experiências de sofrimentos no trabalho não pode desconsiderar o contexto de retrocesso nos direitos sociais, pautados em uma política neoliberal e ultraconservadora, que orienta as políticas públicas em educação, que regulam, intensificam e desqualificam o lugar social do professor, bem como não é possível nos esquecermos da ameaça o Estado democrático de direito. Esse regresso, nas políticas sociais, provocou grande abalo na educação, com o congelamento de despesas, intensificado, agora, pela política de Jair Bolsonaro, a qual busca a privatização dos serviços públicos; os cortes no orçamento, o ataque às instituições de ensino superior federais. Uma política que visa combater Paulo Freire, a chamada doutrinação marxista e a ideologia de gênero, defendendo as escolas militares, ferindo a liberdade, a autonomia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. (DOURADO, 2019).

A escola, na contemporaneidade, de economia capitalista e globalizante, assume um lugar de centralidade ao garantir mão de obra adequada às novas exigências do modelo flexível de produção. Isso, conforme podemos evidenciar, gera um impacto sobre os *sentidos do trabalho*, e o professor, nesse contexto, enfrenta a culpabilização pela crise na educação e sofre com a regulação feita pelo Estado, pois o pensamento crítico é um entrave à precarização das relações de trabalho e vai de encontro aos interesses de grupos que querem a mercantilização da educação.

Por conseguinte, junto com a crise da educação, nos planos nacional e estadual, atravessamos uma crise de sentidos do fazer pedagógico, estabelecendo, assim, uma relação que nos ajuda a entender os limites do prazer por meio do trabalho pedagógico e demarcar fronteiras de possibilidades de intervenção e de resistência. O sofrimento, por sua vez, pode levar ao adoecimento ou pode ser criativo, quando encontra favoráveis à vida e à saúde do trabalhador (DEJOURS, 1992).

Desse modo, o trabalho, de acordo com o que apontamos, em diversos momentos, ao longo dessa pesquisa, gera sofrimento. Por outro lado, ele permite vivências de prazer, as quais se dão a partir da autonomia e, nomeadamente, do reconhecimento. Essa dinâmica, entre prazer e sofrimento, pode ser complementada com o conceito de resistência, e o alargamento do conceito de sofrimento vai ao encontro disso, uma vez que o sofrimento deixa de ter um papel meramente desestabilizador e passa a ser considerada sua atuação no *fortalecimento da identidade e na resistência do trabalhador* (DEJOURS, 1992).

Partindo das narrativas destacamos, ao longo da escrita, estratégias individuais de enfrentamento das dificuldades do trabalho e de prazer no trabalho, bem como formas coletivas de resistência. Nos relatos, os professores atribuíram prazer ao trabalho,

essencialmente, na produção de conhecimento (FERREIRA, 2010), na possibilidade de poderem criar um ambiente, em sala de aula, livre e crítico. Uma vez que o trabalho não compreende só executar, o professor, no cotidiano, resiste e *desenvolve estratégias de resistência para subverter o que é imposto, as diretrizes, as normas, as burocracias, imprimindo sua identidade no trabalho*, selecionando a abordagem dos conteúdos, a metodologia, constituindo uma prática política e formativa.

Observamos, com base nas narrativas, que o *reconhecimento*, por parte dos colegas e alunos, tem um lugar imprescindível na *ressignificação do sofrimento*, porque tem o poder *simbólico de mobilizar subjetivamente*, afirmando confiança e autoestima (DEJOURS, 2013). Além disso, nas narrativas, as práticas prazerosas, como estudar, planejar atividades; estar em sala de aula; o sentido de coletividade e de identificação, as relações de afetividade com os alunos; o *engajamento* relacionado à produção de conhecimento e ao lugar social do ensino de História, geram uma esperança realista.

