

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IZABEL CRISTINA DURLI MENIN

**JANELAS DA PROFESSORALIDADE:
DEMANDAS E DESLOCAMENTOS NOS LABIRINTOS DA PRÁXIS**

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Porto Alegre

2021

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IZABEL CRISTINA DURLI MENIN

JANELAS DA PROFESSORALIDADE:
DEMANDAS E DESLOCAMENTOS NOS LABIRINTOS DA PRÁXIS

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre

2021

IZABEL CRISTINA DURLI MENIN

**JANELAS DA PROFESSORALIDADE:
DEMANDAS E DESLOCAMENTOS NOS LABIRINTOS DA PRÁXIS**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS,

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

M545j Menin Durli, Izabel Cristina

Janelas da Professoralidade : demandas e deslocamentos nos labirintos da práxis / Izabel Cristina Menin Durli. – 2021.
335 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Formação de professores. 2. História Oral. 3. Ciclos de vida profissional. 4. Professoralidade. 5. Articulações discursivas. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

IZABEL CRISTINA DURLI MENIN

JANELAS DA PROFESSORALIDADE:
DEMANDAS E DESLOCAMENTOS NOS LABIRINTOS DA PRÁXIS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação
Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS

Prof. Dr. Diogo Franco Rios – UFPEL

Profa. Dra. Monica de La Fare – PUCRS

Profa. Dra. Valeska Fortes de Oliveira – UFSM

Profa. Dra. Eliana Gasparini Xerri – UCS

Aos meus colegas, professores e professoras, que fazem de sua práxis uma constante possibilidade de transformação.

AGRADECIMENTOS

Os movimentos que me acompanharam por este estudo de tese se configuraram num caminhar para si, pois, de certa forma, ao escolher como objeto de estudo trajetórias de colegas professores e professoras também me senti historicizada. Foram muitos os caminhos que se apresentaram nesse processo de doutorado, caminhos com medos, inseguranças, mudanças de rumos, frustrações e superação que atravessaram minha professoralidade. Convivi cotidianamente com essas narrativas, dialogando com elas, percebendo e me aventurando a ressignificar os pensamentos dos sujeitos que se tornaram minhas companhias diárias. Escutar sobre as escolhas desses sujeitos, sobre o cotidiano da escola, suas nuances e mazelas, que só quem vive imerso no mundo da educação sabe o quanto estas articulações nos envolvem, mostrou-se um desvelar de possibilidades de pensamentos. A História Oral não foi somente um método onde a escuta foi posta em funcionamento, mas, sim, uma possibilidade de aproximação com o outro, de conviver e ser atravessada por várias histórias, o que passou a constituir minha caminhada pessoal e profissional. A pandemia da Covid-19 trouxe remodelagens nas formas de interações humanas, e, junto delas, um esforço enorme em manter as formas de se conectar e dialogar estando tão longe uns dos outros, mas, ao mesmo tempo, tão próximos.

Hoje, me sinto como um caminho que se pulverizou, sendo permeado por tantos outros caminhos, por tantas outras histórias. Experiência em movimento. Estou feliz por ter chegado até aqui, feliz por concluir este ciclo e mais feliz ainda por perceber que, ao olhar para as trajetórias de professores (as), não o faço sob os mesmos corredores isotópicos com os quais operava antes do percurso. Assim, entendo que a mudança é uma das bonitezas que nossa condição humana-social possibilita. Ao término deste estudo de tese, intenciono agradecer a todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada, mesmo sabendo que possa incorrer no risco de esquecer nomes, pois nem sempre a conservação da memória se torna um movimento perfeito. Mesmo assim, manifesto minhas demonstrações de afeto a pessoas que, com palavras ou atitudes, sempre me incentivaram e me deram forças para continuar seguindo.

Não tenho como falar em transformação e experiência sem falar de minha mãe e de meu pai. Pessoas que me acompanham e andam de mãos dadas com todos os meus sonhos, aspirações, frustrações. Com simplicidade e amor, sempre me mostraram que o caminho pelo justo sempre vale a pena. Que vale a pena lutar e ter resiliência frente às adversidades que a vida apresenta. Escutar tantas vezes: “Eu tenho uma filha professora” talvez tenha sido minha maior motivação como docente – pesquisadora, para aprofundar sempre mais meus estudos

nesta área que atuo: a educação. Diante dos atravessamentos que a existência nos impõe, hoje, vocês representam minha maior compreensão da vida. Obrigada por tudo e por tanto, sempre. Amo vocês.

Luiz, meu parceiro de vida e de sonhos há 30 anos, obrigada por caminhar ao meu lado, sempre. Obrigada por compreender minhas ausências e, mais do que isso, por escutar minhas angústias, meus desabafos. Juntos, sonhamos e materializamos sonhos. Tua presença torna meu caminho mais perseverante.

Thiago e Débora, filho e filha amados, quanto aprendo com vocês! Obrigada por compreenderem que nem sempre os desejos de minha companhia podiam ser atendidos. O carinho e a amorosidade com a qual vocês transitam pelo mundo me faz perceber o quão gratificante se torna minha experiência de ser mãe. Vocês me inspiram diariamente.

Aos demais familiares, meu agradecimento pelas construções vivenciadas e por fazerem parte dos movimentos que constituem minha professoralidade.

Aos meus irmãos de coração, Tobias, pelos momentos de troca, de cumplicidade e de apoio. À Carla e Cassiane, por me acolherem em suas casas durante o período de idas e vindas a Porto Alegre, pelo incentivo, pelo olhar e cuidado que dispensaram a mim ao me tornar parte dos seus cotidianos, neste período. À Raquel, que, com suas diferentes habilidades, me auxiliou em possibilidades de materializar, no papel, o que ainda se encontrava no campo das ideias. À Liane, pelas contribuições e auxílio durante o percurso e ao amigo Adrovane, pela escuta e construções reflexivas.

Aos meus colegas do grupo Villela, sou grata pela acolhida durante as construções e reflexões nos seminários do doutorado. Meus movimentos nesta tese constituem muito dessa troca. Lilian, Gabriela, Jerusa e Giovana, meu obrigada pelo companheirismo de vocês.

À coordenação, aos professores, aos funcionários e a toda a equipe do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em especial à professora Edla, que me trouxe ensinamentos pelas “bricolagens” construídas em suas aulas. Teu “colo” me deu força e coragem para enfrentar os desafios e adversidades que se apresentaram no caminho do doutoramento. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que fomentou essa pesquisa (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001).

Professor Marcos, meu orientador, exemplo de ser humano e profissional, que, com carinho, estendeu sua mão durante o percurso do doutorado. Gratidão é a palavra que expressa eu ter podido conviver com este ser inspirador, de sapiência singular, que me fez desvelar o

quanto as nossas certezas são provisórias. Obrigada por me acolher, acreditar em mim, me aceitar como doutoranda, me desafiando e encorajando nas construções desta pesquisa de tese.

Meu reconhecimento ao professor e às professoras, por meio dos quais foram sendo produzidas as narrativas que serviram de fonte para a construção da análise desta tese. Professor Ambrósio e professoras Natalina, Mara, Vitória, Josiane, Kátiuska, Elisabete e Daniela, que conviveram comigo, cotidianamente, com suas narrativas, nestes últimos dois anos, fazendo-me pensar sobre a complexidade que envolve nossa práxis e como se constroem as articulações discursivas nesse complexo universo do ser e fazer da professoralidade. Obrigada pelas conversas que se tornaram tão relevantes para esta tese.

Nesse percurso, não poderia deixar de agradecer às minhas amigas e parceiras de trabalho da SMED, que, de forma sensível, compreenderam minhas ausências e caminharam junto comigo, auxiliando-me em todos os momentos necessários.

Ao findar este estudo de tese, agradeço às forças do universo que me cercam de forma positiva, pois foram tempos estranhos que atravessamos. Dessa forma, considero-me transformada pelas aprendizagens vividas em um processo constante de vir a ser. Meu agradecimento a todos e a todas que fizeram parte desta caminhada.

No curso de sua história, os homens jamais deixaram de construir a si mesmos, quer dizer, de deslocar, continuamente, sua subjetividade, de se constituírem em uma série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que jamais nos colocarão em face de alguma coisa que seria o homem. Os homens engajam-se perpetuamente em processo que, constituindo objetos, os desloca, ao mesmo tempo que os deforma, os transforma e os transfigura como sujeitos.

(FOUCAULT. 2010, p. 326).

RESUMO

Esta tese se constitui em um estudo sobre histórias de vida de professores (as), construído a partir das narrativas de suas trajetórias profissionais. O objetivo geral do estudo foi desenvolver possibilidades para analisar as práticas de articulações e os tensionamentos que atravessam a professoralidade de sujeitos ao longo de sua trajetória profissional. Como pano de fundo, buscaram-se, nos estudos sobre a teoria dos ciclos profissionais de professores, de Huberman (2000), possibilidades para se olhar a professoralidade a partir de narrativas de professores do século XXI. A produção das fontes aconteceu sob a perspectiva da História Oral, durante o ano de 2020, com 08 (oito) professores, que trazem em comum a docência na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, na região de Veranópolis, com ingresso na carreira entre os anos de 1970 e 2016. Cada professor e professora participante deste estudo, olhado no contexto de sua formação histórica, se torna um convite a pensar a professoralidade sob os parâmetros de suas percepções e significações de mundo, que se articulam de acordo com o estofamento social pelo qual suas experiências e vivências cotidianas são construídas. As análises possibilitaram pensar em como as trajetórias professorais se encontram envoltas por articulações estabelecidas em diferentes dimensões de âmbito social, político e cultural, em um movimento contínuo da práxis, em que as demandas da professoralidade, incompletas em suas certezas, constroem significações nas subjetividades do ser e do fazer docente, durante suas trajetórias.

Palavras-chave: Formação de professores. História Oral. Ciclos de vida profissional. Professoralidade. Articulações discursivas

ABSTRACT

This thesis is a study on the life stories of teachers, built from the narratives of their professional trajectories. The general objective of the study was to develop possibilities to analyze articulation practices and the tensions that permeate the teaching of subjects throughout their professional trajectory. As a background, studies on the theory of professional cycles for teachers, by Huberman (2000), were sought for possibilities to look at teacherhood from the narratives of teachers in the 21st century. The production of the sources took place from the perspective of Oral History, during the year 2020, with 08 (eight) teachers who share teaching in the public education system in the State of Rio Grande do Sul, in the region of Veranópolis. Those teachers started their teaching career between 1970 and 2016. Each teacher who took part in this study, seen in the context of their historical training, becomes an invitation to think about teacherhood under the parameters of their perceptions and meanings of the world that are articulated according to the social matters, through which their daily experiences are constructed. The analysis made it possible to think about how teacher trajectories are involved by articulations established in different dimensions of the social, political and cultural sphere, in a continuous movement of praxis, where the demands of professorality, incomplete in their certainties, build meanings in the subjectivities of the being and doing teaching, during their trajectories.

Keywords: Teacher training. Oral History. Professional life cycles. Professorship. Discursive articulations.

RESUMEN

Esta tesis es un estudio sobre las historias de vida de docentes, construido a partir de las narrativas de sus trayectorias profesionales. El objetivo general de la investigación fue desarrollar posibilidades para analizar las prácticas de articulación y las tensiones que permean la docencia a lo largo de su trayectoria profesional. Como antecedente, buscamos los estudios sobre la teoría de los ciclos profesionales para docentes, de Huberman (2000), para ver la docencia desde la perspectiva de las narrativas de los docentes en el siglo XXI. La producción de fuentes se realizó desde la perspectiva de la Historia Oral, durante el 2020, con 08 (ocho) docentes que comparten docencia en la Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, en la región de Veranópolis, quienes ingresaron a la carrera entre los años 70 y 2016. Cada docente participante en este estudio, visto en el contexto de la formación histórica, se convierte en una invitación a pensar en la docencia bajo los parámetros de sus percepciones y significados del mundo que se articulan según el tejido social, mediante el cual se construyen sus experiencias y vivencias cotidianas. Los análisis permitieron reflexionar sobre cómo las trayectorias docentes se ven envueltas por articulaciones establecidas en diferentes dimensiones del ámbito social, político y cultural, en un continuo movimiento de praxis, donde las demandas de la profesoralidad, incompletas en sus certezas, construyen significados en la subjetividades del ser y hacer docencia, durante sus trayectorias.

Palabras clave: Formación docente. Historia oral. Ciclos de vida profesionales. Profesoralidad. Articulaciones discursivas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Janelas do Mundo.	18
Figura 2 - Localização Geográfica de Veranópolis.	31
Figura 3 - Formatura da professora Mara (1978).	49
Figura 4 - Professor Ambrósio no ensino ginásial, Irmãos Maristas, (1962).	51
Figura 5 - Representação do Cone Invertido das Memórias e Percepções, segundo Bergson.	52
Figura 6 - Portaria de Nomeação da professora Mara (1982).	56
Figura 7 - Representação da dialogicidade do texto Transcrito.	62
Figura 8 - Os labirintos da Professoralidade.	65
Figura 9 - Construção das Categorias Analíticas do Estudo por Buenfil, 2008.	66
Figura 10 - Relações entre linguagem, realidade e percepção de Blikstein (1985).	103
Figura 11 - Processo Institucionalização das bases Organizacionais do Trabalho Docente - conforme Maurice Tardif.	121
Figura 12 - Processos Contingentes da Professoralidade.	144
Figura 13 - Caderneta escolar e Boletim Geral, curso ginásial (1962).	167
Figura 14 - Contracapa e valor das notas Caderneta ginásial (1962).	167
Figura 15 - Disposições regulamentares. Obrigações religiosas	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das ideias apresentadas pelos alunos na aula de 15/03/2021.....	79
Quadro 2 - Sensibilidades da professoralidade – Josso (2007).	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupo de pesquisa, contextualização histórica	42
Tabela 2 - Ciclo de Vida profissional de professores por Huberman.....	91

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Ensino Especializado
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Curso de Formação para Cabo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPERS	Centro dos Professores do Estado Do Rio Grande Do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado.
IPE-SAÚDE	Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNs	Organização Curricular Nacional
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PT	Partido dos Trabalhadores
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 OLHARES E JANELAS: UMA BREVE INTRODUÇÃO.	18
2 JANELAS DE MINHA PROFESSORALIDADE: MOVIMENTOS QUE ME CONSTITUÍRAM.	24
2.1 TRAJETÓRIA E PRÁXIS	28
3 MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA. ...	38
3.1 CAMINHOS E ESCOLHAS PARA A ESCUTA: POSSIBILIDADES DE OLHARES PARA A PROFESSORALIDADE.	39
3.1.1 A escolha do (as) professor (as).	41
3.1.2 O grupo de pesquisa: quem são os sujeitos.	43
3.1.3 Os fios e os rastros da memória: a (re) construção de lembranças.....	49
3.1.4 Conhecendo o Professor e as Professoras: as falas dos sujeitos.	58
3.1.5 As transcrições.	60
3.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS EMERGENTES DAS TRANSCRIÇÕES.	65
4 PRÁTICAS E ARTICULAÇÕES: JANELAS TEÓRICAS.	76
4.1 CICLO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: UMA REVISITA AOS ESTUDOS DE HUBERMAN.	76
4.1.1 Um olhar de síntese ao pensamento de Huberman.	90
4.1.2 As (des) construções que permeiam as fases apresentadas por Huberman.	91
4.1.3 Aproximações e deslocamentos possíveis.	92
4.2 PROFESSORALIDADE: UM OLHAR PLURAL SOBRE AS TRAJETÓRIAS E SUAS ARTICULAÇÕES.....	100
4.3 PERCURSOS FORMATIVOS E REALIDADES FABRICADAS PELOS SUJEITOS.	107
5 AS DEMANDAS E OS DESLOCAMENTOS: PELOS LABIRINTOS DA PRÁXIS.	110
5.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ORGANIZAÇÃO E EXPERIENCIAÇÃO.....	111
5.2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA E AS TRAJETÓRIAS: CONTEXTUALIZANDO O FAZER DO PROFESSOR E DAS PROFESSORAS.	114
5.2.1 Matrizes Normativas e a Organização do trabalho.....	120

5.3 AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DO (AS) PROFESSOR (AS) E SUAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS.....	125
5.3.1 Sobre currículo e avaliação.....	126
5.3.2 Sobre os discursos e as greves.....	132
5.3.3 Sobre o choque de realidades.	138
5.3.4 Percursos formativos e os caminhos para o devir de ser professor e professora...141	
6 DOS CAMINHOS E DAS POSSIBILIDADES: PENSANDO (ATRAVÉS) DOS LABIRINTOS DA PRÁXIS.	149
6.1 EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORALIDADE.....	149
6.1.1 Práticas discursivas e seus deslocamentos.....	158
6.2 As construções e significações: tecendo a práxis.	169
6.3 Das muitas formas de constituir-se na/pela professoralidade.....	175
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	191
APÊNDICE A - Termo de Livre Consentimento	192
APÊNDICE B – Transcrição de Narrativas	193
Transcrição da Entrevista Professora ELISABETE	193
Transcrição da Entrevista Professora JOSIANE	211
Transcrição da Entrevista: Professor AMBRÓSIO	229
Transcrição da Entrevista Professora MARA	247
Transcrição da Entrevista Professora DANIELA.....	266
Transcrição da Entrevista Professora KATIUSKA	277
Transcrição da Entrevista Professora VITÓRIA	297
Transcrição da Entrevista Professora NATALINA.....	313
APÊNDICE C – Linha do Tempo	324

Levando em conta as diferentes formas do sensível em nossa formação, é possível fazer emergir dimensões escondidas de si que redinamizam o projeto de si porque recompõem os recursos e a coerência pessoal. Podemos também projetar-nos, identificar-nos e introjetar aspectos daquilo que o sensível nos convida a ver, a sentir, a pensar, a fazer, etc. Há ainda uma dinamização e uma invenção de si em novas perspectivas e em novas formas; a arte torna-se, assim, uma das vias do conhecimento. Essas formas do sensível são a melhor ilustração possível do paradigma do singular plural.

(JOSSO, 2007, p. 435)

1 OLHARES E JANELAS: UMA BREVE INTRODUÇÃO.

Figura 1- Janelas do Mundo.



Fonte: Gonçalves (2021).

Trago, na abertura desta tese, a imagem de múltiplas janelas em seus múltiplos formatos. Todas são representações construídas sobre formas nas quais se concebe a materialização do que entendemos por janela, porém, as formas são singulares dentro de uma totalidade que as denomina. Todas são esteticamente janelas, em suas representações, formas plurais, mas cada uma se apresenta sob uma materialidade singular. Por meio desta metáfora, olho para a constituição dos professores e professoras ao longo de suas trajetórias profissionais, todos e todas somos professores e professoras, dentro de enunciado que nos habilita, mas, em contrapartida, nossas janelas da professoralidade consistem singularidades e em subjetivações de acordo com nossos espaços e tempos históricos em que transitam nosso Ser e Fazer. Como

analisa Josso (2007), essa singularidade de formas de existir no mundo nos convida a pensar sob a perspectiva de um olhar sensível para o Ser e o Fazer, neste estudo, aos movimentos que as janelas da professoralidade possibilitam para cada sujeito singular-plural no labirinto de suas interações.

Dessa forma, através de um olhar sensível para o ser e o fazer docente, meu problema de pesquisa se constituiu em olhar para os estudos sobre os ciclos de Vida profissional dos professores, elaborados por Huberman (2000), para pensar em formas de construir entendimentos para se olhar a professoralidade, tendo por base as narrativas de professores do século XXI. Será que podemos pensar, hoje, em perfis prontos para descrever os professores do século contemporâneo, ou, a partir das conjecturas apresentadas em nossa sociedade, nos arriscaríamos em tentativas descritivas de aproximações aos estudos sobre os ciclos de Vida profissional, apresentados por Huberman?

Como fio condutor do estudo, meu objetivo geral se concentrou em desenvolver possibilidades para analisar as práticas de articulações e os tensionamentos que atravessam a professoralidade de sujeitos ao longo de sua trajetória profissional. Assim, para tecer os fios de conexão entre a questão norteadora da pesquisa, os objetivos traçados para este estudo e as narrativas produzidas pelos sujeitos, professor e professoras, transitei, continuamente, pelos verbos “perceber” e “significar”, por entender que, antes de significar qualquer experiência, precisamos sentir e perceber as situações e experiências pelas quais nos constituímos por meio de um *continuum* experiência/sentido (BONDÍA, 2002). Foi com esse olhar que se deu minha imersão nas narrativas dos professores.

Meu primeiro movimento neste estudo foi no sentido de revisitar a formulação sobre os estudos acerca dos ciclos de vida profissional de professores, de Huberman (2000), a fim de percebê-los nos diferentes contextos das narrativas coletadas. Como forma de construção das narrativas, trabalhei com a produção de fontes orais, por meio da perspectiva metodológica da História Oral, que, segundo Portelli (1997), representa a arte da escuta. Assim, minha rede de segmento para o estudo se constitui de oito (08) professores – um (1) professor e sete (07) professoras, ligados à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, mais precisamente do município de Veranópolis. O recorte histórico para a construção do estudo utilizou como parâmetro a análise de trajetórias docentes que se situaram entre os anos de 1970 a 2016. Dentro dessa organização histórica, foram elencadas trajetórias de professores que se encontraram em fase inicial, em andamento e em fase de aposentadoria – alguns já aposentados. Utilizei este recorte histórico, pois, como minha análise teve como gatilho os estudos de vida profissional dos professores, de Huberman (2000), pautei minha escolha de acordo com os tempos de

carreira que o autor usou para caracterizar as fases das trajetórias professorais. Assim, a produção de fontes foi sendo construída durante o ano de 2020 e meados de 2021, onde, devido à pandemia pelo novo coronavírus, foi necessária a utilização de ferramentas tecnológicas para a construção destas memórias de expressão oral. Foi um processo de aprofundamentos e apropriações na arte da escuta. O olhar para a pesquisa apresentada por Huberman direcionou-se no sentido de perceber este professor e estas professoras nos diferentes contextos das narrativas produzidas. À vista disso, a História oral levou-me a experimentar ferramentas analíticas para analisar as percepções e as significações dos professores (as), ao longo de suas trajetórias profissionais, a partir das narrativas orais destes sujeitos. A História Oral trata da subjetividade, da memória, do discurso e de diálogo (PORTELLI, 1997). A grande experiência que o método me proporcionou foi trabalhar com a oralidade dos sujeitos pela escuta e pela interação da narrativa, da imaginação, da subjetividade. Minha intenção foi elencar categorias intermediárias que possibilitassem a construção de ferramentas de análise, olhando com cuidado tanto para o objeto empírico quanto para as construções epistemológicas.