Dito isso, precisamos enfatizar, nos relatos dos professores e da professora, o lugar social do ensino de História no presente, que é o de luta contra a ignorância, o relativismo, o neopragmatismo, que mostram a importância dos processos educacionais formais do Ensino de História. Os professores resistem quando falam da escravidão, do racismo, da Ditadura. Compreendemos que a ciência histórica pode ter um papel orientador, na contemporaneidade, por meio da *consciência histórica* (RÜSEN, 2001, 2007) e, assim, fica claro o sentido da resistência e do trabalho. A consciência histórica é um lugar de aprendizagem histórica e formação para a cidadania (FREIRE, 2003). Logo, encontramos aproximações entre o conceito de cidadania de Freire e a constituição de uma consciência histórica, pois ela implica na formação de um sujeito histórico, que atua conscientizado da sua realidade histórica e consegue, portanto, transformá-la em vários níveis. Desse modo, ao escolher metodologias inovadoras, críticas e instigantes, assumimos uma postura de *resistência* e de comprometimento. Estamos certos de que não há respostas somente através da teoria, contudo por meio de um percurso teórico-metodológico para um ensino de História com sentido prático na vida dos alunos. Trata-se de um ensino que compreenda desde conceitos básicos, fundamentais para a compreensão histórica, até processos mais amplos.

Assim, atendendo aos objetivos desta Tese - apesar de compreendermos que nossa pesquisa é incapaz de dar respostas definitivas - vislumbramos, por meio das narrativas, o lugar social de relevância do ensino de História, não só para a aprendizagem histórica dos alunos, mas como provocador de sentidos no trabalho do professor de História. Isso nos

mobiliza diante dos sofrimentos enquanto trabalhadores da educação que resistem. Dessa forma, apoiados nas narrativas, concluímos que a *resistência* é mais que uma estratégia de defesa, é um *mecanismo de ressignificar o sofrimento e dar sentido ao trabalho*. Ao mesmo tempo, reafirmar o sentido do trabalho do professor de História e o lugar social do Ensino de História ajudam-nos a resistir, em um processo dialético.

Entre avanços e recuos, a resistência parece um fator inerente às histórias de nossos professores, que os coloca em processo de reflexão sobre os sentidos do seu trabalho, e essas narrativas, mesmo sendo individuais, assimilam o plural, o contexto sociopolítico que vivemos hoje, a partir de semelhanças e de discordâncias. Portanto, compreendemos a existência de uma dupla dimensão no trabalho pedagógico: a primeira relacionada à educação como mercadoria, imersa em burocracias, conflitos, sofrimentos; e a segunda, como uma práxis recompensadora, aliada à produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Nesse panorama atual, a educação, tendo como destaque a educação em sentido estrito, formal, escolarizada com seus processos pedagógico-educacionais, está sofrendo ataques, na medida em que esses têm uma relação direta com a formação humana crítica e conscientizada e, por conseguinte, com os movimentos sociais e o mundo do trabalho. A reversão desse cenário de retrocessos enormes, nos direitos dos trabalhadores, requer a luta por políticas, envolvendo o engajamento da sociedade civil, mediante mudanças na agenda política, econômica e educacional no Brasil (DOURADO, 2019). A defesa da democracia se faz imprescindível, de modo que seja buscada a ampliação dos direitos diante das desigualdades, das injustiças, de maneira que consigamos combater a pobreza, defendendo o que é público.

Nas narrativas dos professores, ficou claro que não separamos a vida pessoal das vivências no trabalho e que isso não se circunscreve a um lugar ou tempo determinado, pois as carregamos na memória. Logo, as histórias de vida dos sujeitos, as experiências na formação inicial, a influência na escolha da profissão, as práticas militantes, as influências teóricas, o posicionamento político se relacionam, diretamente, ao trabalho. As experiências vivenciadas, boas ou ruins, ao longo da trajetória formativa, não são esquecidas, permanecendo atuantes ao longo da carreira, subsidiando as relações, que, mais tarde, o professor estabelece com os sentidos do trabalho e as práticas de resistência. Nesse contexto, resistir é agir e atacar a origem do sofrimento, não nos adaptarmos a ele. Somente através de um exercício crítico podemos fazer da educação, no sentido amplo e nos espaços formais, um lugar de invenção e de resistência.

A resistência e a esperança precisam andar juntas; a esperança motiva a resistência e vice-versa. Quando não há uma *esperança realista*, damos lugar à conformação. Tal resistência é individual e coletiva, é ela que nos move a perguntar sobre o futuro como possibilidade, visto que, para continuarmos a lutar, precisamos nos reconhecer perdendo, porém, não vencidos (FREIRE, 2000).

Desse modo, pesquisas realizadas por professores, e que abordem essa temática, são extremamente necessárias. É importante que possamos, através da narrativa escrita e da oral, reconhecer-nos e nos afirmarmos enquanto trabalhadores que resistem. Consideramos, nesse sentido, que pesquisas (auto)biográficas têm esse lugar de aproximação para uma compreensão mais abrangente e real do trabalho e da dinâmica do sofrimento e do prazer.