As narrativas transformaram-se em dinamismos vivos no sentido de suas potencialidades na reestruturação dos momentos, das percepções e das significações construídas nos diferentes tempos históricos, o que me possibilitou um olhar singular-plural para estes sujeitos em seus discursos. Por meio das categorias que foram emergindo me movimentei no sentido de identificar as demandas e os deslocamentos dos sujeitos da pesquisa. Por labirintos de caminhos da professoralidade, fui compondo desenhos, formas e possibilidades, articulando as palavras faladas, na oralidade, suas transcrições, silêncios, gestos e olhares, de forma que pudessem construir significações em suas ações discursivas, em um conjunto de práticas articulatórias que, no decorrer das trajetórias profissionais, se mostraram constituintes das subjetividades de cada sujeito em suas percepções e significações relacionadas à prática docente.

Cada professor e professora deste estudo, dentro de sua formação histórica, se torna um convite a pensá-los sob os parâmetros de seus corredores isotópicos, ou seja, de acordo com suas percepções e significações de mundo que se articulam dentro do seu estofo social, no qual suas experiências e vivências cotidianas são construídas (BLIKSTEIN, 1985). Assim sendo, coloco o leitor em contato com as demandas e os deslocamentos que emergiram por meio das significações construídas por estes diferentes sujeitos em suas estratégias perceptuais. Por isso, as destaco, em **negrito**, para que o leitor consiga estabelecer uma conexão com os movimentos pelos quais transitei no corpus deste estudo.

As significações, pelas quais opero na sequência, funcionaram como caminhos em movimento na construção do meu estudo de análise. Os movimentos de minha ação discursiva se deram por meio da análise dessas categorias, que, no estudo, se estabeleceram como intermediárias para a construção da análise. Os Caminhos para ser professora foi uma constante na significação trazida pelo professor e professoras, à medida que suas lembranças transitavam pelas suas memórias em relação às motivações para a escolha da profissão. Ao transitar por suas memórias, suas significações, quanto ao percurso formativo de cada sujeito, afloraram em suas ações discursivas. Assim, neste jogo de interações articuladas com as diferentes gerações, no ambiente escolar, os sujeitos me possibilitaram olhar para as subjetivações de acordo com as formações históricas que as forjaram.

Neste emaranhado de jogos articulatórios, as percepções sobre as construções do conhecimento foram evidenciadas pelos sujeitos como inerentes à sua prática docente. Entre as demandas que se apresentaram, as percepções sobre o currículo foram sendo articuladas pelos sujeitos se apresentando como um campo de tensionamentos, como um forte significante dentro do qual se opera a prática docente. Da mesma forma, as percepções sobre a avaliação se adensaram fortemente como um significante pelo qual se operam as construções relacionadas à prática pedagógica. Além destas, outras categorias emergiram das narrativas e funcionaram como intermediárias entre a análise construída e as ações discursivas dos professores e das professoras, como as suas percepções em torno do desafiar-se ao longo das trajetórias, independente do período em que se encontram suas carreiras profissionais e no percurso de sua docência, de que maneira são construídas as subjetivações em relação às significações sobre o ser professor e professora e quais os elementos que permeiam as simbologias e representações construídas. Paralelamente ao ser docente, nas construções que envolvem o fazer da profissão docente e as representações trazidas pelos sujeitos sobre as percepções do manejo de sala de aula, quais são as postulações e posicionamentos pessoais reproduzidos. Nas memórias, também foram evidenciadas pela discursividade dos sujeitos suas percepções e significações sobre as greves no magistério público estadual ao longo da trajetória. Na esteira da análise, também transito pelas experiências e significações da professoralidade, pelas quais perpassam as construções e fabricações da realidade, de cada sujeito, e, por meio das quais, estes elaboram suas percepções e significações sobre a práxis cotidiana.

Ao me deparar com as nuances que perpassam as condições da docência, percebi que se torna impossível citar todos os aspectos que envolvem a trajetória ao longo do tempo, devido ao seu caráter transitório com diferentes articulações discursivas, em que as situações se apresentam de forma contingente neste processo. Desse modo, meu objetivo, ao olhar para estas

constituições do ser e do fazer da docência, pautou-se em analisar mecanismos que interferem nas múltiplas formas de constituir-se professor e professora. Mecanismos que emergiram das categorias analíticas e se configuraram em demandas potentes na práxis destes professores (as). Quando pensamos nas formas de constituir-se professor (a), estamos adentrando em um território onde o existir humano se estabelece a partir de várias dimensões, ou seja, ser professor se liga, diretamente, ao SER com pessoas, o SER com contexto e um SER consigo mesmo. Tomo, desta forma, as experiências da professoralidade como um arcabouço estrutural, onde os mecanismos externos e internos, do (as) professor (as), que se articulam em diferentes formações históricas, atravessam os sujeitos em sua discursividade em movimento, transformando-os (as).

De modo que este estudo de tese se movimenta por entre fios e rastros de memórias de professores (as). Não se apresenta como um estudo linear, ele se compõe de movimentos, e assim também se constitui minha escrita, de movimentos e rigores articulados entre empiria e epistemologia. Intenciono construir, durante todo o texto, articulações que se encontram e se desencontram, em um mosaico de pensamentos que se fundamentam pela teoria e pela produção empírica do estudo realizado.

Após a introdução, no segundo capítulo inicio o estudo e abordo aspectos de minha trajetória docente. Ao escrever sobre ela, o faço através dos movimentos de meu percurso profissional e acadêmico. Transito pelas experiências constitutivas de minha professoralidade. Ao entrar no terceiro capítulo, meu olhar se direciona para a expressão oral das memórias como proposta metodológica, as quais se mostraram como possibilidade de ferramenta para escuta de sujeitos professores (as). Como primeiro movimento, falo sobre a escolha do professor e das professoras e como se deu a articulação para a construção das redes de segmentos para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, apresento ao leitor o Professor e as Professoras e suas falas, e as construções que envolveram as transcrições das entrevistas e as categorias intermediárias que emergiram das narrativas.

No quarto capítulo, experimento transitar pelas janelas teóricas ligadas às práticas e articulações do ser e do fazer docente do professor e das professoras da pesquisa. Assim, exploro as aproximações e deslocamentos possíveis entre as narrativas apresentadas e os estudos de Huberman (2000) sobre os ciclos de vida profissional de professores. Indo para o quinto capítulo, minha análise se movimenta por entre as demandas e deslocamentos da práxis pedagógica, emergentes das narrativas produzidas.

No sexto capítulo deste estudo, minha análise se debruça sobre os caminhos e possibilidades que se entrelaçam nos labirintos da práxis. Nesse sentido, minhas considerações

se estabelecem com base nas significações construídas com base no humano-social, pensando a professoralidade sob os parâmetros das percepções e significações de mundo que orientam as articulações estabelecidas de acordo com o estofo social, em que as experiências e vivências cotidianas são construídas.

Encaminho-me, na sequência, para as considerações finais deste estudo de tese, em que meu pensamento percorre as experiências construídas no processo de Doutorado e as considerações sobre as práticas de articulações e os tensionamentos que atravessam a professoralidade dos sujeitos ao longo de sua trajetória profissional.

2 JANELAS DE MINHA PROFESSORALIDADE: MOVIMENTOS QUE ME CONSTITUÍRAM.

Sou um experimentador no sentido que escrevo para mudar a mim mesmo e não pensar como antes.

(FOUCAULT 2010, p. 289).

Este movimento de experimentar fez-me pensar, como professora, na complexa dinâmica desta profissão que escolhi desde minha infância. Ouvi, em uma das aulas durante o seminário sobre Análise Política do Discurso, ministrada pelo professor Marcos, que, às vezes, é preciso escrever para dar sentido aos acontecimentos, então, farei nas próximas linhas o exercício de historicizar-me, acompanhando todos os movimentos que fizeram parte de minhas formas de ser professora-pesquisadora.

Uma pergunta sempre me acompanhou – e ainda anda de mãos dadas comigo – O que significa e de que são compostas as múltiplas formas de ser professor? Nos espaços educacionais em que estive inserida sempre esteve latente a necessidade de olhar para a profissão e suas nuances, movendo-me, assim, para o universo da pesquisa. Constituo-me como professora-pesquisadora e movo-me em busca de olhares sobre os mecanismos e atravessamentos que constituem a minha professoralidade.

Iniciei minha caminhada no ano de 1986, na escola Regina Coeli,¹ no curso Normal. Sempre nutri o interesse por ser professora, e isso me levou a optar pelo magistério. Meus pais, como a grande maioria da classe trabalhadora, não possuíam condições de sustentar meus estudos em uma escola particular (sempre fui aluna de escola pública), então, a solução estava na busca por uma “bolsa de estudos”. Ingressei no magistério sendo aprovada em uma avaliação de conhecimentos gerais (na época, para ingressar no curso Normal, éramos submetidas² a uma avaliação) e, posteriormente, a documentação da bolsa de estudos foi aprovada.

Dentro desta trajetória, ainda como estudante do curso, durante meu estágio, tornei-me mãe. Minhas primeiras vivências como professora foram atravessadas por duas expectativas:

- 1) Exercer dentro da sala de aula, em uma turma com 29 alunos da 2ª série do ensino fundamental, de uma escola Estadual, minhas aprendizagens em relação à didática e todas as interações que compõem a dinâmica do ser e do fazer do professor. Precisava dar conta disso.
- 2) Junto a esse desafio, a maternidade mostrou-se como uma realidade a ser enfrentada. De

¹ Colégio Regina Coeli é uma Instituição de Ensino Privada, no município de Veranópolis, onde funcionam todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

² Utilizo a palavra no feminino em função de sermos, na época, um universo composto somente por mulheres. Éramos em 32 alunas ingressando no curso Normal.

mãos dadas com minha professoralidade andou minha condição materna. Foi na sala de aula que também me descobri mãe. Portanto, não tenho como falar de minha professoralidade sem evidenciar os caminhos que a formaram desde o início, entre eles esta experiência³ materna.

Exerci minha profissão durante os dezessete anos seguintes em uma escola municipal de Educação Infantil. Ingressei por meio de concurso público. Entrei no universo acadêmico em 2004, quatorze anos após minha formatura no curso Normal. Minha paixão pela História fez-me ingressar na área das Ciências Humanas. Sempre me interessei pelos movimentos humanos e seus contextos, e olhá-los como processos faz parte de minhas curiosidades (e necessidade). Graduei-me no ano de 2008. Meu estágio de graduação aconteceu com uma turma de 7^a série de uma escola Estadual. Experiência muito significativa, pois foi ali onde passei parte de minha infância, e, posteriormente, me levou ao interesse pelo objeto de meu doutorado sobre o qual falarei mais adiante. Ao término da graduação, ingressei no Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Interrompi-o em função da incompatibilidade com a carga horária de minha profissão. No intervalo de tempo entre a possibilidade de um novo processo de ingresso de Mestrado, cursei especialização na área da psicopedagogia. Assim, pude conhecer de forma mais aprofundada os complexos caminhos que envolvem o ato de apreender e as mediações demandadas aos sujeitos em seus processos de ensino aprendizagem.

Durante esse percurso na especialização atuava como professora na área da História, da Didática e com alunos do Ensino Técnico em Agropecuária. Lecionava nos anos finais do Ensino Fundamental na escola Regina Coeli e, nesta mesma escola, lecionava para alunas do Curso Normal as disciplinas de Didática de História e Geografia e também como supervisora de Estágio. No Ensino Médio, trabalhava com as disciplinas de História e Sociologia. Nos anos que se seguiram, trabalhei como coordenadora pedagógica na escola de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, Colégio Agrícola. Foi nesta escola que iniciei minha caminhada como gestora na área de Educação.

³ Abordarei de forma mais aprofundada o conceito de experiência no capítulo 5 desta Tese, é nele que trago, dentro de uma perspectiva hermenêutica, as linhas teóricas que embasam meu estudo para analisar as narrativas, com base neste conceito. Porém, acredito ser importante informar o leitor que este conceito é usado por mim como pressuposto básico, dentro das narrativas, para analisar as percepções e significações construídas pelo(as) professor(as) neste estudo. A experiência, assim, adquire sempre um significado de transformação nos modos de ser, pensar e agir dos sujeitos em relação aos seus contextos históricos e sociais, nos quais se estabelecem as relações com os outros e as situações cotidianas. Então, em minha análise, a experiência anda sempre de mãos dadas com o processo de formação cotidiana do(as) professor(as). Embora saiba que Formação e Experiência podem ser analisadas isoladamente, para atender aos objetivos que o estudo propõe, optei por agregá-las na construção da análise.

Em 2010, assumi uma vaga de concurso na área dos Anos Iniciais, realidade que não havia experienciado ainda no percurso de minha trajetória como docente, somente no estágio. Aceitei o desafio. Assumi uma turma de 4ª série (o sistema de organização de turmas ainda acontecia por séries, e não em anos). A base curricular desta série encontrava-se praticamente no estudo do município, nos seus aspectos geográficos, políticos, econômicos e sociais. Em contato com meus colegas professores, senti a necessidade de entender quais as metodologias desenvolvidas para este estudo do Local. Lecionei nessa série por dois anos, sendo convidada, em 2012, para assumir, no turno da manhã, a Direção do Colégio Agrícola de Ensino Médio e, no turno da tarde, assumir a vice-direção de uma escola de Educação Infantil Municipal, dois universos com realidades totalmente distintas e com dinâmicas completamente diferentes.

Desafio aceito. Aventurei-me nesse universo da gestão, que, na verdade, representa o outro lado da posição docente, o lado onde entramos em contato de forma mais direta com os engendramentos políticos e legais que normatizam a profissão docente. Aprendi e continuo aprendendo muito com esses deslocamentos que a profissão exige. Por meio do efeito causado pelos corredores isotópicos de Blikstein (1985), que me foram proporcionados, aprendi a entender como a profissão docente sofre, ao longo de seu percurso, desconstruções que são demandadas pelos contextos em que estamos inseridos. Corredores isotópicos, nesse sentido, dizem respeito aos múltiplos contextos pelos quais minha existência e significações de mundo foram forjadas, estabelecendo-me como sujeito. Compreendi que somos constituídos por demandas contingentes. Precisei desconstruir-me como profissional e entender esse movimento.

Paralelo a isso, realizei o processo de seleção no Mestrado Profissional de História, na Universidade de Caxias do Sul, no ano de 2013, na linha de pesquisa Linguagens e Culturas no Ensino de História. Dentro dessa área, desenvolvi minha pesquisa voltada às Metodologias da História Local dentro da rede municipal, da qual fazia parte. No primeiro ano de Mestrado (foram 18 meses entre início, qualificação do projeto e defesa), continuei fazendo parte da gestão das duas escolas, porém, à medida que a pesquisa avançava, foi exigindo sempre mais dedicação para a escrita, e optei por permanecer na vice-direção da Escola de Educação Infantil.

Os achados e as construções dentro da caminhada no Mestrado foram suscitando em mim um desejo sempre maior em compreender as dinâmicas e os movimentos que aconteciam no universo da escola. Os caminhos mostrados pelos professores, por meio dos dados relacionados ao fazer da profissão, em seus diferentes tempos dentro da carreira, não se

esgotaram com o término do estudo, pelo contrário, apontaram-me possibilidades para dar continuidade à pesquisa, agregando outros olhares e direções para com a profissão.

No ano de 2016, recebi o convite para assumir a Secretaria de Educação do Município de Veranópolis, e, mais uma vez, fui levada a deslocar-me na posição docente, como fala Shoutwell (2020) e exercer outro papel dentro de minha professoralidade. As posições docentes, ou seja, os cargos com os quais os professores e professoras constroem sua relação com o mundo e com os assuntos do cotidiano se compõem a partir de suas leituras particulares com os quais organizam suas identidades. Com base nessa organização, que se estabelece sempre em movimento, seus posicionamentos, estratégias e dinâmicas de interação vão sendo articuladas e desenvolvendo ações específicas quanto aos elementos da profissão e apropriação de sentidos em relação à discursividade oficial e de outros agentes sociais que fazem parte da hibridização que implica essa circulação de sentidos e que envolvem as múltiplas formas dentro da prática pedagógica do sujeito professor. A fala da professora Josiane aborda muito essa circulação de identidades que a posição docente possibilita em relação às múltiplas formas de se posicionar de acordo com os desafios cotidianos que a prática pedagógica apresenta, as utopias de uma prática perfeita são construídas e desconstruídas cotidianamente, de acordo com as posições que estabelecemos em relação à prática social que envolve o ato de ensinar⁴:

(...) assim como foi um ponto marcante a entrada, o ingresso no Magistério Público, com a questão do ver o mundo bem diferente do meu, de novo eu tive um choque de realidade, na vice-direção, em relação a problemas de famílias, assim a minha visão hoje, que muitos dos nossos alunos da rede pública, eles são bons demais, eles são sobreviventes de situações que a gente, na minha vida e na minha vivência, é muito difícil de eu entender e de ter empatia, porque não era da minha realidade e agora eu me acabo, de tanto ajudar e tal, eu consigo pensar, pelo menos se eu não consigo me colocar exatamente no lugar deles, porque eu não tenho essa vivência dentro de mim, mas eu consigo entender e pensar como seria se fosse comigo, então, é uma situação, que eu venho de uma trajetória, vamos dizer de uma menina criada com todos os cuidados e que vai descobrindo que o mundo ali fora não é aquele conto de fadas neste sentido (JOSIANE).

A professora Josiane exemplifica, em sua fala, essa relação de movimento entre os vínculos do conhecimento e suas formas de ensino, como uma relação que nunca se estabiliza e sofre alterações, impulsionada pelas construções e buscas de respostas nos contextos dos diferentes processos de escolarização. Nesse sentido, a fala da professora Josiane estabelece

⁴ Por ensinar entendo todo ato político carregado por uma intencionalidade de troca e construção. Ensinar perpassa o ato de transmitir conhecimento, é dar condições de pensar, repensar, refletir e agir sobre a realidade que nos cerca. A práxis que envolve o ato de ensinar é uma práxis de transformação de mundo, é carregada de intenção e possibilidades de intervenção no mundo, a fim de que cada sujeito seja autor de sua própria construção e produção de saberes. (FREIRE, 1996)

uma conexão explícita sobre a dinâmica de sensibilidades envolvida nessas interações sensíveis quanto à posição docente dos sujeitos como o que refere Shoutwell (2020, p.05):

(...) la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación.

Construímos e somos construídos por relações, sempre em movimento, e são dessas relações que emerge a nossa necessidade constante de buscar respostas para as situações que se estabelecem cotidianamente por meio da prática pedagógica. Embora a relação afetiva que se apresenta, por meio do vínculo, da sensibilidade e das relações dos professores com o trabalho, faça parte dos muitos pontos nodais que se estabelecem de forma transitória, as articulações que são construídas e reconstruídas, nas diferentes posições docentes, são um território tenso e de disputas por significados difíceis de serem analisados e apreendidos em um único olhar. Foi essa multiplicidade de possibilidades e elementos para análise que me instigou a buscar olhares possíveis para aprofundar minha análise sobre os territórios que envolvem os movimentos da prática docente, sua dinâmica e formações sempre provisórias.

Dessa forma, em 2017, participei da seleção de Doutorado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Meus movimentos como professora-pesquisadora iniciavam um novo ciclo.

2.1 TRAJETÓRIA E PRÁXIS

Ao falar de minha trajetória, olho para ela como um movimento de percurso, caminhos percorridos nas experiências constitutivas de minha professoralidade. Entendo por trajetória um *continuum* que se refere à minha vida ligada à Educação e às experiências e transformações do meu fazer durante esse percurso. Conforme Ortega y Gasset (1970), trajetória é entendida como um percurso, ciclo de vida que envolve a noção de tempo, de duração e, como tal, de finitude. Cada professor transita em porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da sua vida. Esta ocorre em fases, etapas, idades que não só ocorrem umas após as outras, mas, sobretudo, enlaçam-se, convivendo em uma mesma duração histórica. Complemento, para a construção deste entendimento, com o pensamento de Nóvoa (1995), que concebe as dimensões dessa formação profissional do (a) professor (a), denominada trajetória, construída sob uma

perspectiva pessoal, social e profissional que mantém uma recíproca relação com o meio social. Constituímos o meio social e somos constituídos por ele, em um movimento dialético.

Assim se apresenta também minha práxis. Se me constituo por movimentos que minha professoralidade experienciou ao longo da trajetória como professora e profissional da educação, nessa minha constituição também se encontra uma práxis em constante resignificação. Um devir do ser e do fazer que consiste o ser professora. Por que pensar na práxis como parte de um labirinto?

Primeiramente, penso que nossa inserção no mundo social, de certa forma, se torna um labirinto, com caminhos que muitas vezes nem sempre são os que nos levam ao que havíamos proposto, mas, mesmo assim, continuamos na trajetória. Se pensarmos, segundo a descrição literal do conceito, este significa uma “construção de muitas passagens ou divisões, dispostas tão confusamente que com dificuldade se acha a saída” (DICIO, 2021). Dessa forma, utilizei a expressão, metaforicamente, neste estudo para elucidar as visões que, muitas vezes, os caminhos pelas trajetórias e práxis da professoralidade nos remetem. Como expressou a professora Natalina “nunca foi fácil, nunca foi”. E esta facilidade, ou dificuldade que a profissão apresenta, nos remete à ideia de labirintos, que, nas interações do cotidiano, se apresentam como demandas, as quais não se têm ideia de onde surgiram, mas são demandas que estão aí, coladas em nossa prática, que precisamos dar conta – avaliação, currículo, relações interpessoais, aprendizagens. Enfim, situações que fazem parte das vivências de sala de aula (e fora dela também) pelas quais imergimos e andamos pelos condicionamentos normativos, mas são múltiplos os caminhos até encontrarmos as respostas, se é que podemos falar que as encontramos. Esses labirintos da práxis, como meios de (des) construção e criação constante, nos fazem perceber que a professoralidade se estabelece nessa trajetória, em que os sujeitos estão sempre se constituindo por uma série de múltiplas e infinitas subjetividades. Assim, pensar em labirintos da professoralidade é pensar nos constantes processos de deslocamentos pelos quais nos deformamos, nos transformamos e nos transfiguramos como sujeitos (FOUCAULT, 2010).