As canções de Belchior, que resistiu por meio de seu canto, acompanharam-me, nesses quatro anos, nas longas viagens para assistir às aulas, nos momentos difíceis e nas alegrias. Durante a escrita, que aos poucos deixou de ser difícil e passou a proporcionar momentos de prazer e solidão, ouvia suas canções durante as pausas e, com ele, encerramos nossa escrita:

*Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.
Belchior*

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões Epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN, 2012, p. 95-114.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ALMEIDA NETO, A. S. de. **Representações Utópicas no Ensino de História**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

ALVES, D. A.; ROSENFELD, C. Teletrabalho. In: CATTANI, A. D; HOLZMANN, Lorena. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

ALVES, S. Julgamento de influencer Mariana Ferrer termina com tese inédita de ‘estupro culposo’ e advogado humilhado jovem. **The Intercept Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>> Acesso em: 24 dez. 2020.

ANDREOLA, B. A. Engajamento (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 251.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005a.

_____. **O caracol e sua concha**: Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005b.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça. **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo: 2007.

_____. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

BASILIO, A. L. Por que o Maranhão paga os melhores salários a professores no Brasil? **Carta Capital**, 15 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-o-maranhao-paga-os-melhores-salarios-a-professores-no-brasil/>> Acesso em: 24 nov. 2020.

BEMFICA, F. Leite confirma recuo e IPVA poderá ser parcelado em 2020. **Correio do Povo**, 5 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/leite-confirma-recuo-e-ipva-poder%C3%A1-ser-parcelado-em-2020-1.377945>> Acesso em: 11 dez. 2020.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLSONARO, J. **Live da semana com Presidente Jair Bolsonaro**. 2020 (40m2s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JsIdVBSushc&feature=emb_title> Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **O caminho da prosperidade**: Proposta de Plano de Governo. 2018. Disponível em: <https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf> Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 3, de 25 de novembro de 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o exercício de 2020. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249>> Acesso em: 11 dez. 2020.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago, 2006.

CARTA CAPITAL. Aluna filma professora e vídeo vai parar no Twitter de Bolsonaro. **Carta Capital**. 28 abril. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/aluna-filma-professora-e-video-vai-parar-no-twitter-de-bolsonaro/>> Acesso em: 15 dez. 2020.

CATTANI, A. D. Greve. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CATTO, L. Santa Maria segue em bandeira vermelha pela terceira semana consecutiva. **Diário de Santa Maria**. 11 dez. 2020. Disponível em: <https://diariosm.com.br/not%C3%ADcias/geral/santa-maria-segue-em-bandeira-vermelha-pela-terceira-semana-consecutiva-1.2285047> Acesso em: 13 dez. 2020.

CLAVERY, E. et al. Câmara aprova projeto que regulamenta o novo FUNDEB e inclui escolas religiosas entre beneficiadas. **G1**. 10 dez. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/10/camara-aprova-projeto-que-regulamenta-o-novo-fundeb.ghtml>> Acesso em: 15 dez. 2020.

CPERS. **Proposta de Emenda à Constituição nº 289**. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/12/PEC_289_2020_03122020154050_int.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

CPERS. **Tabela de subsídios do Magistério Estadual**. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Tabela-de-subs%C3%ADdios-do-magist%C3%A9rio-v%C3%A1lida-a-partir-de-1%C2%BA-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf> Acesso em: 25 nov. 2020.

CUNHA, R. L. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN, 2012, p. 95-114.

DEJOURS, J. C. A Sublimação - entre prazer e sofrimento no trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**. Lisboa, v. 33, n.2, p. 9-28, 2013.

_____. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ; Brasília: Paralelo 15, 2004.

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

_____. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C.; NIEWIADOMSKY, C. **Vivre-Survivre**. Récits de résistance. Paris: Téraèdre, 2009.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Educ. Soc.** [online]. 2019, v. 40. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

_____. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-125.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográficos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. In: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, 2010, p. 206-222.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, M. Governo do RS ameaça demitir professores de grupo de risco. **Brasil de Fato**. Porto Alegre, 9 out. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/10/09/governo-do-rs-ameaca-demitir-professores-de-grupo-de-risco>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**– o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, A. L. S. Conscientização (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 115.