Dessa forma, olhar para a minha professoralidade foi se encaminhando no intuito de perceber, e perceber-me, como sujeito em movimento nas construções que se desenvolvem no universo escolar, levando-me a seguir adiante em minha caminhada de professora-pesquisadora-aprendente, assim como analisar o constante Devir que envolve a profissão de professor (a). Não só isso, depois de minha pesquisa de Mestrado, a curiosidade em analisar como se processam estes movimentos durante a trajetória de professor (a), sempre em formação, levou-me ao processo de seleção na PUCRS. Ingressei na linha de Formação,

Políticas e Práticas em Educação. Aos poucos, durante as reflexões oportunizadas pelas disciplinas, observei a necessidade de outros olhares para minha pesquisa, que, pelo delineamento da linha escolhida, não dariam conta das minhas indagações.

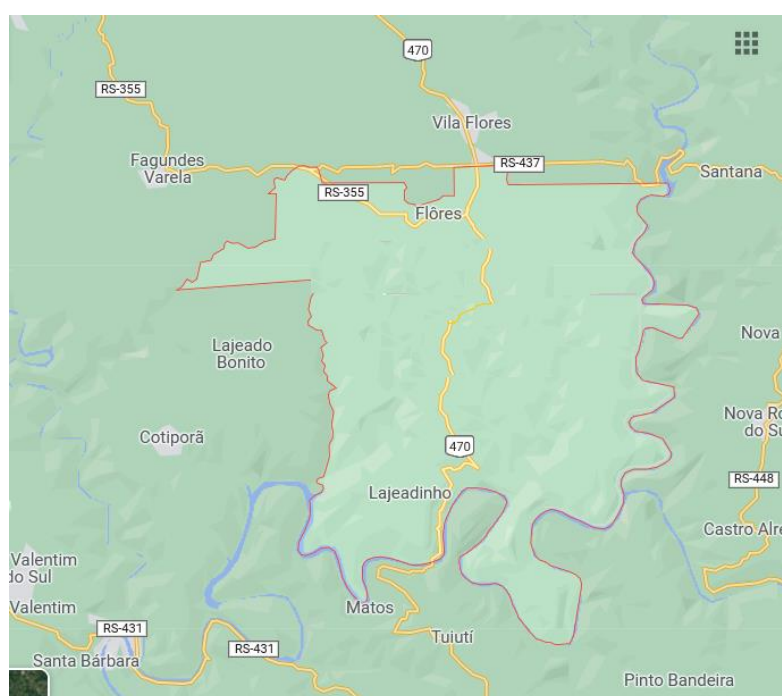
Em 2019, fui para a linha de pesquisa Teoria e Culturas em Educação. Revisitei meu projeto de pesquisa e, com ele, também percebi as possibilidades de pensar meu objeto: as trajetórias de professores tendo como pano de fundo Huberman (2000) e os ciclos profissionais da vida dos professores. Durante meus estudos no Mestrado, suas construções se mostraram como possibilidades de olhares para a análise das práticas pedagógicas.

Dentro destas possibilidades, meus movimentos deram-se na direção de construir os estudos de tese voltados para as múltiplas janelas que contemplam a constituição dos sujeitos professores, por meio dos deslocamentos e demandas que a nossa práxis cotidiana condiciona. Remeti-me, metaforicamente a janelas, pois elas se abrem e se fecham de múltiplas formas e possibilidades para que possamos enxergar, de diferentes ângulos, as paisagens e situações que se apresentam através delas. Olhares que se constroem pelas aberturas e fechamentos que elas nos possibilitam, as subjetividades em movimento. Para entender os elementos que envolvem essa constituição, meu olhar se delineou no intuito de analisar as articulações e os tensionamentos que atravessam a professoralidade dos sujeitos ao longo de sua trajetória profissional, sob a perspectiva da História Oral como método para a produção de fontes narrativas, coletadas por meio de entrevistas com professores da rede pública estadual. Para tecer as construções nas quais foram costuradas as significações teórico-metodológicas, farei uso da expressão movimento, em função dos vários movimentos pelas quais a mesma foi sendo delineada. Em todo meu estudo, o conceito de significação se situa na essência de minhas construções percebendo, como diz Tardif (2014), a pedagogia como uma ação falada e significativa, uma atividade comunicativa que se funda na interação com o outro, com um coletivo de sujeitos onde os mesmos agem com intencionalidades, comuns ou não, em que se desenrolam, sob um pano de fundo, os momentos sociais de cada formação histórica. As significações mobilizam recursos simbólicos e linguísticos de um corpo coletivo, normas, referências culturais, gestos corporais e linguagem natural.

A pesquisa construída nesta tese é apenas uma das muitas possibilidades de se enxergar a professoralidade dos sujeitos, e, como todas as construções são elaboradas de um tempo histórico, certamente ela não se esgota nesta pesquisa. Nossa professoralidade é um *continuum*, um movimento constante. Assim, esta pesquisa se configura em um estudo sobre histórias de professores (as) com o olhar voltado à suas trajetórias profissionais. A produção das fontes aconteceu durante o ano de 2020 e nos 03 (três) primeiros meses de 2021, por meio de

entrevistas orais, que, em decorrência da pandemia, aconteceram de forma virtual com 08 (oito) professores que traziam em comum sua docência na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Tais professores construíram suas trajetórias no município de Veranópolis, mas transitando também pelos municípios de Fagundes Varela e Nova Prata⁵, em um espaço temporal situado entre os anos de 1970 a 2016. A fim de situar o (a) leitor (a), mostrarei, a seguir (Figura 2), as localizações geográficas dos municípios de Veranópolis, Fagundes Varela e Nova Prata, os quais pertencem os sujeitos professores (as) desta pesquisa.

Figura 2 - Localização Geográfica de Veranópolis.



Fonte: Google Maps, (2021).

Como cheguei a esses sujeitos professores (as)? Aprofundarei, de forma mais profícua, essa escolha no decorrer do capítulo 3 deste estudo. Aqui, é abordada de forma breve, a tessitura dos fios que me levaram às escolhas da comunidade de destino. Meu intuito é situar o (a) leitor (a) nos caminhos percorridos. Como citei, este estudo é constituído por movimentos de idas e voltas, não o escrevi de forma linear. Dessa forma, peço ao (à) leitor (a) que, suavemente, me acompanhe neste movimento na composição dos olhares.

O recorte histórico deste estudo não foi pré-determinado, visto que, como minha motivação se originou a partir das leituras dos estudos elaborados por Huberman (2000), meu

⁵ A professora Izaura possui duas nomeações como professora do Estado do Rio Grande do Sul, lecionando desta forma, 1 turno em Nova Prata e no outro em Veranópolis, e a professora Daniela possui contrato no município de Fagundes Varela.

olhar se desenhou com a possibilidade de análise para o grupo de professores nos contextos históricos entre 1986 e 2016, em virtude da intenção primeira de pensar à luz dos ciclos de vida profissional destes professores (as) por recortes compreendidos em início, meio e fim de suas trajetórias profissionais. Não queria tornar este estudo reduzido somente a pessoas do meu círculo de convivência ou colegas que já haviam caminhado ao meu lado no magistério, todavia, possuía clareza que talvez isso acontecesse em função de eu ser parte do quadro do magistério municipal e transitar por várias escolas, até mesmo em função de estar como Gestora Municipal, razão pela qual optei em direcionar minha análise para os professores da rede pública estadual. Procurei ao máximo diversificar os sujeitos, mapeando possíveis professores pertencentes ao recorte histórico pensado como possibilidade para a construção da análise. Um nome foi levando ao próximo e, a cada nova entrevista, mais indicações foram sendo feitas pelos próprios sujeitos, e de uma forma muito natural os professores foram me apresentando possibilidades e, até, encontros no supermercado tornaram-se possibilidades de nomes. A receptividade dos professores sempre foi muito boa, com alas como: “Iza, fiquei sabendo que tu estás fazendo uma pesquisa, se precisar de minha colaboração me chama, ok!”. E foi assim que este estudo se configurou em uma construção singular e plural, e as histórias de vidas passaram a fazer parte do meu cotidiano. No subcapítulo 3.1.1, aprofundarei com mais detalhes a construção do grupo de professores.

Não segui uma ordem cronológica como determinante para a realização das entrevistas, as conduzia de acordo com a disponibilidade dos (as) professores (as), e por meio de contatos por telefone, fui agendando e articulando horários. Não foi uma tarefa fácil encontrar os professores em início e meio de carreira, mais precisamente dos 15 aos 25 anos de profissão, à medida que me eram sugeridos nomes por indicação de colegas professores, esta possibilidade se mostrava limitada. As indicações, com exceção do professor Ambrósio, ocorreram por meio de conversas informais com outros colegas, em ambiente de trabalho e também por grupos de *WhatsApp*⁶. Creio que aqui necessito realizar um dos principais movimentos de desconstrução que experienciei: primeiro, como professora-pesquisadora jamais imaginei que esta ferramenta de comunicação social, o *WhatsApp*, se transformaria no meu principal canal de comunicação com meu grupo de pesquisa, pois, literalmente, nos conectamos por/através dele; segundo, e não menos importante, foi a experiência como sujeito em movimento, de transformação das certezas que carregava até então. Fui resistente em aceitar que esta conexão se estabeleceria

⁶ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet. O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão “What’s Up?”, em inglês, que pode ser traduzida como “E aí?” ou “Como vai?”. O serviço foi criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum. (OLHAR DIGITAL, 2021).

sem o dito “olho no olho”, e o método por mim escolhido para a produção de fontes foi o de História Oral. Como tal, as leituras dos silêncios dos entrevistados, bem como seus gestos e seu olhar fazem parte desta produção. Desta maneira, os caminhos que se apresentaram, em decorrência da situação pandêmica, me levaram a produzir um conhecimento que não saberia qual seria o resultado, mas busquei fazê-lo, reinventei-me e, como fala Foucault (2010), as experiências são transformadoras à medida que saímos transformados. Penso que esta se configurou a primeira experiência deste processo. Essa experiência avivou-me para uma fala de Foucault (2010, p. 290): “sou um experimentador no sentido de mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes”.

Então, meus movimentos de pesquisa foram se constituindo e, à medida que as narrativas iam tomando forma, por meio das transcrições, as falas dos professores rememoravam, de forma recorrente, “épocas douradas” no magistério, como: “Olha, quando eu ingressei professora era O SENHOR PROFESSOR!!! (...) quando eu comecei era aquela história: Ah casou com professora, tirou na loteria!!! Hoje, tu casou com uma professora tu casou com um empréstimo consignado (...)” (ELISABETE). Ou, ainda, “minha formação é muito melhor do que eu vou receber profissionalmente, é muito complicado assim, e eu estou no Estado porque eu acho que tem pontos importantes para minha trajetória (...)” (KATIUSKA). Esses posicionamentos em relação aos movimentos e deslocamentos que a profissão foi sofrendo com o tempo me instigaram e ampliar meu recorte temporal com o objetivo de escutar esses professores (as) que vivenciaram essa subjetivação em torno de uma profissão que se significava pela representatividade e *status* social. Por isso, ampliei meu recorte temporal de 1970-2016, com o intuito de escutar mais dois professores (as) deste contexto histórico-social. Ambrósio foi escolhido por mim por ter sido meu professor, não tínhamos vínculo próximo, mas carrego por ele um carinho pela maneira com que trata o outro, sua sensibilidade. E, mais, sem querer entrar nas discussões sobre gênero, sentia a necessidade de escutar um professor para olhar suas percepções e significações construídas. Ao escutá-lo, o próprio me indicou uma colega de magistério, “eu sei que a professora Natalina, ela era professora de História”. E, assim, com a professora Natalina, minha comunidade de destino para a produção de fontes orais estava completa. Sobre ela falarei de forma mais aprofundada no capítulo 3 deste estudo.

Saliento que o estudo não se trata de uma simples amostragem, mas de uma análise realizada sob um olhar de contextualização das interações do (as) professor (as) com o meio social, político e cultural e demais sujeitos durante suas trajetórias profissionais. Assim, a pesquisa se delineou como possibilidades de olhar para as percepções e significações

construídas nos jogos articulatórios das relações e das demandas que constituíram (e constituem) a professoralidade de cada sujeito, no singular plural de suas relações com a práxis, com os tempos e com suas memórias.

Nesse percurso, meus caminhos cruzaram com professores (as) que fizeram parte da minha caminhada como estudante, como colegas de profissão e alguns com os quais nunca havia cruzado. Professores (as) que, em suas trajetórias, trazem a experiência de ocupar posições docentes distintas, professores que se movem e movem a educação pública, com seus atravessamentos e deslocamentos.

Meu primeiro movimento foi o de revisitar os estudos de Huberman (2000) sobre as características dos ciclos de vida profissional dos professores. Meu olhar para a pesquisa apresentada por Huberman direcionou-se no sentido de percebê-los nos diferentes contextos das narrativas produzidas. Ao construir meus estudos de Mestrado sobre as práticas metodológicas de professores da rede municipal de ensino de Veranópolis, o autor foi meu suporte teórico para analisar os tempos das carreiras e suas características. A partir desse contato, meu despertar foi em movimento ao interesse em olhar se essas características construídas em um determinado espaço-tempo da história ainda eram possíveis à luz deste nosso tempo, para nós, professores deste século XX e XXI. À vista disso, a pergunta de pesquisa que orientou meus movimentos se deu a partir do enfoque: como é possível pensar a professoralidade tendo por base a narrativa de professores (as)? Foi assim que o estudo de Huberman (2000) se tornou um interlocutor entre meu olhar e os sujeitos professores (as) de minha pesquisa. Embora os estudos do autor tenham funcionado como matriz de possibilidades para se pensar sobre as janelas da professoralidade, à medida que meus estudos avançavam, suas concepções diluíram-se em meio às múltiplas articulações construídas na singularidade plural destes sujeitos professores (as).

Olhar para a professora Kátiuska que, aos 7 anos de carreira, emocionada frente ao cenário que o magistério Estadual enfrenta, desabafa: “eu acho que somos trabalhadores cansados” e, nesse mesmo movimento, olhar para o que a professora Elisabete, com 34 anos no magistério Estadual, sinaliza: “é complicado estar vivendo neste momento em que estão sendo mais pisoteados, menos valorizados..., mas aqueles que são educadores mesmo são incansáveis”. Se, conforme nos fala Huberman (2000), o tempo na carreira, fragmentado em ciclos que funcionam como determinantes, embora não universais, se mostra como um dos possíveis parâmetros para analisarmos os movimentos que acontecem. Frente às narrativas produzidas, meu olhar se amplia para muito além do fator tempo, ou seja, para as demandas que emergiram da professoralidade destes sujeitos professores (as), que sofrem deslocamentos

singulares dentro de uma pluralidade de contextos que transcendem o fator tempo. Meu olhar dirigiu-se, então, para as construções forjadas por uma realidade dentro de um espaço temporal sócio-político-cultural de épocas que, longe de serem lineares, se encontram e se desencontram nesse contexto emaranhado no qual estamos inseridos.

A transitoriedade dos contextos e as múltiplas possibilidades que foram sendo articuladas por meio dos discursos, em que os engendramentos das trajetórias percebidos nas/pelas narrativas orais me moveram nos caminhos para o desenvolvimento de ferramentas analíticas com o intuito de analisar as percepções e as significações trazidas pelos professores (as) ao longo de suas trajetórias profissionais. Saliento que tomo o conceito de discurso, neste estudo, como toda a construção social da realidade, resultante das práticas articulatórias. Tomando por base o pensamento de Laclau (2015, p.450), “todo discurso se constitui em um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações inseridos em uma formação histórica”. Complementando o pensamento, Lopes (2017) escreve que reativar discursos é simultaneamente abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena, e fazer emergir os antagonismos, o caráter indecível e contingente das alternativas.

Quando a Katuska traz em sua narrativa a sensação de que “o Magistério vai virar um subemprego, uma subprofissão, porque está começando a desorganização lá na Licenciatura”, e o professor Ambrósio, mesmo distante do contexto escolar, já aposentado, ainda se encanta ao lembrar do que representa Ser professor para ele: “(...) a profissão de professor acho que é uma das que mais marcam (...)”. Tu és o professor, a pessoa pode ser até velha, hoje eles têm o cabelo branco, mas ainda para eles te chamam de professor. O que se encontra nos entremeios da carreira que movimenta estas percepções construídas? A cada nova produção de fontes, a cada nova transcrição, as palavras e os silêncios dos olhares, mesmo através de uma tela, me moviam em composição de olhares, não só para o sujeito professor (a) em si, mas também para essa teia de construções que compõem a professoralidade de cada um, cada qual com sua singularidade, mas que, nos complexos enredamentos do conjunto social, vão construindo suas Histórias de vidas junto ao magistério público estadual. Busquei, assim, possibilidades para identificar as demandas e os deslocamentos na professoralidade de cada sujeito. A professora Josiane analisa com muita precisão o movimento desses deslocamentos:

(...) estamos vivendo uma pandemia, não é fácil para ninguém, mas a resistência de alguns colegas em usar o *Classroom*, por exemplo, e dar aula pelo *Meeting*, de usar as tecnologias, porque de medo, medo de sair daquele mesmo padrão que sempre trabalhou e aí, claro, qual é uma das primeiras coisas que a gente vai fazer, o que a gente vai fazer por primeiro se eu tenho medo, eu já vou agredir, né!? Eu vou ser

agressiva, porque sendo agressiva, eu já me defendo” “eu não vou usar”, “você são loucas de usar”... e tem ainda essa resistência, mas bem menor (JOSIANE).

Josiane aborda sobre o movimento de mudanças. E esse movimento também passou a representar a minha professoralidade e a minha condição de pesquisadora. Precisei lançar-me ao novo, a uma realidade jamais experienciada. Junto a essa realidade, procurei analisar quais eram estes mecanismos externos e internos que atravessam as múltiplas formas de constituir-se professor. Meu sentimento sempre foi de, além de ser a pesquisadora, me sentir parte deste grupo de colegas. Os relatos coletados se transformavam em espelhos, via-me através deles. Quando Josiane, Katiuska, Elisabete, Natalina, Ambrósio, Daniela, Mara e Vitória compartilham comigo suas percepções e significações, elas não estão somente fazendo parte de uma pesquisa com produção de fontes para análise, elas são a essência do movimento que me instiga o olhar, sou parte delas, assim como suas narrativas, são parte de mim. Caminhamos pelos contextos e espaços sociais que, simultaneamente, nos constituem e produzem elementos que, durante nossas trajetórias, vão tecendo nossa professoralidade, lembrando Mills (2009), ao referir-se que a realidade de um estrato consiste em suas relações com os outros.

Gostaria de situar o (a) leitor (a) que, por abordar um estudo com/em movimentos, talvez em algumas partes se estabeleça a repetição de algumas narrativas, isso não é descuido meu, pelo contrário, cada linha foi construída e pensada a partir da produção destas fontes, sua imersão no jogo articulatório, assim como nossa práxis pedagógica, aconteceu pela interação de múltiplas formas, e, por ser múltipla, seu significado não é fragmentado, mas parte de um todo em ação. Assim, alguns excertos foram sendo deliberadamente colocados dessa forma, por assumirem, no jogo destas articulações, múltiplos significados em suas construções. Porém, saliento que, em todos eles, suas significações são relativas a uma determinada ação ou acontecimento, tendo como pano de fundo uma intencionalidade de articulação⁷ no contexto analisado, levando em consideração que as relações que se estabelecem, por meio das articulações, sejam práticas com efeito transformador para estes sujeitos. Para a professora Josiane, é isso que a profissão de professora possibilita: na intencionalidade das articulações se estabelece a transformação. Ela narra:

Eu acho que é o que alimenta a alma do professor, para mim é essa interação. É perceber que eu consegui mudar um comportamento, muitas vezes o que é bem difícil de acontecer, não é fácil, a gente informa, mas quando tu tens esse retorno, que eu penso que eu mudei um pouquinho alguém, ou eu influenciei alguém, positivamente. (JOSIANE)

⁷ No contexto deste estudo, a palavra articulação é abordada sob a perspectiva de Laclau e Mouffe, em que se configura em qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos, de tal modo que sua identidade seja modificada como resultado dessa prática articulatória (2015).

Também compactuo com Josiane nesse sentido, porque nós transformamos e somos transformados pela prática, nem sempre as transformações são positivas, porém todas elas deixam marcas. Por fim, só acrescento que as janelas de minha professoralidade se apresentam como possibilidades que tenho de sempre vir a ser algo diferente do que sou hoje, sou e estou sempre em processo inacabado, e nessa condição constituo-me como aprendiz. E é nessa condição que trago esta tese, na análise construída a partir das narrativas desse grupo de professores. Em tempo, não teria como desvincular minha narrativa das desconstruções e dos deslocamentos que fizeram parte da minha trajetória ao estudo realizado: faço parte deste universo, e, como as professoras que fizeram parte dessa construção, o meu fazer consiste na empiria que carrego sobre minha condição docente, as demandas que me constituíram (e continuam a constituir-me) emergem de minha práxis cotidiana.

Esta tese nasceu nos caminhos de possibilidades construídas ao longo de minha professoralidade aliadas ao meu desejo de construir olhares para os movimentos do ser e do fazer docente. Estes tornaram-se mais acentuados à medida que minha pesquisa e contato com colegas de profissão se tornava mais próximo e envolvente. Analisar e compreender os processos que envolvem o sujeito professor e sua constante condição de “vir-a-ser” (Pereira, 2013, p. 26) ramificou-se, possibilitou que eu me movesse em construções de olhares a partir da escuta de outros professores. Na escuta, delineei possibilidades de poder transitar por mim mesma, e é sobre essas possibilidades que a tese se movimenta.

3 MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA.

Toda aventura em história oral carrega em si uma trajetória que merece ser contada.
MEIHY & SEAWRIGHT (2020).

Com ansiedade e expectativa, fui para minha orientação com o professor Marcos no dia 15 de agosto de 2019, meu primeiro contato mais próximo com esse professor que muito me ensinou, e continua a ensinar-me, sobre possibilidades e caminhos. Já havia trilhado metade de minha caminhada no doutorado, e, para seguir em frente, era preciso tomar coragem e reiniciar meus passos e trazer um novo sentido para meu olhar de pesquisadora. Entrei na pequena sala de orientação, cheia de medos, mas logo me senti pertencente àquele espaço acolhedor, onde um quadro bordado à mão dizia: “vou me bordar em você”. Assim também a memória se constitui: fio que compõe um bordado. Um bordado, uma bricolagem de momentos, vivências e significações construídas ao longo de nossas vidas. A memória também borda em nós lembranças, movimentos e momentos. Senti-me acolhida. Uma conversa de amigo onde (como lição de casa) saí com uma frase para refletir: “Sempre é possível pensar de outra maneira do que se está pensando” (PEREIRA, 2013). Senti-me acolhida e encorajada a seguir minha caminhada. Professor Marcos me mostrou, em atitudes, o valor da frase “a teoria precisa andar junto com a prática”. Assim (re) iniciei minha caminhada no doutorado, aprendendo a lidar com as explosões de ideias que, de certa forma, me atormentavam. Era preciso pensar sobre os caminhos e os métodos para minha pesquisa.

Entendi que precisaria trabalhar muito em mim para desconstruir as certezas que carregava e entender que as possibilidades e maneiras de se olhar os movimentos das relações que estabelecemos não obedecem a uma estruturação pré-definida, tão menos se orientam sob uma teoria universal. Como foi difícil entender esse movimento. As reflexões dos seminários proporcionados pelo professor Marcos, nas quais as análises dos textos de Foucault, Laclau, Moufe, Barcellona me levaram a olhar, e a perceber, as relações como possibilidades transitórias, em que nada fica cristalizado, pois nossas posições dentro do contexto social e político definem nossos condicionamentos, mas não os engessa. Somos movimento. Minha condição de professora-pesquisadora também estava (e está) em constante movimento, e com esse olhar minha inclinação em trabalhar com História Oral se mostrou mais efetiva. Queria experimentar o trabalho com as memórias de professores, esse foi um postulado que nunca abandonei. Assim, trabalhar com História Oral se mostrou uma possibilidade na construção de estudo por meio da escuta de sujeitos professores (as).

Fui percebendo, aos poucos, o quanto a pesquisa com história oral me fascinaria e foi por meio dela que construí meu referente empírico, para a análise desenvolvida neste estudo. Por se tratar de histórias vivas de professores, foi preciso, em primeiro plano, muito preparo de minha parte para que o acesso às memórias, individuais e coletivas, dos professores (as) me fosse permitido. Escutei do Professor Diogo Rios, na disciplina Introdução à História Oral, que ela exige um “abrir-se e estar disposto à escuta do outro”.⁸ Este foi meu segundo desafio: a escuta. Estar aberta para escutar o outro, não só escutar palavras, mas escutar também a discursividade nos enunciados, silêncios, pausas e olhares. A escuta representa a possibilidade de transitar pelo outro. Esta disciplina possibilitou perceber o trabalho meticuloso que me aguardava ao longo do ano de 2020 (na época nem imaginava que esse trabalho precisaria ser reinventado em função da pandemia pela Covid-19, que falarei mais adiante sobre isso). O primeiro passo foi a busca por critérios para a escolha dos professores e os caminhos para a construção da produção de dados pela narrativa oral. A seguir, falarei sobre os caminhos percorridos para a construção do *corpus* documental, desde a escolha por trabalhar com histórias de vidas de professores até a transcrição do texto, que tomou forma de narrativas documentais para a construção das análises desta tese.

3.1 CAMINHOS E ESCOLHAS PARA A ESCUTA: POSSIBILIDADES DE OLHARES PARA A PROFESSORALIDADE.

A realidade é diferente da totalidade dos factos e dos acontecimentos e é mais do que esta, que, de qualquer modo não pode ser determinada. Aquele que diz o que é, conta sempre uma história e nessa história os factos particulares perdem a sua contingência e adquirem um significado humanamente compreensível.

(ARENDDT, 1995, p. 58)

Por intermédio das leituras, fui percebendo a História Oral como um gênero de discurso no qual a palavra oral e a escrita se desenvolvem em conjunto, de forma que cada uma fala para a outra sobre o passado. Dessa forma, o trabalho com a narrativa oral se dá na historicidade da experiência pessoal e social dos sujeitos. Embora a História oral seja constantemente associada à “micro-história”,⁹ devido ao enfoque nas vidas individuais, pode-se associá-la, como é o caso

⁸ Fala proferida, e registrada por mim, na aula de 20 de dezembro, do ano de 2019, nas dependências da PUCRS na disciplina Introdução à História Oral, ministrada pelo Professor Dr. Diogo Rios em formato de seminário, composto por duas etapas: 1ª no dia 20/12/2019 (parte teórica) e 2ª no dia 20/01/2020 (parte prática).

⁹ A micro-história tem como objeto de estudos as práticas sociais específicas, a trajetória de determinados atores sociais. A micro-história corresponde a um campo histórico que se refere a algo bem distinto: a uma determinada maneira de se aproximar de uma determinada realidade social ou de construir o objeto historiográfico (BARROS, 2011). Saliento, porém, que não pretendo, e acredito que não caiba neste estudo, deter-me em conceitos filosóficos e históricos sobre correntes historiográficas, memória, ética, tempo e demais conceitos que se

deste estudo, à história de vidas incluídas dentro de um recorte temporal, interligadas por temáticas. A História Oral pode dizer respeito a uma voz ou a muitas, por isso se configura como um gênero de discurso (PORTELLI, 1997). Assim, “acreditamos que a História Oral, como arte da narração da própria vida, é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória” (BOSI, 1979, p. 29).

Como opção pessoal, decidi, por questões éticas (estar ligada diretamente à gestão do Ensino municipal como Secretária de Educação), que não me sentiria à vontade para trabalhar com professores (as) ligados (as) à mesma rede, principalmente por estar envolvida de forma direta com o grupo. Então, parti para a escolha de professores ligados à rede pública estadual. É importante salientar que não utilizei como critério para a escolha somente a atuação como professora em sala de aula, mas, sim, de professores que, ao longo de suas trajetórias, ocuparam posições distintas dentro da instituição escolar, desde professor (as) em atuação em sala de aula a diretor de escola, e que estivessem em diferentes momentos de sua carreira. Os diferentes olhares possibilitados pelas posições docentes destes sujeitos significou, para mim, a possibilidade de seus movimentos e deslocamentos no *corpus* social.

Ao abordar sobre posições docentes as concebo como resultado das articulações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar, porém, mais precisamente neste estudo, as construo sob uma perspectiva social e política onde tais posições são forjadas, pelas quais, conseqüentemente, se articulam os deslocamentos, as tensões que atravessam a professoralidade dos sujeitos professor (as). Sendo assim, as posições que são experimentadas, ao longo das histórias de vida profissional dos docentes, estão localizadas na trama que é tecida entre os dois momentos: o momento ainda não representado e o disruptivo, que se refere à administração do instituído (mais adiante, versarei acerca das formações históricas pelas quais perpassam as constituições dos sujeitos políticos). Assim, ao abordar o conceito de posições docentes, refiro-me tanto à conformação do social como uma esfera de disputa e de construção hegemônica, dentro da qual as desigualdades e as diferenças são produzidas – e os lugares dominantes e subordinados, bem como à administração da ordem social, a difusão da ideologia dos grupos no poder e das premissas definidas pelo Estado que se apresentam como importantes mecanismos de regulação do trabalho docente, pelos quais os professores reformulam, reforçam, resistem, modificam e disputam no dia a dia, cotidianamente (SOUTHWELL, 2020).

interligam nas costuras da pesquisa. A empiria construída tece uma costura através destes conceitos. Meu foco específico são as memórias de minha comunidade de destino: os(as) professores(as) da rede pública estadual do município de Veranópolis e microrregião, pressuponho, assim, a existência de um *corpus* social tomado em si, independentemente de conceitos filosóficos e históricos gerais que possam envolver a atividade do ato mnêmico.

Como espaço social e geográfico, a fim de construir minha produção de fontes, optei pelo município de Veranópolis – com possibilidades de expandir para a microrregião, porém, sem fixar números exatos de professor por município, tão pouco estabelecer regras fixas à escolha destes. À medida que o grupo foi sendo composto, por intermédio dos (as) próprios (as) professores (as), meu grupo de pesquisa foi sendo constituído por professor (as) de Veranópolis, Fagundes Varela e Nova Prata.

Para a condução das entrevistas, foi de grande valia a contribuição dos escritos do livro *Memórias e Narrativas* (Meiye e Sowright, 2020), em que os termos técnicos, bem como as possibilidades apresentadas para a realização das entrevistas foram apontando-me caminhos para a condução da pesquisa. Entender os processos da História Oral tornou-se uma constante, já que foi necessário apropriar-me e entender seus processos. Fui à busca da comunidade de destino¹⁰ da pesquisa.

3.1.1 A escolha do (as) professor (as).

Conforme descrevi, o grupo de pesquisa não partiu de uma determinação pré-definida por parâmetros já estipulados, mas foi sendo construída entre uma entrevista e outra, por meio dos próprios sujeitos professores como possibilidades de participação.

Para a construção deste estudo, os professores foram escolhidos de forma aleatória. Como a intenção é perceber como estes sujeitos operam em sua professoralidade, com as articulações e os deslocamentos ao longo de suas práxis, utilizou-se o recorte temporal de 1986 a 2016. O recorte histórico de atuação, no magistério público estadual, emergiu da teoria sobre os ciclos de vida profissional dos professores, de Huberman (2000), ou seja, professor e professoras que se encontravam em etapas distintas na trajetória. Assim foram constituídos os 8 sujeitos professores da rede pública estadual na Educação Básica.

A pesquisa iniciou com a intenção de contemplar 2 (dois) professores em início de carreira (2009-2016); 4 (quatro) professores em 2 (duas) fases intermediárias (1991-1999 e 2000-2008) e 2 (dois) professores em fase final de carreira (1986-1990). Porém, à medida que o envolvimento com as narrativas foi acontecendo, sentiu-se a necessidade de ampliar este recorte até o ano de 1970 em função da representação linguística que se apresentava em algumas

¹⁰ Comunidade de destino refere-se ao conjunto de professores que estão ligados por vínculos subjetivos, onde os mesmos vivenciam, de um jeito ou de outro, episódios de impactos comuns e tiveram suas trajetórias marcadas por experiências vivenciadas dentro de um mesmo campo social. Os acontecimentos vividos dentro do campo social marcam esta comunidade na memória coletiva, bem como as experiências de aproximações deste grupo (MEIYE & SEAWRIGHT, 2020).

narrativas ao se referirem a essa época como “passado glorioso” para a profissão docente. Isso foi percebido na escuta destes sujeitos: “Quando eu ingressei professora era O SENHOR PROFESSOR! Era alguém que tinha uma estabilidade, uma situação econômica, e, querendo, ou não, isso influencia na valorização” (ELISABETE), ou falas como: “a gente era a autoridade, entendeu?” (MARA). No decorrer do caminho, foi necessário ajustar o *corpus* de pesquisa para ampliar o olhar em relação a esses movimentos, essas articulações. Quais representações transitavam pela representação do Senhor Professor que hoje já não existia? Luce Giard, ao prefaciá-la obra de Michel de Certeau *A invenção do Cotidiano* (2014), nos alerta que,

(...) é necessário voltar-se para a “proliferação disseminada” de criações anônimas e “perceíveis” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam. Um domínio de pesquisa é circunscrito, se os meios teóricos de trabalhar nele se acham ainda mal definidos. Esse domínio dirá respeito às “operações culturais (que) são movimentos” e cujas “trajetórias não são indeterminadas, mas insuspeitáveis” (GIARD, 2007, p. 14).

Não perdendo de vista o rigor que a pesquisa Oral demanda, fez-se caminho no pertencimento de cada um. De certa forma, estavam vivenciando na prática os caminhos que o trabalho com pesquisa oral proporciona, ou seja, operar considerando a espontaneidade acima de eventuais enrijecimentos (MEIYE; SEAWRIGHT, 2020).

Tabela 1 - Grupo de pesquisa, contextualização histórica e tempos de atuação junto ao Magistério Público Estadual

Nº Professor (as)	Período histórico de atuação no Magistério Estadual	Tempo de atuação no Magistério Estadual	Professor (as) ¹¹
2	1970 (ano do ingresso)	36 anos (aposentado) 42 anos (aposentada)	Ambrósio Natalina
3	1986 – 1990	34 anos 26 anos 32 anos (aposentada)	Elisabete Vitória Mara
1	1991- 1999	18 anos	Josiane
1	2000-2007	12 anos	Daniela
1	2009 -2016	07 anos	Katiuska

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Com esse novo direcionamento, meu *corpus* de pesquisa, ou seja, minha comunidade de destino foi se estabelecendo tomando como parâmetro o recorte temporal no qual os professores exerceram suas atividades docentes, compreendido entre 1970 e 2016 – recorte histórico relacionado ao período que eles estiverem exercendo sua profissão dentro do magistério Estadual, como se vê na tabela, acima.

¹¹ Falarei de forma mais detalhada sobre cada um do(as) professor(as) no decorrer deste capítulo.

3.1.2 O grupo de pesquisa: quem são os sujeitos.

Cada professor participante desta pesquisa trouxe consigo uma bagagem cheia de acontecimentos, lembranças, sonhos, frustrações, continuidades e descontinuidades em suas narrativas sobre práticas docentes. Modos de ser, fazer e perceber-se como professores que, ao longo de suas trajetórias, foram possibilitadas pelas vivências e posições diversas. Memórias em movimento.

Ao falar, um pouco, sobre cada professor (a) entrevistado farei uma breve contextualização de suas trajetórias dentro do magistério estadual. Não é meu objetivo realizar uma construção subjetiva sobre cada sujeito professor, nem colocar a transcrição de suas memórias na íntegra (o leitor poderá encontrá-las no apêndice B desta tese). Importa-me, sim, contextualizá-lo (as) como sujeitos na profissão docente, bem como os aspectos que evidenciam as características que contemplam os critérios na elaboração deste estudo. A ordem de suas apresentações, no texto, seguirá a ordem cronológica das entrevistas. Optei por este critério acreditando que seria mais organizado apresentá-los em concordância com a temporalidade cronológica que as entrevistas foram acontecendo.

Como forma de identificação construí, junto ao sujeito professor (a), a escolha do pseudônimo sendo: Elisabete: Educar; Daniela: Bem; Mara: Pro; Ambrósio: Lucas Katiuska: Maria; Josiane: Joana; Natalina: Amanda; e Izaura: Vitória. Posteriormente, para a versão final da tese, substituí pelos nomes reais). Como os caminhos que escolhi até o momento haviam sido de construção em conjunto com os entrevistados, as formas de identificá-los não fugiria à regra. Cada professor (a), de acordo com sua criatividade e livre identificação para essa composição, informou-me o nome atribuído para o pseudônimo. A riqueza dessa livre escolha concentrou-se na diversidade estética dos nomes surgidos, sem padrões, tampouco a sugestão pré-estabelecida, mas, sim, na utilização de uma nomenclatura que teve sua origem no próprio desejo do sujeito professor, em sua criatividade, colando com a narrativa construída. Partilho do entendimento que é pela palavra que o sujeito constrói sua comunicação, como um artesão que maneja suas ferramentas, é no ato da palavra que o homem/sujeito traduz, poetisa e convida os outros a fazerem a mesma coisa (RANCIÈRE, 2020).

Confesso que desse momento em diante é que me percebi uma professora – pesquisadora em movimento. Durante a coleta das narrativas, senti-me ao mesmo tempo sujeito, como professora disposta a escutar professores, e objeto, sentindo-me parte dessa rede, e na escuta desenvolvia a arte do registro e da rememoração de lembranças.

Fui, aos poucos, articulando as redes de segmentos para o desenvolvimento da pesquisa. Entendo por redes de segmentos configurações de versões e visões plurais de sujeitos, que, ao longo de suas trajetórias, residem no interior de um mesmo plano organizativo (no caso desta pesquisa, são professores da educação básica, da rede pública estadual) onde seus comportamentos são experienciados por disputas, divergências, convivências e deslocamentos (MEIYE; SEAWRIGHT, 2020).

Criaram-se olhares para as articulações e as construções que movimentam as interações no campo discursivo dos sujeitos ao longo de suas carreiras. Mesmo sendo uma entrevista, de certa forma “móvel” (no sentido de não obedecer a uma estrutura fixa), o olhar sempre foi no sentido de uma condução organizada dos procedimentos, objetivando sempre a tradução da clareza no andamento da pesquisa.

Gostaria de enfatizar que, desde o início, as entrevistas não objetivam somente a coleta de fontes, mas também o reflexo de professores que, por meio de suas experiências, agregaram conhecimento à minha caminhada. Sempre adotei uma postura receptiva, em especial com o contato do outro. E, assim, decidi conduzir a pesquisa. As orientações teóricas serviram de balizadoras para nunca agir sem os rigores que a pesquisa exige, mas não era um fim em si mesmo. O caminho conduzia, e com ele, novas falas, novas histórias. A motivação sempre esteve pautada no desejo que essas pessoas contassem suas histórias, suas trajetórias, interagindo, não ausentando a cena do discurso. Não me tornei uma mera ouvinte, busquei a interação, o questionamento sem a intenção de direcionar, mas com o intuito de amenizar os efeitos de estarmos virtualmente conectados, em razão do desejo de conectar-me n interação pessoal, estar próxima. Percebi que a História oral proporciona essa possibilidade de trabalhar com interação da narrativa, da imaginação, da subjetividade, por um lado, e, por outro, com fatos razoavelmente comprovados. A história oral trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo (PORTELLI, 1997).

Com este entendimento, fui para a realização da entrevista ponto zero¹². Marcada para o dia 30 de março de 2020, combinamos que a mesma aconteceria no ambiente da própria escola de atuação da professora Elisabete, escolhida para ser nosso ponto zero de forma aleatória. Estava ansiosa pela primeira entrevista, em campo, a construção do material empírico. Porém, como lidamos diariamente com transitoriedades, no dia 20 de março, fomos pegos de surpresa

¹² Utilizo aqui a expressão *Ponto zero* como referência à entrevista que deu origem à sequência da rede de segmentos, ou seja, a entrevista se tornou o fio condutor para a escolha dos próximos entrevistados. Não segui uma logística pré-fixada, mas deixei que *os fios e os rastros* que vinculavam a rede de professores seguissem de forma espontânea (MEIYE & SEAWIRGHT, 2020).

pela paralisação em função da pandemia por covid-19¹³. Um acontecimento de ordem mundial. Diante a impossibilidade de contato presencial, a entrevista inicial foi cancelada. Era preciso reinventar-se, agora sem a romantização que geralmente acompanha a reinvenção. Foi difícil acertar o passo, sobretudo diante das incertezas de quais seriam os certos. Continuei meus movimentos na pesquisa. A vida virou de cabeça para baixo, profissionalmente precisei, junto com meus colegas professores, encaminhar uma nova rotina em toda rede municipal, de certa forma sem escolhas. Como pesquisadora era preciso remodelar todo um planejamento para a condução das entrevistas. A presencialidade e o contato com o outro foi suspenso. De março a maio, mergulhei no trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED) na organização da rede de ensino. Nunca havíamos experienciado a suspensão total das atividades com os alunos, da Educação Infantil à Universidade, no país. As aulas em formato *online* passaram a fazer parte de nossas vidas, colocando-nos diante de situações muito complexas. A primeira delas é a validação da educação à distância para níveis da educação básica, onde a presença do professor e sua mediação no processo de ensino-aprendizagem são fundamentais. O que fazer com uma rede municipal inteira que, da noite para o dia, precisou reinventar-se na dinâmica e no método de ensino. O que fazer com os professores que não têm mais a escola e a sala de aula, estrutural e culturalmente, efetivados como território do seu fazer? As aulas, concordássemos ou não, passaram a ser à distância. A segunda preocupação centrou-se na qualidade e na efetiva aquisição de conhecimento mediados de forma *online* por professores que, em sua formação inicial e continuada, sempre tiveram presente a importância do seu papel e de seu olhar presencial no acompanhamento dos alunos. E a terceira, e de extrema importância, como não subnotificar ou, até mesmo, conseguir mapear a real situação de vulnerabilidade que muitos enfrentariam em suas diferentes realidades.

Iniciei a elaboração das entrevistas em formato *online*, fazendo uso da ferramenta *Google Meet*, a possibilidade mais próxima da presencialidade. Foi preciso aprender a linguagem da tela, das tecnologias da interrupção (PÉREZ, 2015). Eu necessitava encontrar possibilidades de, mesmo em formato *online*, não perder a essência do contato “olho no olho” dos sujeitos professores, visualizar os silêncios, os gestos e as pausas (olhar atento aos

¹³ Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV). A Covid tomou conta do cenário mundial e, conseqüentemente, do Brasil. Paralisamos as atividades pedagógicas presenciais em 20 de março de 2020, necessitando, dessa forma, conduzir os trabalhos de forma remota, nunca antes experienciado com tanto tempo de duração e como condição única de manutenção de vínculos entre família-alunos-professores. O uso das telas como mediadora nas relações entrou com toda força em nossas vidas. Foi (está sendo) preciso lidar com essa transformação. Fomos bruscamente inseridos em um tempo muito estranho.

elementos extralinguísticos na narrativa). O contexto exigia uma reformulação nas formas de fazer e pensar a pesquisa, das maneiras de operar minha condição de professora-pesquisadora.

Preocupava-me que os rigores do método oral seguissem e que, ao realizar as coletas orais, tanto eu quanto o entrevistado, nos sentíssemos à vontade para estabelecer um vínculo propício ao diálogo, mesmo mediados por uma tela de computador, tendo em mente a construção de possibilidades onde não existe uma única “maneira certa” de entrevistar (THOMPSON, 1992).

Ao longo do ano de 2020, fui construindo minha empiria, tomando as entrevistas realizadas de forma *online* do professor Ambrósio, em outubro, quando os protocolos de prevenção à Covid-19 (uso de máscara e com distanciamento) permitiram que eu realizasse de forma presencial (falarei com mais profundidade sobre cada entrevista na sequência deste capítulo). Quantos aprendizados! De forma presencial, ou mediada por tela virtual, esses professores abriram as portas de suas casas para mim.