FREITAS, L. G.; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

FRIGOTTO, G. “A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos”. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 25-54.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURMAN, I. **Cidadania e Educação Histórica**: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária, Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GALHARDI, C. P. et al. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 25, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>> Acesso em: 26 dez. 2020.

GIOTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019207906> > Acesso em: 30 dez. 2020.

GOMES, L. E. RS: salário congelado dos professores corrói poder de compra, endivida e adocece. **Central Única dos Trabalhadores**. 2019. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/noticias/rs-salario-congelado-dos-professores-corroi-poder-de-compra-endivida-e-adocece-1ac2>> Acesso em: 25 dez. 2020.

GONÇALVES, E. N. **Educação e neopragmatismo**: A questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da Educação, 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GRABOWSKI, G. Ministro da educação insulta professores. **Extraclasse**. 5 de out. 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>> Acesso em: 9 dez. 2020.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. (vol. I, II, III e IV). Lisboa: Seara Nova, 1977.

GUARESCHI, P. Empoderamento. (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 248.

GURGEL, A. **Depoimento da professora Amanda Gurgel na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte**. 2011 (8m30s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2846/1877>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2000.

HERBERT, S. P. Cidadania (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 115.

HIPÓLITO, A. M. **A intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto da reestruturação educativa**. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

HOWES, G. As políticas para educação e o trabalho dos professores: o caso dos projetos “Escola sem Partido”. In: FERREIRA, L. S.; TONI, D. L. P. et al. **Da relação entre Educação e Trabalho ao trabalho pedagógico**: possibilidades e desafios. Curitiba: CRV, 2017.

JACOBSEN, G. Leite mantém corte de ponto para desestimular a prática grevista. *Gaúcha Zero Hora*, 9 jan. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/01/leite-mantem-corte-de-ponto-para-desestimular-a-pratica-grevista-ck56xrz9n02ob01od226u33ac.html>> Acesso em: 15 dez. 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KREIN, J. D. Neoliberalismo e trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, p. 667-688, 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 dez. 2020.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro: v. 28, n. 2, p. 03-11, mai/ago, 2002.

_____. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 239-265, 2004.

MARIN, M. F.; SCHMIDT, M. A. A relação teoria e prática na Formação de Professores de História: a experiência de laboratórios de ensino de história (1980-2010). In: **Anais... IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis: 2011. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletomarilu.pdf>> Acesso em 22 dez. 2020.

MARTINS, E. R. Educação e Consciência Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência sobre a Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009.

NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009.

MORETTI, C. Z. Resistência (verbeta). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 592.

NEVES, J. G. Cultura Escrita e Narrativa Autobiográfica: Implicações na Formação. In: CAMARGO, M. R. R. M.; SANTOS, V. C. C. (Orgs.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>> Acessado em: 15 mar. 2020.

O GLOBO. **Da 'gripezinha' ao 'e daí?'** confira as reações de Bolsonaro enquanto aumentavam as mortes pela pandemia no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/da-gripezinha-ao-dai-confira-as-reacoes-de-bolsonaro-enquanto-aumentavam-as-mortes-pela-pandemia-no-brasil-24402593>> Acesso em: 26 dez. 2020.

OLIVEIRA, R. Escolas gaúchas terão um dia de aula por semana dedicado à educação física e as plataformas digitais. **Gaúcha Zero Hora**. 23 jan. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2020/01/escolas-gauchas-terao-um-dia-de-aula-por-semana-dedicado-a-educacao-fisica-e-as-plataformas-digitais-ck5ra62r50ar001mvx7im36vm.html>> Acesso em: 10 dez. 2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v.2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-86, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 mai. 2020.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

POSSOLI, G. E. **Políticas educacionais e seus agentes definidores**: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Educ. Prof. C & T**, Brasília, v. 3 n. 2, p. 237-247, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/view/112>> Acesso em: 23 jun. 2020.

PRAGMATISMO POLÍTICO. **Juiz que tripudiou de violência doméstica humilhou outras mulheres.** Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2020/12/juiz-que-tripudiou-de-violencia-domestica-humilhou-outras-mulheres.html>> Acesso em: 24 dez. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria Nº 289/2019. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** 2019. Disponível em: <https://files.comunidades.net/profemarli/Portaria_2892019_Seduc_RS_Org._Curric.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

RICOEUR, P. Tarefas do educador político. In: **Em torno ao político.** São Paulo: Loyola, 1965.