O contato para agendamento aconteceu via celular, por meio da ferramenta WhatsApp. Assim, combinávamos o dia, o horário, sempre de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Os modos de operacionalização foram construídos levando em conta ajustes e diálogos, procurando estabelecer um rigor de organização para a execução da entrevista. O link do *Google Meet* foi disponibilizado por mim, sendo possível gravar as entrevistas e transcrevê-las posteriormente, armazenando-as em um banco digital. Duas entrevistas foram realizadas de forma presencial, pelo contexto permitido pelos protocolos, sendo a do Professor Ambrósio e da professora Mara. O registro deu-se por gravação no celular.

Entrevistar é transitar pelo outro, e para transitar é preciso estar autorizada. Este foi o primeiro passo, informar o entrevistado das intenções de minha pesquisa, bem como o processo que percorreríamos juntos na entrevista, de forma clara e objetiva. O segundo passo foi obter a permissão de cada um para isso. Todos retornaram essa demanda de forma positiva, sempre no início de cada gravação pelo *Google Meet*¹⁴. Nas entrevistas que aconteceram de forma presencial, era feita a autorização verbal para a gravação (o termo de livre consentimento só aconteceu na devolutiva da transcrição autorizada, falarei mais adiante deste processo). Com este olhar, ao longo de 2020 e parte de 2021, ocupei-me em planejar, construir e desconstruir

¹⁴ O *Google Meet*, antes chamado de *Hangouts Meet*, é uma plataforma para videoconferências criada pela *Google*. Sua finalidade é permitir que os usuários façam chamadas de vídeo pelo computador, celular ou tablets. Utilizei esta plataforma para realizar seis (6) entrevistas orais como forma de coleta das narrativas dos professores.

caminhos e encharcar-me, nas entrevistas e suas transcrições, das vivências diversas, plurais que me foram possibilitadas no contato com estes sujeitos professores.

As entrevistas foram pensadas para acontecer de forma única, porém, se acaso necessitasse um segundo encontro, todos se mostraram disponíveis. Saliento que as entrevistas únicas são aquelas que ocorrem em uma única vez, ainda que se prezem possibilidades de variações entre as pessoas convidadas, em que se possa evidenciar a necessidade de mais tempo ou repetições de sessões para a continuidade. A regra geral foi manter igual constância para todos os participantes (MEIYE; SEAWRIGHT, 2020). Em função do contexto pandêmico, onde o uso de telas para aulas e contatos humanos já demonstrava sinais de esgotamento, principalmente para os professores, optou-se por um único encontro virtual. Os passos sempre foram dados em forma de construção com os professores participantes.

Procurei conduzir as entrevistas para que o momento se transfigurasse em significações por meio de um olhar “entre” e “vistas” (Meiye; Seawright, 2020), mesmo mediadas pela tela de um computador (nas seis [6] entrevistas que realizei por meio desta ferramenta), tentei fazer do momento um ato sensível e de escuta, deixando que as memórias das entrevistas operassem pelas lembranças dos momentos vividos no cotidiano experienciado ao longo de suas trajetórias, interferindo o mínimo possível, escutando muito e perguntando pouco (PORTELLI, 2010). O início das entrevistas foi marcado por uma apresentação do sujeito que estava comigo conectado, e as falas, em sua maioria, serviram de fio condutor para a imersão na temática da conversa; em outras, o próprio entrevistado iniciou falando de suas memórias. Deixei a fluidez tomar conta do momento. Interessei-me mais em estar plena para a escuta, direcionando meu olhar com atenção para as narrativas, os movimentos corporais, as pausas, os olhares. Realizei anotações, a fim de ter uma linha condutora para as costuras entre a minha escuta e o significado das palavras que compunham a narrativa oral.

Foram, ao todo, seis entrevistas realizadas de forma virtual, seis vivências diferentes, com suas particularidades em situações variadas, sete maneiras de se perceber, de ser e de fazer em relação à docência desses sujeitos. A disponibilidade de tempo foi o que determinou a ordem que estas aconteceriam, não obedeci a critérios de tempo de carreira, mesmo que isso me importasse quanto ao olhar de pesquisadora. Iniciei com a professora Elisabete em maio de 2020 e encerrei com a professora Natalina em março de 2021. Nesse entremeio, fui realizando as demais. A duração das mesmas aconteceu com uma variação de tempo de 60 a 80 minutos, dependendo sempre da oralidade dos sujeitos, suas urgências e suas lembranças. Tentei deixar que a conversa conduzisse os cursos da escuta, sendo que a troca de perguntas e respostas ia delineando variações genéricas de muitas outras formas, deslocando-se de uma única pergunta

até ramificações de diálogos densos, dentro dos tempos de cada sujeito professor. Trago um exemplo desta condução no diálogo com a professora Katiuska:

Katiuska – Eu vou dizer da minha visão, da minha vivência, dos meus pares atualmente assim e também pensando um pouco nos meus colegas de Rosário, de ter sido aluna deles e ser professora, colegas deles.

Izabel – Katiuska, no total quantos anos tu tens de Rosário e aqui?

Katiuska – De magistério?

Izabel – Isso, de atuação em sala de aula.

Katiuska – Dois anos em Rosário e 6 aqui, uma criança, eu sou uma criança, não sei se eu vou me aposentar (...)

Os fios das lembranças foram conduzindo as entrevistas e, por meio deles, as interações nos diálogos que surgiam no ato mnêmico. Como toda ferramenta que se alimenta e depende do sinal de internet, a necessidade de ajustes, de pausas e repetições se fez necessária durante as entrevistas pelo *Google Meet*. Falas como as reproduzidas a seguir se tornaram uma constante. A cada nova entrevista, eu vivenciava uma lição de aprendizagem (PORTELLI, 1997).

Elisabete: Acena aí, por favor, Izabel, se estamos no caminho certo, se é isso... se tenho que continuar falando ou se tu vais me questionando...

Izabel – Pode continuar, a internet está caindo, acho que é um problema meio geral que está acontecendo, mas qualquer coisa eu vou te falando... Tranquilo!

Katiuska – Está um pouco devagar.

Katiuska – “Tá” [grifo meu] me ouvindo?

Izabel – Tu está me ouvindo?

Katiuska – Parou, não estou te ouvindo.

Problema com a conexão

Daniela – Repete, repete Iza.

Josiane – Deu uma “trancadinha” [grifo meu]. Iza, repete, por favor, que deu uma trancada

Os movimentos foram em direção a ajustes para operacionalizar a ferramenta da melhor forma possível para ambas as partes. Meu intuito sempre foi o de desenvolver as ferramentas para as coletas orais de uma forma que, ainda que contemplasse os rigores do método que a pesquisa dessa natureza exige, não se tornasse um fim em si mesmo, mas um meio para a construção de possibilidades de arranjos que o contexto exigia, mantendo em mente que escutar estes sujeitos professores não significa somente estar produzindo fontes, mas, acima de tudo, estar conversando com pessoas. Estava desenvolvendo a arte de ouvir (PORTELLI, 1997).

Esses momentos relacionados à construção da pesquisa levaram-me a olhar para os deslocamentos que se apresentavam em minhas possibilidades de perceber e conduzir os caminhos das entrevistas. Ao longo da realização das entrevistas, fui percebendo-me como professora e pesquisadora, e mais do que isso, fui reconhecendo a existência de múltiplas

narrativas junto das quais descobri certezas e construí modos de articulações com os entrevistados. Foi um processo de aprofundamentos e apropriações na arte da escuta.

À medida que tais ajustes foram se mostrando necessários, minha transformação em relação aos olhares como professora-pesquisadora também acompanhava esses movimentos. Quanto envolvimento havia, mais formas de caminhar eram percebidas. “O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, e esse ganho torna-se elemento relevante para que se possa tornar mais transparente as tomadas de decisão ocorridas ao longo do processo de artesanato da pesquisa” (PERUFFO; SCHMITT; PEREIRA, 2020, p. 225).

Minhas experiências com a entrevista presenciais ocorreram com os professores Ambrósio e Mara, pois, com eles, usei o gravador do celular como ferramenta de registro. Minhas experiências anteriores diferem dessas presenciais na condição em que a presencialidade possibilitou a leitura do todo, ou seja, meu olhar enxergou o sujeito de corpo inteiro. Assim, movimentos de mãos, de cruzar as pernas, bem como seus gestos tiveram sentido fala. Senti-me mais próxima, mais presente, mas a beleza da troca foi de igual intensidade, tanto virtual quanto presencialmente.

3.1.3 Os fios e os rastros da memória: a (re) construção de lembranças.

Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças.
(HENRI BÉRGSON In: BOSI, 1979).

Figura 3 - Formatura da professora Mara (1978).



Fonte: Acervo da Entrevistada (2021).

Geralmente, quando falamos de lembranças, nossa memória tende a evocar as que compuseram os momentos oficializados por nossas ações. Os movimentos levaram-me a possibilidades de olhar o método da História Oral como uma arte de escuta de vários sujeitos, para os quais a diferença é tão necessária quanto a consonância (PORTELLI, 2010). Eu transitava pelas memórias deste grupo de sujeitos, que, por meio da oralidade e das lembranças, deixaram vir à tona o que estava submerso em seus pensamentos. Como lembra Bosi (1979), o trabalho com a oralidade, bem como com a memória dos sujeitos permite uma relação do corpo presente com o passado, que, ao ser evocado, interfere no processo atual das representações. Para a autora, “pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência” (BOSI, 1979, p. 9). Complemento, a este pensamento, Ricouer (2007), ao falar sobre consciência e memória, as caracteriza como sendo uma formação circular, pois, para ele, “a consciência sempre acompanha o pensamento, ela é o que faz com que cada um seja o que se chama de si e o que o distingue de todas as outras coisas pensantes” (RICOUER, 2007, p.115).

O professor Ambrósio, ao narrar parte de suas lembranças, o faz sempre com movimentos por onde transitam as memórias sobre seus tempos escolares. Suas percepções sobre a infância o transportam para as lembranças que se materializam através da fotografia.

Hoje eu tenho setenta e cinco anos, minha vida vamos dizer assim de estudante, eu comecei a vida no interior, comecei a estudar tarde, inclusive do grupo de alunos que estudaram comigo, no São Luiz eu certamente era o aluno mais velho, mas isso é outra história, ainda sou do tempo, de poder fazer a admissão o tempo todo. Depois alguém notou que admissão era praticamente um pequeno vestibular e uma grande maioria dos alunos paravam ali de estudar, então tiraram. A admissão era realmente muito difícil, (...) eu fui alfabetizado lá na lousa, isso, assim não vamos dizer que me alegra, me entristece porque a gente nunca ficou com material escrito para poder até rever, tu deve saber como funciona, a professora passava aquele “teminha”, no dia seguinte ela já corrigia, tu já levava junto um vidrinho um pedacinho de pano corrigido, passava aquele pano, limpava a lousa da matéria então também acho que, vamos dizer assim, me atrasou na vida ((risos)), não, não ler mais, não estudar, mas eu graças a Deus, deu para vencer. (AMBRÓSIO).

Figura 4 - Professor Ambrósio no ensino ginásial, Irmãos Maristas, (1962).



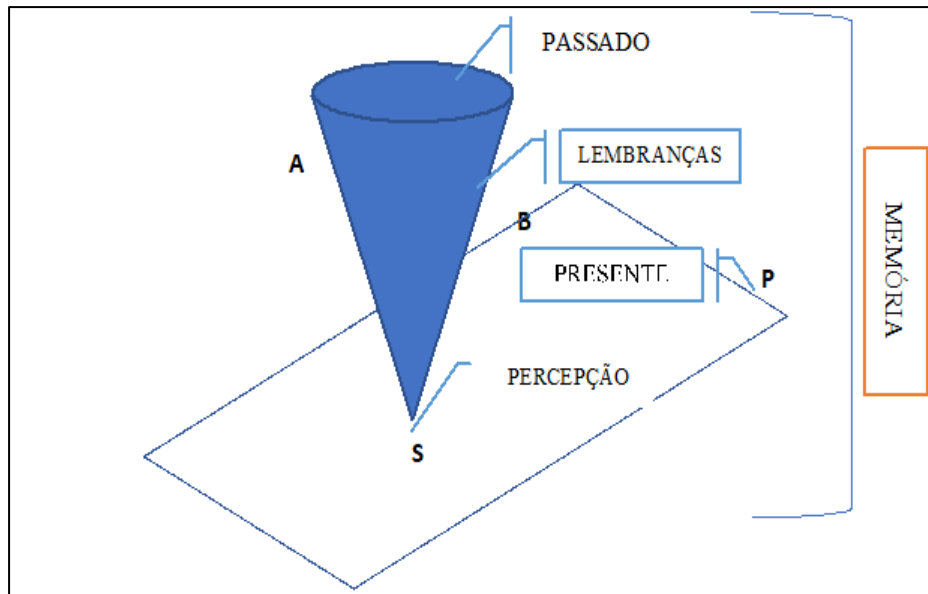
Fonte: Acervo do entrevistado (2021).

Nesse sentido, se a memória aparece como um campo de força subjetiva, torna-se importante evidenciar que as lembranças por ela evocadas não se apresentam como uma percepção pura, ou seja, lembramos o que o passado conservou, ou seja, existe um espaço entre o que se apresenta entre profundo e cumulativo da memória e o espaço da percepção imediata. Um exemplo deste tensionamento que se estabelece entre a força subjetiva de conservação de lembranças e as percepções imediatas que evocamos se encontra na discursividade do professor Ambrósio: “são coisas que eu estou falando, porque me fizeram bem”. Outro excerto que evidencia esse jogo entre o evocado pela conservação profunda do passado e o espaço raso de sua percepção do presente também vem de outra fala do professor, que, ao fazer o exercício sobre as lembranças das matrizes normativas que se fizeram presentes no final de sua trajetória, ele expõe que “sobre as reformas, desculpe, eu não consigo, eu sei que aconteceram reformas e a gente foi fazendo” (AMBRÓSIO).

Embora para este estudo se construa sob a perspectiva da memória como construção social segundo a perspectiva de Halbwachs (2003), vale também pensar a dinâmica pela qual se articula as memórias que Bosi (1979) se fundamenta, sob a análise de Bérghson (1911), onde este a toma como construções sob a perspectiva das percepções que construímos a partir das memórias do passado, onde, na base se encontram as lembranças que descem para o presente, e em seu vértice se encontram os atos de percepção do presente, pelos quais se deixam passar as lembranças. “Esses dois atos, de percepção e lembrança, se penetram sempre, trocam sempre

alguma coisa de suas substâncias por um fenômeno de endosmose” (BERGSON¹⁵, 1911 apud BOSI, 1979, p.10). A representação está na Figura 5:

Figura 5 - Representação do Cone Invertido das Memórias e Percepções, segundo Bergson.



Adaptado pela autora (2021).

Segundo Bergson (1911 apud BOSI, 1979), os cones SAB representam a totalidade das memórias que acumulamos, assim, a base AB, que estão assentadas em nosso passado, permanecem imóveis, ao passo que a vértice S, que se posiciona em nosso presente, por meio de todos os momentos, avança sem parar, a todo instante; assim, a mesma toca no plano P, que corresponde à nossa representação do presente. O S representa a imagem do nosso corpo, que faz parte do plano P; dessa forma, essa imagem limita-se a receber e devolver ações emanadas de todas as imagens que compõem o plano. Para Bergson (1911 apud BOSI, 1979), as lembranças são evocadas em virtude de uma ação presente que se torna útil a uma determinada situação realizada pelo corpo, ou seja, a percepção que temos da realidade é constituída pelas lembranças de certa duração.

Se Bergson (1911) se deteve mais em estudar os mecanismos de percepção e conservação individual da memória, Halbwachs (2003) foi além, em seus estudos, o sociólogo contextualizou a memória em suas relações com os esquemas sociais pelos quais os sujeitos estão em contato cotidianamente. Nesse sentido, o autor olha para as relações que os sujeitos estabelecem não somente com seus corpos, mas também as relações que forjam estes sujeitos

¹⁵ BERGSON, H. Matter and memory [MM] (Transl. by Nancy Margareth Paul and W Scott Palmer). London / New York: Swan Sonnenschein & Co., The Macmillan Co., 1911

nas instituições sociais que fazem parte de sua formação. O autor debruçou-se nos estudos das relações da memória com a sociedade. Assim,

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 2003, p.33)

Com base neste pensamento, pode-se pensar que o sujeito que lembra sempre o faz a partir de um grupo social no qual o mesmo está (ou esteve) inserido. Este sujeito lembra o que faz em função das relações que estabeleceu no passado neste grupo de referência. Quanto mais intensas forem essas relações, mais vivas encontram-se suas lembranças. Portanto, quando os sujeitos desta pesquisa fazem o movimento de evidenciar que “naquela época, não faziam concurso” (MARA), “Naquela época a coisa andava mais rápido” (IZAURA), ou “naquela época a gente tinha as férias, eram mais longas, e com filhos as férias de professora acompanha as férias dos filhos” (NATALINA). Este movimento de dialética reconstrói suas relações sociais vivenciadas dentro deste grupo de referência, que, no caso, é o ambiente educacional. Esses sujeitos falam a partir do contexto pelo qual a lembrança responde como uma representação do vivido na coletividade de um grupo, a lembrança emerge das relações tecidas em uma comunidade coletiva. Dessa forma, “nossas lembranças permanecem coletivas (...), mesmo que sejam acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 2003, p. 30).

As narrativas dos sujeitos desta pesquisa nos dão a possibilidades de perceber o quanto suas memórias se encontram vinculadas a uma linguagem institucional, em que os mesmos desenvolveram suas histórias sociais. Suas atividades mnêmicas constituem-se a partir do vivido no coletivo das relações, com outros professores (as), durante suas trajetórias, exemplificando o que Halbwachs (2003) denomina fundamento comum da lembrança, ou seja, as mesmas são reconstituídas a partir do que é vivenciado individualmente, dentro de uma coletividade. Vejamos como se processa essa reconstituição de lembranças sobre o fazer pedagógico evocado pelas professoras: “no 2º ano, ele não sabia ler. Então uma vez por semana eu dava aula para ele” (MARA); “Eu dava aula em três escolas, eu dava aula para o ensino fundamental, de Geografia, Ensino Religioso, etc.” (KATIUSKA); “nesse meio tempo que eu dava aula no interior eu também fazia faculdade de Pedagogia” (IZAURA).

Assim, eu tenho muito orgulho e satisfação de ter passado por isso, e como eu disse: essa questão freiriana da alfabetização é uma base muito importante. Porque ela é real... Ela... ela trata o educando dentro da sua realidade, e nós, educadores, só temos a ganhar com isso! Hoje eu vejo assim, eu tenho até mães de alunos, dois ou três, que

elas não são alfabetizadas ainda, e eu disse pra elas que logo que eu me organizar (que eu não sei quando!!) – Talvez quando eu deixe a direção do São Luiz, me sobre um tempinho –, eu quero fazer isso por elas! Porque olha, no mundo de hoje, uma pessoa adulta, uma pessoa trabalhadora, não ser alfabetizada? É, assim, pra mim um compromisso que eu não posso esquecer (ELISABETE).

A professora Elisabete deixa claro que suas memórias se tecem por meio de uma lembrança representativa de um momento que, como sujeito individual, encontrou ressonância nas coletividades de interação com uma corrente de pensamento que invisivelmente vai tecendo os fios e procurando os rastros no que significamos em nosso fazer cotidiano. Para Bosi (1979), nos movemos, na maioria das vezes, organizados psicologicamente pelo ritmo das nossas feitura cotidianas, pelas quais tecemos nossa vida social, mas também evocamos imagens de lembranças nas quais sonho e poesia são, tantas vezes, feitos dessa matéria que estaria presente nas zonas profundas do psiquismo. Lembrando que Portelli (2010) ressalta que não existe uma diferença clara entre testemunhos ou ficção, porque ambos se alimentam de um imaginário fundante que cria e recria o que determinamos por ser realidade presente.

Pelas narrativas, percebemos o quanto as percepções que construímos acerca da realidade presente precisa valer-se das memórias que o passado conservou, das relações que estabelecem entre a conservação deste passado e suas articulações com o nosso presente, e, mais do que isso, das relações que se configuram pela coletividade da práxis. Assim, a memória passa a valer-se das lembranças que o sujeito estrutura a partir de suas recordações como membro de um grupo, assim, a memória individual dos sujeitos passa a ser entendida como uma reconstrução das recordações destes em relação a cada grupo social ao qual faz parte.

Esses grupos sociais, nos quais nossas memórias estão atreladas, estão ligados ao um determinado espaço temporal e espacial que se entrelaça com lembranças pensadas em comum, mesmo contendo uma grande diversidade quanto às percepções, olhares e significações de cada sujeito. Como mostra Bosi (1979), se lembramos de algo é porque os outros, os fatos e as situações presentes, nos fazem lembrar. Complementando, Halbwachs (2003) ressalta que sempre existirão tantas memórias coletivas quantos grupos sociais existirem. É por entre os fios e rastros destas lembranças que as janelas da professoralidade vão se constituindo no cotidiano histórico.