_____. **O percurso do reconhecimento.** São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **A memória, a história, o esquecimento.** SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Trad. Carlos João Correia. **Arquipélago**, n. 7, p. 177-194, 2000. Disponível em: <http://metafisica.no.sapo.pt/ricoeur.html>. Acesso em: 4 ago. 2012.

RÜSEN, J. **A Razão Histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR: 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/279>.> Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. História Viva. **Teoria da História III:** formas e funções do conhecimento histórico. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n. 2, mar., 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd. Rio de Janeiro: 2007, p.152-165.

_____. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados; 2012.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. **Educar em Revista**. Editora UFPR: Curitiba, 2011, p. 107-125, out./dez. 2011.

RISTUM, M. **O conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental**. 2001. Tese de Doutorado. (Faculdade de Educação) Universidade Federal da Bahia Salvador, Salvador, BA, 2001.

_____. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impactos da Violência na Escola: um Diálogo com Professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010, p. 65-93.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. 2016. **Educar em Revista**, v. 60, p. 17-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.46052>> Acesso em: 15 dez. 2020.

SINETA. **Mudanças no adicional de difícil acesso ameaça esvaziar escolas estaduais e ampliar desigualdades**. Publicação do CPERS. 2020. Disponível em: <<https://cpers.com.br/mudanca-no-adicional-de-dificil-acesso-ameaca-esvaziar-escolas-estaduais-e-ampliar-desigualdades/>> Acesso em: 21 nov. 2020.

SINETA. **Plano de Carreira**. Publicação do CPERS. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/02/PDFCarreiraCPERS2.pdf> Acesso em: 27 dez. 2020.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos narrativas e ficções: invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

_____. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, v. 4, p.37-50, jul-dez 2008.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

SOUZA, E. C. de; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. **Escritas de si, resistência e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2014.

SOUZA, E. C. de; DEMARTINI, Z. B. F.; GONÇALVES, M. (Orgs.). **Gênero, diversidade e resistência: escritas de si e experiências de empoderamento**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, K. R. Mudanças necessárias no trabalho em escolas: a visão dos profissionais da educação e o enfoque da saúde do trabalhador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 291-313, 2014.

SOUZA, L. O.; PINA, J. A.; SOUZA, K. R. Resistência e práxis na greve dos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 1. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462019000100500&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 28 dez. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R.; CASTIEL, L. D. COVID-19 - as Fake News e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 36, n. 7, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00101920>> Acesso em: 10 dez. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR**FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO**

1- NOME: _____

2- DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

3- LOCAL DE NASCIMENTO: _____

4- EM QUE ANO VOCÊ INGRESSOU NO CURSO DE HISTÓRIA? _____

5- EM QUE INSTITUIÇÃO? _____

6- QUANTO À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA:

() DOUTORADO. QUAL? _____

() MESTRADO. QUAL? _____

() ESPECIALIZAÇÃO. QUAL? _____

() OUTRA. QUAL? _____

EM QUE INSTITUIÇÃO? _____

EM QUE ANO? _____

7- HÁ QUANTOS ANOS ATUA COMO PROFESSOR? _____ ANOS.

8- QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA TOTAL POR SEMANA? _____ HORAS SEMANAIS

9- TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) DO ESTADO? _____

10- EM QUAL(IS) ESCOLA(S) JÁ TRABALHOU E/OU TRABALHA HOJE?

11- TRABALHA EM ESCOLA(S) PARTICULAR(ES)? () SIM () NÃO

QUAL(IS)? _____

12- QUAIS OS NÍVEIS E/OU MODALIDADES DE ENSINO EM QUE ATUA OU JÁ ATUOU?

() ENSINO FUNDAMENTAL

() ENSINO MÉDIO

() EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

() ENSINO TÉCNICO

() ENSINO SUPERIOR

13- OBSERVAÇÕES

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA**ROTEIRO ENTREVISTA:**

DATA: _____

LOCAL: _____

COLABORADOR: _____

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

ENTREVISTA: () PRESENCIAL () VIA GOOGLE MEET

1) INTRODUÇÃO: NARRAR UM POUCO SOBRE A ORIGEM, A FAMÍLIA:

2) EM QUE MOMENTO ESCOLHEU SER PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA? O QUE TE MOTIVOU?

3) QUAIS EXPERIÊNCIAS MAIS DIFÍCEIS JÁ VIVEU COMO PROFESSOR?