Porque se torna tão necessário trabalhar com a preservação das memórias dos sujeitos por meio de suas narrativas? Nesta linha de fios de rastros das memórias, Nora (1993) analisa que as memórias são tematizadas quando tendem a não existir mais, ou seja, a aceleração histórica observada pelo autor é a causa do “apagamento” nas lembranças. Para ele, o processo de globalização vem intensificando a quebra de vínculos dos sujeitos com o passado. Dessa

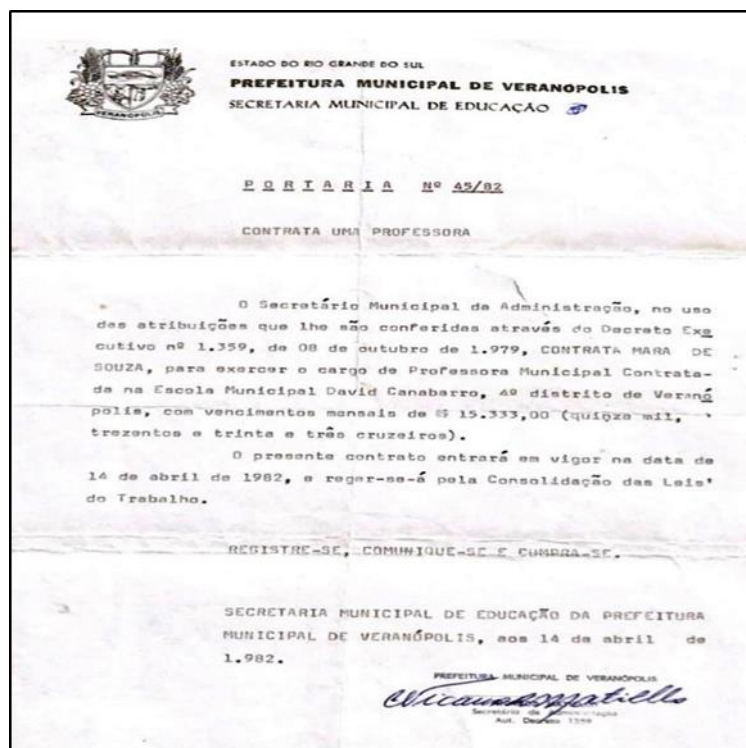
forma, Nora (1993) resalta a importância que a memória coletiva dos grupos exerce, na história, como forma de preservação das memórias em lugares. Portanto, a história funciona como uma protetora das memórias que se encontram em vias de esquecimento. Para o autor, “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história, uma representação do passado” (NORA. 1993, p. 9).

Nesta reconstrução do passado como meio de preservação da memória, volto meu olhar para as memórias da professora Mara quando ela se lembra de situações que fizeram parte de seu passado em relação ao ingresso nos caminhos de sua professoralidade. Ela não busca somente lembranças em seus mecanismos mnêmicos de conservação das memórias construídas, mas também vai evocando as memórias que, dentro de um quadro de memória, conservou lugares que haviam preservado estas recordações em sua organização e formalização. Vejamos como isso se faz presente na discursividade da professora:

Assim, eu fiz magistério. Meu estágio em Vila Azul, com a 1ª série. Em Veranópolis, naquela época, não faziam concurso. Então, fui trabalhar numa loja por um tempo. Quando a loja fechou, a proprietária, Dona Helena Zanchetta Rescke pediu para a sua filha dela, Ana Maria, falar com o prefeito para que, se houvesse uma vaga, lembrasse de mim. Levei meu currículo e fui falar com a coordenadora Lourdes Antonioli. Em seguida, devido à licença-saúde de uma professora, me chamaram. Minha primeira escola foi no campinho, Vila Flores, E.M. David Canabarro, isso em 14 de abril de 1982 (MARA).

Quando a professora Mara buscou, lá em suas lembranças, esta memória, quando iniciou sua história na trajetória docente, evidenciou um desejo de compartilhar mais do que sua narrativa, mas o lugar onde isso foi preservado do tempo era seu contrato admissional. Ainda que esta memória não esteja presente em seus momentos atuais, ao evocá-la, ela foi em busca, na conservação de suas lembranças, de lugares que esta memória estaria preservada. Assim, os lugares de memória histórica funcionam como documentos de preservação dela nos movimentos da sociedade, como a portaria na figura 6:

Figura 6 - Portaria de Nomeação da professora Mara (1982).



Fonte: Acervo da entrevistada (2021).

Todo documento é carregado de intencionalidade, nele se inscrevem memórias de um tempo histórico. Como escreve Le Goff (1990, p. 95): “O documento é, pois, monumento. É o resultado do esforço feito pelas sociedades históricas, para impor ao futuro – querendo-o ou não determinada imagem de si mesma”. Então, bem mais do que tomar o documento como valor em si mesmo, nos interessa pensar a partir dele, analisar quais as articulações vividas pelos sujeitos que nele estão implícitas. Toda produção histórica é filha de um tempo vivido. Nesse movimento de aproximação da memória com a História, Ricoeur (2007) traz contribuições importantes ao analisar que a rememoração das lembranças carrega o entendimento de ser um ato de resistência ao esquecimento. Embora a memória e o esquecimento funcionem em esferas distintas, elas se complementam, ou seja, precisamos lembrar para não esquecer. Essas lembranças provocadas pela entrevista se tornam gatilhos mentais¹⁶ para entendimentos dos silêncios que compõem as trajetórias docentes. Esses silêncios, de certa forma, deixam implícitos os mecanismos de poder que, embora invisíveis, se encontram guardados nas memórias dos professores. Embora não estejam presente em suas ações cotidianas, os mesmos as constituem com grande força. Ao buscar nas lembranças o

¹⁶ Trago a expressão gatilhos mentais como forma utilizada pelas pessoas para resgatar lembranças e reviver as mesmas sensações experimentadas no passado.

impacto que a ausência de concurso na época representou, em seu ingresso da carreira docente, ela deixou implícita a necessidade de “ser lembrada”, caso houvesse uma vaga para assim iniciar sua trajetória. Da mesma forma, a professora Natalina ao evocar sua memória sobre o início na trajetória docente, expressa: “Eu acredito que hoje talvez esteja mais difícil, mas nunca foi fácil, nunca foi”. Essas narrativas nos levam a perceber as diversas representações construídas pelos (as) professores (as), pelas quais transitam as suas memórias. Como analisa Catroga (2001, p.16):

A memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais) em permanente construção devido à incessante mudança do presente em passado e às consequentes alterações ocorridas no campo das representações do presente.

Assim, a História Oral se mostra como uma possibilidade de recuperar os sujeitos por meio de suas próprias histórias, pelas lembranças e evocações do tempo vivido. Esta lembrança se faz de forma seletiva, ou seja, se há lembranças a serem resgatadas, existem, em contrapartida, as que são, inconscientemente ou conscientemente, esquecidas. Mas considero esta a beleza da experiência que a História Oral possibilita: transitar pelas memórias e esquecimentos do outro, olhar e escutar os gestos, as falas e os silêncios que nos são confiados pelas entrevistadas.

Por se tratar dos condicionamentos das memórias, a produção de fontes orais, pelas quais se delinea este estudo, transita pelos sujeitos sob a perspectiva de Portelli (2010), e que ele não concebe o trabalho da História Oral como somente um meio de fornecer informações sobre o passado. Para ele, o que entra em jogo nessa busca são as subjetividades que envolvem os narradores. Bem mais do que fontes, a produção das narrativas busca, nas memórias dos sujeitos, a recuperação do vivido segundo a concepção de quem viveu. Mais do que fontes, as narrativas se transformam em dinamismos vivos de reestruturação de momentos, percepções e significações dos diferentes contextos históricos vivenciados no ambiente educacional.

. Adentrarei, em seguida, pelos caminhos para os encontros e como se deu a escolha dos pseudônimos, as combinações da devolutiva e todos os movimentos que foram surgindo ao longo desses meses em companhia deste (as) professor (as) em sua produção de narrativas.

3.1.4 Conhecendo o Professor e as Professoras: as falas dos sujeitos.

O historiador não é o que faz falar os homens, mas o que os deixa falar.
(RICOEUR, 2007)

Professora Elisabete, entrevista realizada pelo *Google Meet* em oito (8) de maio de 2020.

(...) Porque eu acho que educação é paixão, paixão por parte do aluno, paixão por parte do professor (...) porque é uma profissão maravilhosa, eu sou extremamente realizada (ELISABETE).

A professora Elisabete é efetiva do Magistério Estadual/RS, está com 52 anos de idade, destes, 36 anos na carreira do Magistério. Possui graduação na área de Pedagogia e Pós-graduação na área da Psicopedagogia e Gestão Ambiental. Atualmente, ocupa um cargo de Direção na mesma escola onde desenvolveu suas atividades como professora, em Veranópolis.

Professora Katiuska, entrevista realizada pelo *Google Meet* em vinte e sete (27) de maio de 2020.

(...) eu estou achando que o magistério vai virar um subemprego, uma subprofissão. (...) eu acho que o professor, mestre, vai se tornar artigo de luxo, as pessoas vão pagar para ter esse diferencial e daí vamos ter os tutores que são aqueles mediadores do professor com aluno, mas para tu ver que eu não sou esperançosa (...) eu acho que a sociedade vai criar outras formas de vínculo social e aprendizagem social, já existem, talvez a escola fique obsoleta, mas eu não sei muito não do futuro (KATIUSKA).

Professora Katiuska é efetiva do Magistério Estadual/RS, está com 34 anos de idade, destes, 7 anos na carreira do Magistério. Possui graduação na área de Filosofia e Mestrado na mesma área. Atualmente, é professora de Filosofia no município de Veranópolis.

Professora Daniela, entrevista realizada pelo *Google Meet* em vinte e três (23) de julho de 2020.

Não me imagino fazendo outra, tanto que eu estou na minha segunda licenciatura, segunda licenciatura!! Eu faço pedagogia, também agora, iniciei, me formo ano que vem, então é uma profissão que eu tenho orgulho de dizer, que sou professora (DANIELA).

Professora Daniela é contratada pelo Magistério Estadual/RS, está com 38 anos de idade, destes, 12 anos exercendo a profissão por meio de contrato no Magistério. Possui graduação em Biologia e cursando a 2ª licenciatura, na área da Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial. Exerce a profissão no município de Fagundes Varela.

Professora Josiane, entrevista realizada pelo *Google Meet* em cinco (5) de agosto de 2020.

Acho que é uma coisa que me remete a continuar, a paixão pela biologia, que eu acho que quando eu dou a aula, eu passo um pouco dessa paixão que eu tenho pela biologia, pela natureza, pelos seres vivos e tal... e a interação, o que me alimenta, o que alimenta minha profissão é a interação com os alunos (JOSIANE).

Professora Josiane é efetiva no Magistério Estadual/RS, está com 42 anos de idade; destes, 18 anos na carreira do Magistério. Possui graduação na área das Ciências Biológicas e Mestrado em Gestão e Auditoria Ambiental. Além de lecionar Biologia, exerce a função de Vice-diretora aonde também desenvolveu suas atividades como professora, em Veranópolis.

Professora Izaura, entrevista realizada pelo *Google Meet* em sete (7) de outubro de 2020.

Eu adoro trabalhar com as gurias do magistério, acho que elas gostam de mim porque todo ano eu sempre sou escolhida para ser a regente delas, então acho que elas gostam do meu trabalho e acho e sempre digo pras gurias: pra ser professora a gente tem que ter amor por aquilo que a gente faz (IZAURA).

Professora Izaura é efetiva no Magistério Estadual/RS, está com 57 anos de idade; destes, 26 anos na carreira do Magistério. Possui graduação na área da Pedagogia e graduação em Geografia, pós-graduação em Educação Ambiental. Leciona em Veranópolis e Nova Prata.

Professora Mara, entrevista realizada presencialmente¹⁷ em vinte (20) de outubro de 2020:

Eu penso assim que eu não saberia ser outra coisa não ser profe, tanto é que depois que eu me aposentei as pessoas disseram: “Mara tu tens ainda tanto entusiasmo, vai trabalhar de uma outra coisa”, mas nada me chama a não ser o magistério (MARA).

Professora Mara está aposentada pelo Magistério Público Estadual/RS, está com 62 anos; destes, 32 anos como professora de Séries Iniciais. Possui graduação em Letras e Pós-graduação em Literatura. Também desempenhou, durante sua trajetória, a função de vice-diretora no Estado. É aposentada também como professora da rede municipal de ensino, onde, além de lecionar, também desempenhou funções na vice-direção e coordenação pedagógica na SMED de Veranópolis.

Professor Ambrósio, entrevista realizada presencialmente¹⁸ em oito (08) de novembro de 2020:

Eu dava as aulas com entusiasmo. Sentia que era, para muitos alunos, a única maneira, na vida, que eles teriam contato com setor primário, contato com a natureza, contato com a semente, contato com animal (...) A pessoa que trabalha com animais, com

¹⁷ Os protocolos de prevenção já haviam sido flexibilizados, e a entrevista pode ser realizada de forma presencial, com o uso de máscara, distanciamento preconizado e uso de álcool gel.

¹⁸ Da mesma forma que a entrevista anterior, os protocolos de prevenção já haviam sido flexibilizados, e a entrevista pode ser realizada de forma presencial, com o uso de máscara, distanciamento preconizado e uso de álcool gel.

vegetais, são seres vivos e eles têm muito a nos ensinar, bem ao contrário daqueles que trabalham (nada contra isso, também precisa, com uma máquina), se eles abandonarem e tirarem 30 dias de férias, quando voltar, o máximo é ter um pouco de poeira em cima, mas ela está ali. Agora abandone uma mudinha, um dia às vezes, até um animal, 24 horas, ele já te responde e isso também nos ajuda a sermos pessoas diferentes (AMBRÓSIO).

Professor Ambrósio está aposentado pelo Magistério Público Estadual/RS, tem 75 anos de idade; destes, 36 anos como professor de Técnicas Agrícolas. Possui graduação pela FIDENE¹⁹ em Técnicas Agrícolas. Lecionou Técnicas Agrícolas na Rede Estadual e privada do município de Veranópolis. Durante sua trajetória profissional, também exerceu função de Diretor de Escola e Secretário de Educação do Município de Veranópolis.

Professora Natalina, entrevista realizada pelo *Google Meet*²⁰ em onze (11) de março de 2021:

Eu gostei muito da minha profissão, e eu tenho que dizer que gostei porque quem fica 42 anos trabalhando, né? Por algum motivo é... Eu tinha condições de ter parado de trabalhar, quando me aposentei do Estado eu pensei: “Ah, o que eu vou fazer agora, vou colocar um ateliê de costura”, mas não teve nada que me agradasse o suficiente, assim... é isso que vou fazer. Continuei, fiz concurso para o magistério público municipal e fiz outra carreira porque gostava (NATALINA).

Professora Natalina está aposentada pelo Magistério Público Estadual/RS, com 73 anos; destes, 42 anos como professora de Filosofia e História. Possui graduação na área da Filosofia²¹. Lecionou na Rede Estadual e também na Rede Municipal, no município de Veranópolis, onde também é aposentada. Na rede estadual, exerceu funções de Direção de Escola.

3.1.5 As transcrições.

A transcrição²² foi acontecendo de forma simultânea, e a intenção era poder capturar para o papel o máximo das impressões construídas durante as gravações e tornar o código

¹⁹ Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), em Ijuí, teve origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI), instalada em março de 1957 (FIDENE, 2021). O professor informou que na época em que cursou a graduação, era oferecido no período de férias para todos os professores do Estado que necessitavam complementar sua licenciatura de curta duração na área da Didática e também nas áreas técnicas, como Técnicas Agrícolas, Comerciais e Industriais. “Foram os dois teve o ensino técnico e junto também teve a parte didática e a parte pedagógica e em Passo Fundo só íamos nos períodos de férias. Íamos na metade do ano e íamos em janeiro e fevereiro”

²⁰ Em março de 2021, por determinação do Governo do Estado do RS, todas as regiões do Estado entraram em bandeira preta devido ao agravamento da pandemia por covid-19, ou seja, foram proibidas todas as formas de encontros presenciais fora do núcleo familiar de residência. Faltava uma entrevista Oral para compor meu material empírico, então, esta última entrevista aconteceu de forma virtual.

²¹ “Meu registro de professor é mais para o Ensino Médio que foi filosofia, sociologia e psicologia, que é o registro que temos no MEC e História também dava o direito de lecionar todas essas disciplinas” (NATALINA).

²² Sobre a transcrição, quero informar ao leitor que foi mantida fiel à fala da entrevista oral. Portanto, foram mantidas as expressões coloquiais, como pronome “tu” e outras expressões que são características da região. As

escrito o mais próximo possível dos enunciados emitidos através da expressão oral dos sujeitos professores. Ao escutar, transcrevi e, ao transcrever, *colori*. Fui compondo um mosaico de cores para enunciados que mais tarde auxiliaram muito na composição das categorias para a análise. A História Oral, ao mesmo tempo em que exerce um *status* de ciência, ela também se configura na arte do indivíduo. Comparada ao campo da sociologia e da Antropologia, no que tange a padrões culturais e a estruturas sociais e históricas, sua essência consiste em aprofundar, por meio de conversas com indivíduos, os olhares sobre as interações humanas e as memórias individuais por meio dos impactos vivenciados por cada sujeito (PORTELLI, 1997).

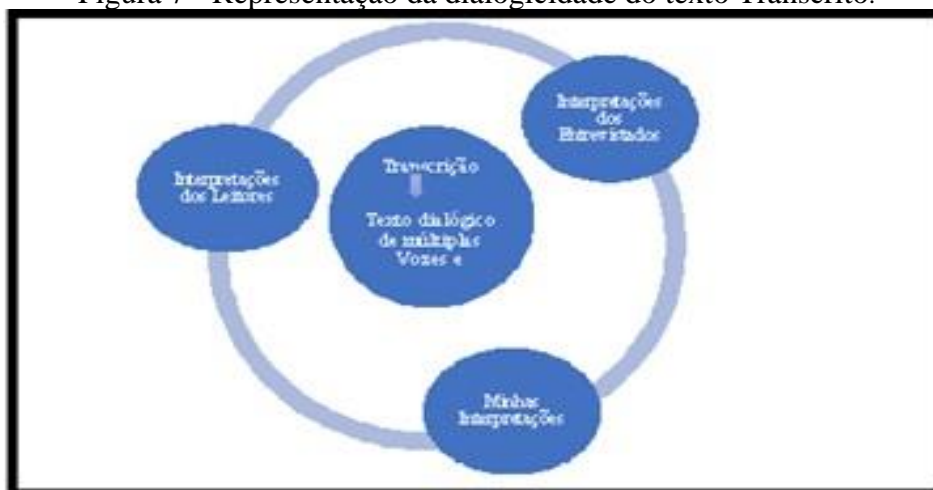
Desta forma, o olhar sobre a transcrição da oralidade para o código escrito já opera como um entendimento de que os relatos não obedecem a uma forma homogênea, mas, sim, formam um mosaico de detalhes no qual os pedaços que compõem o tecido social que estes sujeitos estão inseridos são diferentes, mas, ao serem inseridos no todo, adquirem uma cadência de articulações, ora simétricas, ora assimétricas, sempre em movimentos transitórios.

Durante os movimentos que contemplaram a transcrição, o cuidado em torná-la legível esteve presente, mas entendendo que, ao transcrever a palavra oral, inevitavelmente, há implicações quanto à mudança em algumas formas de configuração. Atentei para a pontuação coincidir com o fator rítmico da fala do entrevistado, dando significado às falas com ênfase. Cada sinal tem um lugar convencional, significação e comprimento, como é possível perceber no exemplo da transcrição desse excerto de fala da professora Natalina: (...) “porque quando eu comecei no magistério imagina, PROFESSORA!!! Professora tinha, além do *status* social, tinha ainda o financeiro, é alguém que ganha dinheiro, que se sustenta! ”. O cuidado com os detalhes, a posição e o exato comprimento da pausa organizam o que é dito e tem uma importante função no entendimento e significado do discurso. A ênfase dada pela professora em relação ao *status* que girava em torno da profissão docente necessitava estar evidenciado no texto transcrito. E mais, isso validava, de certa forma, a representação de passado glorioso que a profissão conferia em outro contexto histórico-temporal, fato que mencionei em relação à justificativa de ter ampliado o recorte temporal dos relatos de professores. Era preciso deixar isso evidente no texto transcrito. Esse cuidado objetiva demonstrar a emoção do narrador, a sua participação na história e, além disso, como essa história o afetou (PORTELLI, 1997).

entrevistas, embora virtuais, aconteceram de uma maneira muito desprendida de formalidades, e, como já salientei no texto, elas representaram muito mais do que uma simples produção de fontes, deixá-las à vontade para que a conversa acontecesse da forma mais natural possível foi meu objetivo. Então, talvez o leitor se depare com expressões que não condizem com a norma culta da fala, mas elas representam a fidelidade mantida por mim, como compromisso ético com o método da História Oral.

O processo de leitura, releitura e ajustes foi acontecendo inúmeras vezes e, com ele, a prática de colorir partes do texto foram sendo intensificadas. A cada leitura, uma nova coloração, o mosaico de cores foi delineando as categorias que emergiam a partir das repetidas escutas. Ao transcrever, percebi o quanto cada sujeito entrevistado representava uma amálgama de histórias em potencial, de possibilidades e vivências, e o quanto estar imersas nelas transformava minha experiência. Cada entrevista se torna importante por ser diferente de todas as outras (PORTELLI, 1997). O trabalho com história oral, entendida como arte do indivíduo, opera no reconhecimento tanto das diferenças como das igualdades, ou seja, o trabalho com a história oral se torna dialógico no sentido de que só conseguimos ter a noção da diferença se antes conhecemos a noção de igualdade. Assim, só conseguiremos ser iguais, se antes formos totalmente diferentes. O igual precisa existir para que se estabeleçam as diferenças entres os indivíduos. Assim, as transcrições e as interpretações não nos dão condições de reivindicar acesso completo e exclusivo à verdade, pois, independente das intenções que tivermos, o trabalho adquire uma dimensão dialógica na qual “nossas interpretações e explicações coexistem com as interpretações contidas nas palavras que reproduzimos de nossas fontes e, ainda, com as futuras interpretações que os leitores farão delas” (PORTELLI, 1997, p. 27). Ou seja, a transcrição se configura em um texto dialógico de várias e diferentes vozes, várias interpretações que emergem dos entrevistados, das interpretações ao transcrevê-las e as construídas pelos leitores, como se vê representado na figura 7:

Figura 7 - Representação da dialogicidade do texto Transcrito.



Fonte: Adaptação da autora a partir de Portelli (1997).

Ao pintar os textos transcritos, transitei por caminhos de imersão nas lembranças rememoradas pelos sujeitos e encharquei-me com suas histórias narrativas. É preciso lembrar

o (a) leitor (a) de que, ao transcrever a palavra oral para o gênero textual, o fazemos a partir de informações dadas pelo ato de lembrar, colaborando para o *status* epistemológico das informações que esta pesquisa contempla. Elas foram fornecidas por meio de diálogos que transitaram pela intencionalidade da ação e também porque constituem uma apresentação da palavra enunciada. Operamos por escolhas e, ao fazê-las, percorro meu olhar por trechos mais convincentes, perceptíveis e, de certa forma, mais objetivo em relação ao objeto de análise. Nem só pela objetividade e tão somente pela subjetividade o caminho do meio se apresenta como ponto de condução para os olhares. Suas implicações mesclam e remetem a uma busca menos para a reprodução e mais para a representação. “É preciso lembrar que qualquer transcrição se torna, automaticamente, uma forma de manipulação” (PORTELLI, 1997, p. 39).