4) QUAL É A PIOR PARTE DE SER UM TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO?

COMO LIDA COM ESSAS QUESTÕES? (TEMPO, BUROCRACIA, ROTINA DIÁRIA)

5) CONSIDERA O TRABALHO DO PROFESSOR VALORIZADO OU RECONHECIDO?

(SOCIEDADE, ALUNOS)

6) NO COTIDIANO DA ESCOLA EM QUE MOMENTOS VOCÊ SENTE QUE ESTA RESISTINDO (OU “BATENDO DE FRENTE”) COMO PROFESSOR?

7) QUAIS CONFLITOS (COM COLEGAS, DIREÇÃO, CRE, PAIS) JÁ ACONTECERAM POR CAUSA DA TUA POSTURA E/OU PARTICIPAÇÃO EM ALGUM MOVIMENTO (GREVE, AULAS, OCUPAÇÃO)?

8) COMO É SER UM PROFESSOR DO ESTADO DO RS HOJE? (SAÚDE)

9) O QUE SIGNIFICA SER PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL DE HOJE? QUAL PAPEL QUE O ENSINO DE HISTÓRIA OCUPA HOJE?

10) JÁ DEU VONTADE DE DESISTIR? POR QUÊ? EM QUE CIRCUNSTÂNCIA? (HUMOR, SAÚDE, MEDICAMENTO)

11) POR QUE VOCÊ CONTINUA SENDO PROFESSOR? QUAL É A MELHOR PARTE DE SER PROFESSOR? (ESTRATÉGIAS DE DEFESA)

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO ORAL**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DO DEPOIMENTO ORAL**

À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA,
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE/UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

SANTA MARIA, ____ DE MARÇO DE 2020.

EU, _____, RESIDENTE E DOMICILIADO
_____, PORTADOR DO RG: _____

DECLARO PARA OS DEVIDOS FINS QUE CEDO OS DIREITOS DE MINHA ENTREVISTA, GRAVADA PARA A PESQUISADORA LISLIANE DOS SANTOS CARDÔZO E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), PARA SER USADA INTEGRALMENTE OU EM PARTES, SEM RESTRIÇÕES DE PRAZOS E CITAÇÕES DESDE A PRESENTE DATA. DA MESMA FORMA, AUTORIZO A SUA AUDIÇÃO, TRANSCRIÇÃO E OS USOS DAS CITAÇÕES A TERCEIROS, FICANDO VINCULADO O CONTROLE AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSM QUE DETÉM A GUARDA DA MESMA. ABDICANDO DE DIREITOS MEUS E DE MEUS DESCENDENTES, SUBSCREVO O PRESENTE, QUE TERÁ MINHA ASSINATURA.

- AUTORIZO O USO DE MEU NOME VERÍDICO.
 NÃO AUTORIZO O USO DE MEU NOME, PODENDO SER SUBSTITUÍDO PELO NOME FICTÍCIO DE

_____.

ASSINATURA DO DEPOENTE

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: RESISTÊNCIAS FRAGMENTADAS: OS SENTIDOS DO TRABALHO NAS (AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Autora: Lisliane dos Santos Cardôzo

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 3213 2624 / (55) 9171 7262

Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores atuantes na Educação Básica estadual, localizadas no Município de Santa Maria, e que tem como objetivo central investigar quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de resistência e os sentidos de ser professor de História.

Para tanto, estando você na condição de sujeito da pesquisa, participará de entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas ou escritas. Essas poderão ser realizadas no local, dia e horário escolhido por você. Depois de realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e seu orientador, estando sob responsabilidade apenas desses para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. Você poderá optar por usar seu nome ou pelo anonimato, neste caso escolherá o nome pelo qual prefere ser identificada na pesquisa. Assim, será preservada em qualquer circunstância sua identidade, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Enquanto sujeito-colaborador, você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes nas entrevistas semi-estruturadas. Também não acarretará custos ou despesas a você. Os possíveis benefícios para você, professor de História, atuante na Educação Básica e participante por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo da

realização das narrativas, nas quais você, ao recordar sua formação inicial, sua trajetória de vida e seu trabalho pode refletir sobre eles, atribuindo-lhes novos significados.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação, História e Ensino de História e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (55) 9171 7262, ou pelo e-mail lis_cardozo@hotmail.com, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do(a) colaborador(a)

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do Autor

Pesquisador responsável