Nesse caminho de transcrição, utilizei uma regra-padrão: jamais atribuir palavras a alguém sem que as tenham proferido. Aproximei-me ao máximo das integridades das falas. Não cortei, nem editei os vídeos, nem as transcrições (no apêndice B deste trabalho, a partir da página 194, estão as oito transcrições na íntegra). Usei no texto transcrito a íntegra da dialogicidade construída entre mim e o (as) professor (as) (como expliquei, precepei-me em olhar para as memórias, sem perder de vista a técnica do método). Após transcrevê-las, na íntegra, realizei a devolutiva para os professores com a orientação para modificá-la, retirar e inserir informações. Só depois dessa etapa, iniciaria a categorização de acordo com as demandas que a professoralidade havia apresentado. De março a maio de 2021, trabalhei com as categorias que emergiram das narrativas. Embora meu olhar se articule em torno das minhas intenções como pesquisadora, os caminhos que se apresentavam diante das narrativas construíram novas possibilidades de entendimento em relação ao objeto de estudo.

Meu olhar moveu-se na direção de articular, a partir das narrativas transcritas, as múltiplas leituras de mundo feitas pelos sujeitos, dos múltiplos contextos que a lembrança dos mesmos os situava. Foram movimentos de conhecimento e descobertas que me levaram a transitar pelas narrativas sob um olhar de construção de significações e sentidos. Fui elencando acontecimentos que indicavam um sentido especial para estes professores, revelando, dessa forma, algo sobre suas percepções sociais, políticas e culturais, e suas percepções sobre o ser e o fazer que envolve sua professoralidade. Entendo que os sujeitos professores podem ser percebidos também como atores que representam um papel em um enredo (no caso dos professores, esse enredo refere-se às suas atuações no âmbito da Educação), em uma trama de relações. Esses sujeitos estabelecem uma rede de relações com a história, com o passado e o contexto social em que estão inseridos ao longo do processo de suas trajetórias profissionais. Eles não estão à parte do contexto, mas são parte dele, articulam-se por meio dele e percebem

as forças, os movimentos, as contradições e as condições que geraram as demandas emergentes. Então, isso foi necessário para enxergar o processo (SOUZA, 1984).

Para elucidar estas demandas que emergiram e se misturavam nas narrativas, precisei, antes de construir bases de minhas categorias, colocá-las em desenhos, fazendo “bricolagens” com as palavras²³.

Minhas percepções caminhavam no sentido de enxergá-las como processos vivos, movimentando de forma individual. Em partes do caminho, misturavam-se como se fossem um só, tal qual se traduz Arendt (2014), ao referir-se sobre a paradoxal pluralidade de seres únicos. Os caminhos, ora se entrecruzavam, ora, seguiam direções opostas.

Ao representá-los, os percebi de forma mais clara. Depreendi acerca dos movimentos tecidos pelas memórias. O desenho tem esse efeito em minhas construções, como estética representativa, sua ação sobre minhas percepções se dá de forma elucidativa, com ação organizativa para o pensamento.

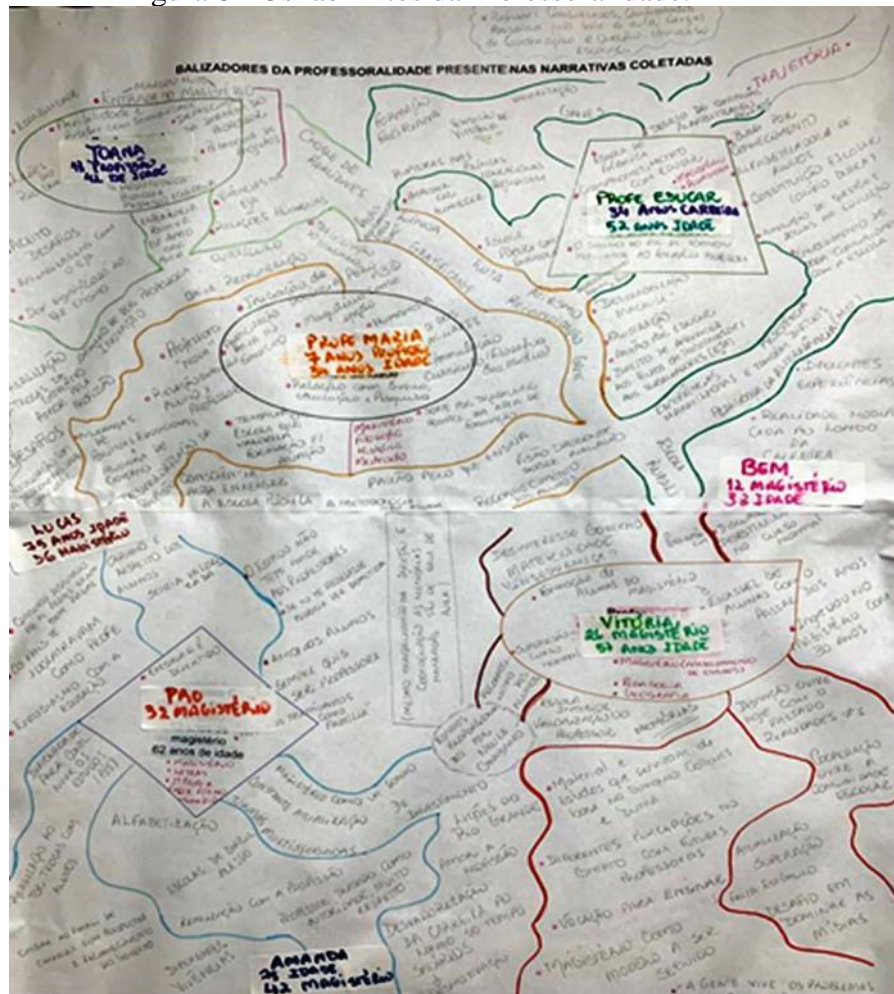
Ao mesmo tempo em que caminhava pelo método da escuta, desconstruía certezas. A escuta como caminho metodológico, na da História Oral, exigiu muito o desenvolvimento dessa arte (sim, passei a considerar a escuta uma arte que costura momentos de aproximação com o outro).

A escuta levou-me a outro processo, à desconstrução de minhas certezas em relação a caminhos teóricos para embasar minha análise. Descobri-me uma pesquisadora em movimento.

Desconstruí certezas para construir possibilidades, caminhei por este labirinto (Figura 8) em companhia das narrativas dos professores e de minha própria narrativa, compreendi que cada dinâmica social suscita outras tantas demandas, e assim sucessivamente, e são elas, as demandas, que formam o estopo social de nossos passos na prática docente, pois conforme Blinkstein (1985, p.54) “sem práxis não há significação”.

²³ Mais adiante, apresentarei de maneira mais aprofundada como essa “bricolagem” se apresenta nesse estudo e quais as condições epistêmicas que a fundamentam.

Figura 8 - Os labirintos da Professoralidade.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS EMERGENTES DAS TRANSCRIÇÕES.

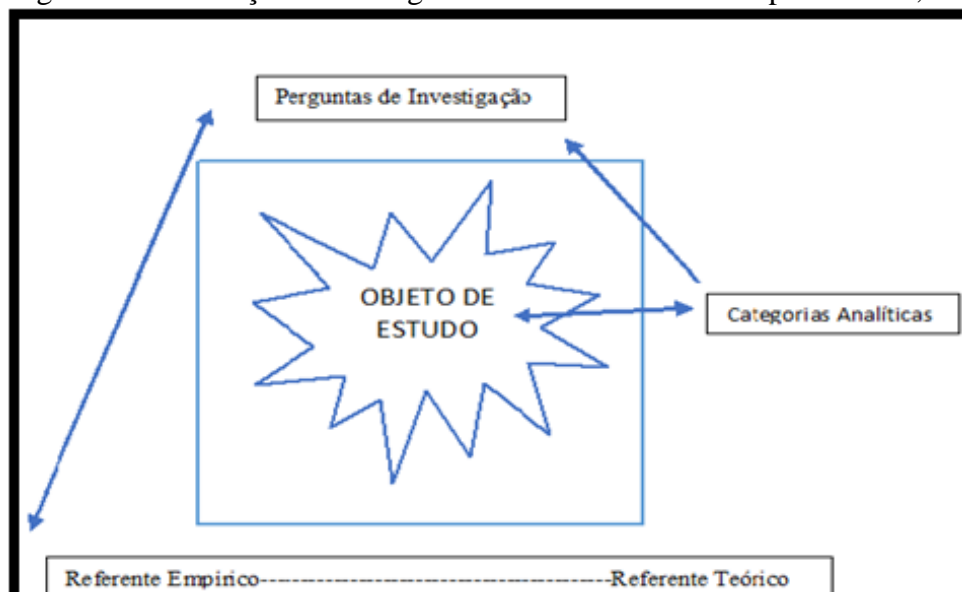
Por meio desta representação, na forma de labirintos dos caminhos da professoralidade, emergiram as categorias de minhas análises. Foi um movimento onde, cuidadosamente, olhei para os sentidos construídos e extraí deles as mais diversas significações trazidas por estes sujeitos.

Ao evidenciar as categorias analíticas intermediárias que emergiram pela produção de fontes deste estudo, é importante lembrar que o nosso acesso ao mundo real é mediado pelas nossas percepções de mundo, e essas percepções nos acompanham e nos levam a múltiplas fabricações do real. Um real que criamos e recriamos, porém, tais percepções sempre nos falam, ou nos atravessam mediadas pela cultura e pela discursividades que nos cerca, visto que são contextualizações a partir de momentos e situações. Sendo uma construção, o conhecimento produzido a partir dessa relação é sempre sob uma perspectiva passível de mutação. Os

movimentos de nossa constituição acontecem como um *continuum*, demandas da professoralidade que não se fixam em estruturas, mas se produzem e reproduzem a partir das articulações engendradas por elas. Somos constituídos por subjetividades. Meu olhar sobre as narrativas de meu colega professor e de minhas colegas professoras não escapa dessa subjetividade. Minhas construções evidenciam a discursividade pela qual me constituo.

Buenfíl (2008) considera que estas construções perceptivas, que permeiam nossa subjetividade acadêmica, funcionam de acordo com as posições ontológicas e epistêmicas do referencial teórico escolhido e de nossos referenciais empíricos, que, sob nossa intencionalidade, é mantida a distinção entre “objeto de estudo” e “referente empírico”. As categorias analíticas, por mim apresentadas como referente empírico para a construção das análises sobre as narrativas, são produções que se filiam a particularidades históricas e às minhas indagações como professora-pesquisadora. Assim, minhas construções subjetivas não me permitem olhar para essas narrativas de forma neutra, pelo contrário, minha visão de mundo se encontra em cada palavra escrita e em cada categoria analítica que conduziu a construção das análises durante o estudo. Estas marcas se encontram nas “particularidades do referente empírico e marcas do aparato crítico, cujas lentes focalizam certas coisas e borram outras” (BUENFÍL, 2008, p. 6). Sirvo-me do esquema desse autor na Figura 9, para demonstrar esse movimento em relação ao objeto com as categorias analíticas e o cuidado de estabelecer um diálogo destas com minha pergunta de investigação, sem perder de vista o rigor e as construções sob a perspectiva do referente empírico e teórico de minha pesquisa.

Figura 9 - Construção das Categorias Analíticas do Estudo por Buenfíl, 2008.



Fonte: Adaptado de Buenfíl pela autora (2021).

Ao direcionar meu olhar para as narrativas de produção oral deste estudo, percebo-me como um sujeito que também experimenta o mundo dentro do universo da educação, e, desta forma, a construção de minha análise não se “desgruda” do tecido social pelo qual transito. É por esse tecido social que meu olhar se movimenta, e, junto dele, as interlocuções possíveis que se estabelecem entre minhas posições ontológicas, epistêmicas e analíticas. Por meio delas foram, ao longo da análise, surgindo possibilidades de diferentes olhares e construções que se movimentaram de acordo com as narrativas produzidas. Na produção de fontes nas quais, de acordo com cada particularidade, surgiram olhares plurais para estes sujeitos e suas narrativas.

Utilizei como fio condutor para a construção destas categorias analíticas (intermediárias), as percepções e as significações que mais se fizeram presentes nas narrativas, transitando em todas as entrevistas, em um movimento de vai e vem, de acordo com a memória evocada, movimentos de múltiplos sentidos. Ao ser transcrita para o papel, a oralidade dos sujeitos adquire um *status* de texto dialógico de múltiplas vozes e interpretações. As categorias que delas emergem se configuram como unidades em movimento e conferem significação às cadeias articulatórias estabelecidas no contexto da práxis social de cada sujeito professor.

Para costurar os fios de conexão entre as perguntas que orientaram este estudo e as falas destes sujeitos professores, utilizei repetidas vezes os verbos “Perceber” e “Significar” pelo fato de entender que, para significar alguma experiência, antes de mais nada, eu preciso percebê-la e falar sobre ela. A percepção sobre os fatos nos possibilita significá-los com maior ou menor intensidade, ou seja, “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (BONDÍA, 2002, p. 20).

A construção destas categorias foi surgindo como resultado de várias mudanças que se apresentaram no decorrer da transcrição das entrevistas como caminhos e possibilidades de um olhar heurístico diante do meu problema de pesquisa e as derivações que o material empírico, na coleta das narrativas, possibilitou (BUENFIL, 2008).

A partir desse movimento, na diversidade de formas para conduzir minhas reflexões, mas sem perspectiva de engessá-las, foram construídas categorias analíticas²⁴ que emergiram a partir de centros significantes que se mostraram comuns nas construções discursivas do (as) professor (as), cada uma com a sua singularidade, mas que, no contexto plural das relações,

²⁴ Elenquei, dentro das categorias analíticas, excertos de algumas falas como forma de elucidar os caminhos para esta construção. Ao longo dos capítulos deste estudo, desenvolverei com mais profundidade as análises com a utilização das narrativas orais na íntegra. Portanto, neste ponto do texto, os excertos escolhidos aleatoriamente exercem somente a função elucidativa para a categoria analítica projetada.

denota os deslizamentos e deslocamentos entre as visões perceptivas e significativas que compuseram os caminhos de sua professoralidade. Olharei para elas como demandas provisórias da professoralidade, no sentido de representarem, em sua circulação discursiva, o conjunto de práticas articulatórias que, no decorrer das trajetórias profissionais, representam as subjetividades de cada sujeito em suas percepções e significações relacionadas à prática docente. Esse (as) professor (as) produzem e recriam diferentes elementos simbólicos como possibilidades para dar conta de suas práticas sociais. A ação humana por ele (as) produzidas, pode ser considerada um conjunto de textos a serem interpretados (Ricoeur, 2007) e reinterpretados, de acordo com os contextos sociais e políticos, sendo, dessa forma, provisórios e em movimento relacional à sua posição dentro das matrizes reguladoras das instituições (SOUTHWELL, 2014).

Em todas as narrativas, os **Caminhos para ser professora** foram adquirindo significações neste estudo à medida que o (as) professor (as) elaboravam, pelos caminhos da memória, suas motivações para a escolha da profissão. Esta primeira categoria mostrou-se o fio condutor das memórias. Percebi que, à medida que o (as) professor (as) buscavam as motivações que os moveu em direção a esta profissão, juntamente se moviam as memórias que se deslocavam no tempo. A dança das lembranças foi conduzindo as falas e, junto dela, os percursos formativos de cada sujeito professor (as):

(...) o magistério está ligado comigo desde muito cedo” (KATIUSKA).
Fiz magistério, porque já me identificava, porque meu pai já sonhava com isso (...) (ELISABETE).

Transitar pelas memórias da profissão docente trouxe, para o campo do discurso, as narrativas sobre os **Percursos formativos** que marcaram as trajetórias destes professores (as). Em compasso de períodos históricos diferentes, tais percursos evidenciaram encontros e desencontros nas narrativas que se moveram pelas lembranças dos ambientes escolares onde eles fizeram parte, que foram constituindo-os e sendo constituídos pelos mesmos, mostrando-se, dessa forma, as composições que envolvem o processo ativo de criação de significações (Portelli, 1997), articuladas no jogo das interações que acontecem em diferentes contextos históricos:

(...) fiz a graduação no início dos anos 2000, num período de muita ascensão econômica, eu tive muita sorte porque eu consegui entrar numa universidade pública (...) (KATIUSKA).
Primeiro eu fiz o técnico em contabilidade aqui no Regina Coeli e depois então, abriu o aproveitamento de estudo, uma turma e por convite de uma amiga, fui fazer, na verdade eu nem sabia o que eu ia fazer lá, mas fui fazendo e fui gostando (...) (IZAURA).

Neste jogo de **interações articuladas com as diferentes gerações, no ambiente escolar**, é que se forjam as subjetivações que constituem os sujeitos professor (as), e vice-versa. Tais construções de práticas, como diz Southwell (2007), unificam posições em relação à produção e à reprodução de relações que constituem e são constituídas em torno das relações de produção dos diferentes contextos históricos, por meio de habilidades e competências de práticas sociais, sempre provisórias.

O que eu noto que as coisas assim, por exemplo, no Tiradentes, o grupo dos mais jovens, algumas delas, elas procuram orientações com as mais velhas, claro que a essa altura a gente se acha os dinossauros da escola (IZAURA).

(...) eu acredito que a sala dos professores melhorou, mas tem resistência ainda, bastante resistência! (JOSIANE).

Nesse jogo articulatório, as **percepções sobre as construções do conhecimento** estabelecem uma estreita relação com o entendimento de conhecimento, mostrando-se como uma habilidade inerente à prática docente.

(...) eu não acredito no só fazer, fazer... fazer...acho que a gente tem que pensar sobre ele (KATIUSKA).

(...) Não sei se eu estou certa ou se estou errada, mas eu li muito sobre isso, então eu acho que muito do respeito, e da autoridade, vinha da competência e do conhecimento (NATALINA).

Entre as demandas que se apresentaram nas narrativas, as **Percepções sobre o currículo** foram apresentadas como um campo de muitos tensionamentos e, de certa forma, como um forte significativo nas significações construídas pelo (as) professor (as).

(...) a minha sorte ainda vamos dizer assim, até tinha uma aprendizagem, empírica da origem da terra, da agricultura, da colônia e depois claro, do Colégio Agrícola, isso melhorou as condições para poder dizer trabalhar (AMBRÓSIO).

(...) é política de Estado, mesmo os governos intervindo, é uma política de Estado. Essa ideia da prática... desenvolvimento das habilidades..., agora entrou essa habilidade socioemocional, que eu acho que é um problema para nós professores, nós não conseguimos nem lidar com os nossos (KATIUSKA).

Da mesma forma, as **Percepções sobre a avaliação** se adensam fortemente nas falas de todos os professores, evidenciando, como o currículo, um forte significativo na construção de sua prática pedagógica, “o que ensinar” e o “como ensinar”, se tornou uma maneira de reconstrução constante.

(...) acolher sempre, e essa dificuldade vai estar com esse aluno sempre e às vezes eu não vou conseguir sanar essa dificuldade, então eu não posso fazer esse papel de

moedor, eu não vou fazer esse papel de simplesmente excluir o aluno porque ele não correspondeu aos critérios (KATIUSKA).

(...) o que eu mais aprendi foi nesse sentido, diagnóstico de turma, perceber como aquela turma é, perceber como eu posso chegar, de que maneira eu vou conquistá-los (JOSIANE).

Fazem parte destas reconstruções também as **Percepções em torno do “desafiar-se” ao longo da trajetória**, independente do período em que se encontram as carreiras profissionais do (as) professores (as), porque seus anseios, desafios e possibilidades caminham de forma singular, sem uma estrutura fixa ou uma hegemonia plural de pensamento. As demandas da profissão são singularizadas, por cada sujeito, de acordo com as subjetivações que lhe são intencionadas.

(...) gostaria de me desafiar com AE, eu já fiz uma pós em AE, eu tenho uma pós em educação especial e também eu gostaria de me desafiar com a educação especial (DANIELA).

(...) teve ocasiões que eu trabalhei na administração da escola e fui professora ao mesmo tempo, supervisora pedagógica e professora, foi uma experiência muito boa (NATALINA).

Dentro de cada subjetivação construída em relação às **Significações sobre o Ser professor (a)** estão presentes os elementos que fazem parte da simbologia sobre o fazer docente, um fazer que envolve a afetividade no ato de ensinar, a valorização salarial e as transformações sociais que a profissão carrega, como Perrenoud (1993) escreveu, é na prática pedagógica que se encontram, dia após dia, as contradições impossíveis de ultrapassar. E, complementando, Tardif (2014) fala que são por meio das relações construídas sobre o “eu profissional’ que o fazer do professor se constrói e se atualiza”. Dessa forma, são dessas relações e contradições que emergem as demandas provisórias da professoralidade.

(...) não fui apenas um passador de conteúdo, mas eu sempre vinha com uma mensagem otimista, uma mensagem do dia a dia, um depoimento, um incentivo ao aluno (AMBRÓSIO).

(...) eu sonho... eu sonho que vai melhorar (assim), eu sonho com essa classe unida, eu sonho com uma valorização em todos os âmbitos, em todas as partes, eu sonho... (DANIELA).

Em meio a estas construções que envolvem o fazer docente, as representações sobre o **manejo de sala de aula** é que as posturas são postuladas e reproduzidas socialmente como um conjunto ético de posicionamentos pessoais construídos como códigos morais, nos quais as condutas são edificadas. Estas mostram-se como elementos distintos nas articulações

discursivas do (as) professor (as) e funcionam “a partir dos diversos elementos da vida social e da multiplicidade de orientações que trazem consigo” (TARDIF, 2014, p. 53).

(...) Para o colégio estar em paz seria cada professor tomando conta de sua turma e amém Jesus! Seria ideal. Eu trabalhei muito tempo assim, teve bagunça, teve de tudo, mas não se pode perder o bom humor (NATALINA).

(...) a postura do professor diz muito da importância que ele dá para disciplina dele, eu prezo muito pela minha postura frente aos alunos e pelo gosto que eu tenho pelo que eu ensino e se eles conseguem ver isso, eles reconhecem isso e eles compartilham disso (KATIUSKA).

Essa experiência, possibilitada pelas práticas cotidianas que se estabelecem por meio de interações, vai possibilitando, dentro dos diferentes contextos históricos, as apreensões que cada sujeito constrói sobre os tempos na carreira. Por meio dessas práticas cotidianas, o (as) professor (as) “vivenciam sua função como uma experiência pessoal construindo conhecimentos e uma cultura própria” (TARDIF, 2014, p. 38).

(...) eu acho que a minha formação dizia que alguém lá era o pensador, tinha que pensar por ti, tinha delegacia, tinha coordenadoria, tinha secretaria, eles deveriam pensar, na época acho (não sei, se com a minha formação hoje poderia ser diferente) ... não é alienado a palavra, mas sabe... participar mais. (...) (AMBRÓSIO).

(...) porque os alunos, uma vez, eu acredito que eles tinham mais respeito sim, eles viam a escola de uma maneira diferente, porque os pais talvez impulsionassem diferente, hoje a escola, eu não sei aonde está a falha (DANIELA).

Despertadas por esta cultura escolar também são construídas as **significações sobre as greves no magistério estadual ao longo da trajetória**. A desvalorização salarial vem de mãos dadas com a desvalorização do *status* da profissão, e ambas têm sua gênese nas construções cotidianas das situações sociais de trabalho que envolve o fazer do(as) professor(as). Suas falas se inclinam para esta análise de mudanças nos padrões que subjetivam a importância da profissão docente de acordo com as construções de representatividade que nascem das interações sociais e políticas. A questão do *status*, ao ser analisada neste estudo, não se limita somente às questões jurídicas do conceito, mas é vista além disso, compreendendo-a como um constructo social sobre a identidade do(as) professor(as) como parte de suas interações cotidianas. Dessa forma, “os próprios professores se dividem entre si mesmos privilegiando, então, o presente, a experiência, a vivência, a subjetividade, para dar sentido ao seu trabalho cotidiano (...) a um *status* normativo” (TARDIF, 2014, p. 285).

Quando eu comecei no magistério imagina, PROFESSORA! Professora tinha além do *status* social tinha ainda o financeiro, é alguém que ganha dinheiro, que se sustenta. Sim, eu paguei minha faculdade com o salário de professora, me sustentei com o

salário de professora, viajando e pagando faculdade. Eu não faço ideia de como está hoje, mas deve ser impossível isso hoje... (NATALINA).

(...) eu nunca fui um participante da greve, eu nunca apoiei, e a gente sentia que às vezes era mais rancor, ou era mais revolta com o governador, com direção, pessoas que tem por natureza, ser revolto (...) (AMBRÓSIO).

(...) eu faço questão de ser ativa, eu não gosto dessa palavra militante, gosto de ser ativa, nesse sentido, porque é o caminho que eu tenho para fazer o que eu acho que é certo, acho que é isso a experiência com greve (...) (KATIUSKA).

Esse *status* normativo pelo qual o(as) professor(as) elaboram seus entendimentos, quanto à prática docente, perpassa pelas **experiências e suas significações na professoralidade** de cada sujeito, perpassa pelas designações de verdades elaboradas em sua vivência prática. O termo verdade que trago para esta análise remete à crença na veracidade de valores comuns ao grupo, que, na prática diária, são tomadas como formas e entendimentos de um grupo que partilha de uma cultura em comum, referindo-se, aqui, à cultura escolar. Portanto, a ausência de uma base de conhecimentos que seja socialmente reconhecida me leva a perceber que estes sujeitos elaboram e privilegiam seus próprios conhecimentos de trabalho, ou seja, suas emoções, seus desejos, suas histórias de vidas, sua cultura e sua linguagem, seus modos de ser, de fazer, de falar, de dizer, enfim, suas experiências singulares são parte de uma construção plural, que, como analisa Tardif (2014), pertence a um conjunto de sujeitos que experienciam e partilham as mesmas experiências, na sala de aula e na escola.

(...) É uma insegurança, todo ano é uma insegurança, ah tu vais, tu vais perder, até esse ano mesmo, meu Deus esse ano a gente saiu da escola com o coração na boca, porque vai ter mudança, ele vai extinguir os contratos (...) (DANIELA).

(...) então a tendência é esses espaços políticos, do qual eu participo, se enfraquecerem cada vez mais, eu acho, a história nos conta isso, que os grupos vão achar outras formas de combater, mas eu estou nesse meio termo sabe, entre esse povo dos anos 90, que acha que vale a pena lutar e essa geração que embebida nessa visão liberal de que é isso que eu tenho, com isso que eu vou lidar (KATIUSKA).

(...) eu acho que eu não poderia ser outra coisa a não ser educadora, não teria me realizado, eu tive a sorte de ter experiências diversas e encantadoras (...) marcar a vida das pessoas é muito bom! (ELISABETE).

No decorrer das entrevistas, as **percepções geracionais** de cada sujeito afloraram em suas narrativas. As experiências de cada professor(a) veio à tona como um movimento de busca por identidades que se desconstruíram e se reconstruíram no passar dos anos. Os movimentos da memória trouxeram sentimentos de mudanças, de provisoriedade de certezas e, mais do que isso, se deslocaram no sentido de perceber que a professoralidade, junto com suas demandas, possibilita pensar que o **Ser** e o **Fazer** docente sempre são experiências que nos atravessam em diferentes momentos. Não são atravessamentos naturais, mas, sim, construções sociais e

políticas, normatizadas, que agem como fornecedores de elementos que condicionam nossos conhecimentos, nossa ação e transformação de mundo. Entendo que ao tratar o(as) professor(as) como sujeitos, os concebo no entendimento que estes dão sentido a seu mundo, e, da mesma forma, esse sentido é fruto de sua relação e interação com o contexto social e político que experienciam em suas trajetórias. Desta maneira, essas percepções geracionais, longe de serem entendimentos hegemônicos, são construções próprias que, no seio de uma cultura escolar, geram significações sobre o *status* que o(as) professor(as) atribuem ao seu fazer e, conseqüentemente, à sua ação no mundo.

Southwell (2012, p.16) explica essa percepção de mudança nas formas e entendimentos do ser e do fazer, no decorrer da profissão, como “conhecimento patético”, este se mostra como possibilidade de entendimento da ação do tempo cronológico sobre nossa prática, sobre a presença e sobre os atravessamentos das experiências vividas. Para a autora, este conhecimento patético nos convida a atuar e experienciar as/pelas ações cotidianas, para que, quem sabe, tomarmos conhecimento de quem éramos e o que nos tornamos, ou somos no tempo presente. Esse movimento de caminhar para si não se dá com base em uma dinâmica que fixa uma identidade onde o Eu se torna cristalizado, estático, mas, sim, nos possibilita perceber esse movimento de mudanças após termos passado pela ação, experienciado as ações e sermos atravessados por elas por meio das vivências. Quando este(as) professor(as) se colocam no jogo de movimentos que a memória evoca, parte de suas experiências entra em sua ação discursiva, possibilitando, assim, que esse conhecimento patético se materialize pelas lembranças das presenças e vivências experienciadas, e, como diz Southwell (2014, p.17), percebemos que “*no dominamos el mundo, y esa es nuestra fragilidad*”. E é nesse jogo de incertezas que estes sujeitos se constituem e constroem suas demandas da professoralidade, nas articulações que se mesclam pelas convivências e pelas temporalidades que se apresentam distintas e assimétricas em seus contextos históricos.

(...) Aquele professor que foi meu colega e se aposentou e ele foi meu professor antigamente, meu Deus!!!!Nós olhávamos para esse professor e... nós tínhamos um respeito enorme! Tanto que quando eu fui colega desse meu professor, a gente acaba ficando um pouco retraído. (...) (DANIELA).

(...) eu sou uma professora nova, eu conheço esses alunos, daí eu vejo um discurso dos meus colegas que trabalham há mais tempo, de que antes era melhor, eu não posso saber isso, eu nunca vou saber isso (...) (KATIUSKA).

No magistério estadual, tem a parte financeira, que no início da carreira era compensadora, era mais justa, era mais justo que se recebia em troca do trabalho. E com o tempo o trabalho foi ficando mais pesado e a remuneração não ficou mais condizente (...) (NATALINA).

Assim, as categorias utilizadas para a construção das análises não se encerram em si, pois encontram-se em processo de ajustes constantes de acordo com os tempos e espaços sociais nos quais estão inseridos. Minha intenção foi elencar categorias intermediárias que possibilitassem a construção de ferramentas de análise, olhando com cuidado tanto para o objeto empírico quanto para as construções epistemológicas. Ou seja, as ferramentas analíticas se produzem de acordo com as apropriações teóricas e se constroem no mesmo processo em que vão se delineando o próprio objeto de investigação (BUENFIL, 2008).

Como pesquisadora, dentro do campo das Ciências Humanas, tenho sido constantemente desafiada a refletir sobre as possibilidades que se apresentam em relação à condução da metodologia de pesquisa e suas implicações na produção do conhecimento científico. Criar e produzir formas que deem legitimidade à pesquisa acadêmica estabelecida pelos fios condutores dos diferentes e legitimado método de cunho tradicional dos cânones universitário tem sido meu desafio. Produzir sentidos em cada caminho.

A palavra método já vem carregada de significados já estabelecidos, rigorosamente pensados, onde os caminhos se delineiam segundo regras pré-estabelecidas, como indica sua raiz grega *méthodos* (*metá*: através de; *hódos*: via). Porém, ao percorrer caminhos, toma-se consciência de quão complexas são as nuances que envolvem um objeto de estudo. A multiplicidade de formas apresenta-se como possibilidades de construção. Tal como Morin (2000) nos fala, o mundo contemporâneo constitui-se de uma variada e complexa rede de relações e, com isso, é de extrema importância que o conhecimento produzido leve em consideração as múltiplas referências e fontes, complexando, assim, o próprio método científico; para o autor, “o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” (MORIN, 2000, p. 24).

Nesse sentido, as estratégias articularam-se com um todo complexo, cuidando para não as reduzir a movimentos lineares. A pesquisa, desta forma, se formou a partir de movimentos e rigores articulados entre empiria e epistemologias, levando em consideração, nestas articulações, a ordem caótica dos imprevistos e cingindo, também, espaços para a criação nos processos da pesquisa formal. As formas pelas quais se constituíram as categorias intermediárias de análise serviram como fios de conexão para as articulações vinculadas às perguntas inerentes aos objetivos deste estudo. Criando rastros entre as particularidades do referente empírico produzido na coleta de narrativas orais.

Esses rastros foram possibilitando a feitura de “bricolagens”²⁵ de palavras, expressões nascidas da discursividade²⁶ destes sujeitos professores ao longo de suas entrevistas. Refiro-me às bricolagens como uma arte de criação que teci com as expressões para orientar meus olhares sobre os tempos, os espaços e as articulações evidenciadas nos discursos produzidos. O *bricoleur*, portanto, não opera em um plano previamente definido, mas, sim, fazendo uso da “bricolagem” intelectual, elaborando estruturas conforme as ferramentas que possui. A “bricolagem”, portanto, permite interpretar o objeto de pesquisa por múltiplas perspectivas, conforme as escolhas do pesquisador e o que ele encontrar no campo (RAMPAZO, 2009).

As percepções e significações operam por arranjos heterogêneos nos discursos produzidos pelos professores, muitas vezes díspares, mas que, no conjunto, vão tecendo sentidos e possibilidades quanto aos olhares sobre tempos e espaços sociais destes sujeitos. Fui, através destes caminhos, compondo desenhos, formas e possibilidades, articulando as palavras faladas na oralidade, suas transcrições, silêncios, gestos e olhares. Tudo importa na arte da escuta. O “bricolagem” construído nas análises das discursividades não pretende ser portador de uma verdade universal, pois meu olhar e as leituras construídas são uma das muitas formas que o fenômeno que envolve a professoralidade pode ter. É sobre essas possibilidades e composições da professoralidade, em suas diferentes temporalidades e espaços, que me debruço neste estudo.

²⁵ Utilizo o conceito de Bricolagem partindo do entendimento construído por Lévi Strauss, que considera o começo de uma obra (no caso, a pesquisa) como uma ação que tem no acaso sua essência, porém sem engessamentos. Os caminhos apresentam-se por meio de modos de fazer a partir de materiais coletados ou achados, conforme a necessidade orientada pela liberdade de criação. No caso da pesquisa “as bricolagens “construídas pelas professoralidade de cada sujeito professor participante do estudo, por meio de sua discursividade, possibilitaram-se “bricolagem” com suas expressões e palavras, articulando, por meio delas, fios de costuras no tecido social em seus tempos e espaços históricos. A bricolagem “não se limita a cumprir ou executar; fala não somente com as coisas, como também por meio das coisas. (LODDI, 2010, p. 35).

²⁶ O olhar para a discursividade, neste estudo, se dá sob a perspectivas das ferramentas possibilitadas pela Análise Política do Discurso, o qual se encontra “colado” às práticas discursivas, aos fatos sociais e, conseqüentemente, aos fatos históricos. Se uma ideia é sempre histórica, em cada período a oferta fica então limitada a um conjunto restrito, com predominância, conflitos e emergências (SALVARREDI E GÓMEZ, 2019).

4 PRÁTICAS E ARTICULAÇÕES: JANELAS TEÓRICAS.

4.1 CICLO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: UMA REVISITA AOS ESTUDOS DE HUBERMAN.

Caminharei, neste capítulo, com as construções de Huberman (2000) relacionadas aos ciclos de vida profissional dos professores, ciclos estes que se caracterizam de acordo com as fases que o professor se encontra dentro de sua trajetória profissional com todas as suas particularidades, mostrando-se, talvez, diferente de outras trajetórias profissionais. Embora o estudo que proponho nesta tese não se prenda fielmente a estudos sobre os ciclos profissionais de professores, que Huberman (2000) utiliza como tendência, revisitaremos esses ciclos utilizando-os como pano de fundo para analisar as tendências relacionadas à subjetivação da professoralidade²⁷, a partir das narrativas coletadas pelos professores em sua trajetória docente.

A motivação para os estudos de Huberman (2000), relacionados aos ciclos de vida profissional dos professores, partiu de uma série de indagações que tiveram por base desde a escolha da profissão, satisfação com a carreira, frustrações e aspectos ligados ao fazer em sala de aula, até o relacionamento do professor e da Instituição que trabalha e como acontecem estas relações ao longo dos anos. Tais questões foram construídas tendo como balizadores situações embasadas no senso comum,²⁸ permeando o universo da escola e estando presentes no discurso e nas narrativas²⁹ relacionadas à profissão docente.

É importante salientar que as tendências gerais apresentadas pelo autor não se aplicam a todos os professores, porque ele deixa claro que o campo definido para o estudo se delimita aos professores do ensino secundário (somente professores em atuação em sala de aula), de um determinado período histórico e de um determinado local, não se aplicando, assim, como regra heterogeneamente a toda a classe. Importante destacar que o campo de pesquisa utilizado por ele foi somente com professores que efetivaram sua trajetória sempre com atuação direta em sala de aula, em contato com alunos. O autor não considerou, em seus estudos, a experiência de docentes que, durante a sua trajetória, ocuparam cargos administrativos. A seguir, apresentarei os ciclos estudados por Huberman.

²⁷ Por subjetivação da Professoralidade entende-se as experiências, as simbolizações e as memórias construídas ao longo da carreira profissional dos sujeitos e suas vivências dentro do magistério.

²⁸ Refiro-me aqui a senso comum como o conhecimento adquirido pelos sujeitos a partir das experiências, vivências e observações do mundo.

²⁹ O discurso é uma sequência linguística determinada pelo contexto e pela história. A narrativa é um dos formatos em que você pode estruturar um discurso.

A) SOBRE A ENTRADA NA CARREIRA.

Conceituada por Huberman (2000) como Entrada, o primeiro ciclo da carreira do magistério é apresentado como o início da trajetória até os 3 primeiros anos na docência. Esse ciclo é descrito pelo autor como um ciclo da “sobrevivência” e “descoberta”. Para o autor, a sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente como “o choque do real”, segundo ele, quando se inicia na carreira se passa por um choque de realidade que se configura como uma confrontação inicial com a complexidade da realidade da docência – um tatear constante, “será que darei conta?”, a distância entre os ideais presentes na imaginação e as realidades cotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face simultaneamente a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos.

A oscilação nas relações entre os alunos, uma necessidade de estar próximo a eles. Para Huberman (2000), o ciclo de início da carreira representa o ciclo em que se sobrevive ao choque de realidades, pois, quando estamos na formação inicial, é comum que tenhamos uma idealização para o momento de ingresso na carreira, do que vem a ser a escola, mas, em contrapartida, a realidade jamais será, efetivamente, transmitida em qualquer formação, a realidade só se encontra na escola, quando você encerra a graduação e se insere no ambiente profissional, ou seja, na sala de aula.

Em contrapartida, o autor discorre que ao mesmo tempo em que o professor, neste período, atravessa um ciclo de sobrevivência, ele também passa por um ciclo de descoberta, simultaneamente. Essa fase, segundo o autor, traduz um entusiasmo inicial – a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade por ter sua sala de aula, por se sentir colega em um determinado corpo profissional. Para Huberman (2000), é a fase da descoberta que permite que o professor sobreviva ao choque de realidades encontrado no início da carreira docente. Huberman (2000) define essa junção das fases sobrevivência e descoberta como fase de exploração, ou seja, no início da carreira, o professor se encontra na fase de exploração, e durante esta, tem tanto a necessidade de sobreviver às dificuldades quanto o momento do entusiasmo com as novas descobertas.

Este sentimento de experienciar medo, angústia e expectativas e ao mesmo tempo se sentir capaz de estar à frente de um grupo de alunos, que também estão criando expectativas em relação ao fazer deste professor, cria um ambiente propício para a exploração de aspectos que não só estão ligados ao fazer docente, mas também ao ser docente e suas múltiplas

demandas. Os corredores isotópicos³⁰ que os estudantes de graduação constroem acerca dos caminhos da professoralidade criam e balizam as percepções sobre o universo que envolve este fazer, bem como reforçam padrões acerca da realidade sobre a profissão docente, exemplificada na fala da professora Izaura, quando se refere ao ingresso na profissão, “eu dava aula no interior eu também fazia faculdade de pedagogia, então era muito bom, porque era uma época assim, ainda quando a gente inicia, a gente tem muita ilusão, tudo que a gente tinha, a gente aprendia na sala de aula e a gente aplicava, foi muito bom” (IZAURA). Para a professora Mara, com 32 anos de profissão, relembra a fase da Entrada como uma quebra nas ilusões construídas sobre a idealização da carreira, “eu saí do magistério, achando que só tinha turma perfeita, aluno perfeito, família boa, e quando tu vê não é bem assim”.

Se pensarmos sobre as ilusões³¹ que se carregam durante a graduação e também ao ingressar na profissão docente, podemos perceber que, além dos diferentes estágios da vida profissional que modelam a realidade de cada professor, nos são, também, atribuídos estereótipos que contribuem para a construção no que se denomina “Ser um bom professor”. Depois deste ingresso, quais expectativas que envolvem esta percepção?

Se formos analisar as percepções sobre o SER e o FAZER do professor, nos deparamos com percepções construídas, muitas vezes, sob significações da realidade forjadas sob estereótipos que condicionam a prática pedagógica. Essas significações são evidenciadas pelos alunos de graduação, durante a disciplina de Didática³², ao serem questionados sobre suas percepções das características que envolvem o significado de ser um bom professor.

O Quadro, a seguir, contém, de forma sintetizada, os fatores mais evidenciados pelos alunos, futuros ingressantes na carreira docente, ou seja, estarão vivenciando a fase da “sobrevivência” ou “descoberta”.

³⁰ Segundo Blikstein, os corredores isotópicos constituem os estereótipos de percepção ligados à realidade em que cada sujeito se insere (1985, p. 61).

³¹ O conceito de ilusão é abordado como percepção distorcida de um objeto ou realidade.

³² As falas utilizadas fazem parte de uma série de atividades desenvolvidas durante as aulas de Didática, no curso de Pedagogia, na qual realizei meu estágio de docência sob a supervisão do Professor Dr. Marcos Villela Pereira, durante o semestre 01/2021. Nesta disciplina, participaram alunos de diferentes áreas da licenciatura: Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Filosofia e História.

Quadro 1 - Síntese das ideias apresentadas pelos alunos na aula de 15/03/2021.
O que é ser um bom professor?

<p>Ter domínio do conteúdo Interdisciplinar, conseguindo relacionar outros conteúdos com os seus.</p> <p>Conhecimento do conteúdo para passar adiante interdisciplinar, conseguindo fazer relações durante suas aulas <u>pesquisar</u>, estudar e aprender mais para conseguir instruir da melhor forma <u>principalmente</u> aos das ciências e de educação especial, estar sempre atualizado das novidades</p> <p>Dominar os conteúdos e trazer novidades e descobertas do momento para dentro da escola</p> <p>Atualizado sobre sua área <u>manter-se</u> atualizado e levar novidades aos alunos.</p>	<p>Ter domínio de diversas metodologias que proporcionem potencializar o conteúdo a ser aplicado.</p> <p>Desenvolve o pensamento crítico dos estudantes</p> <p>Abre espaço para o diálogo</p> <p>Media estágios diferentes de compreensão e aprendizado</p> <p>Estimula a autonomia no próprio processo de aprendizado, de forma a não simplesmente "dar" a matéria, mas a "ensinar a aprender"</p> <p><u>criatividade</u></p> <p><u>organização</u></p> <p>Tenta se <u>manter</u> dinâmico, participativo, motivado e desafiado.</p> <p>É aquele que mostra clareza no que está propondo.</p> <p>Que se preocupa com o aprendizado</p>	<p>Compreender o seu contexto social e político e também dos alunos.</p> <p>Cria relação entre a realidade vivida pelos estudantes e o conteúdo discutido em sala de aula</p> <p>Que sempre tem uma estratégia pedagógica para fazer com que o conteúdo se relacione com a realidade dos alunos;</p> <p>"não acomodado" que não se conforma com as falhas nos sistemas educacionais</p> <p><u>permitir</u> que os alunos "guiem o rumo da aula" de vez em quando</p> <p>Trazer assuntos diversos que possam instigar até os alunos mais desinteressados</p> <p>Compartilhar experiências extras, dividir momentos, vivências e relatos em <u>turma</u></p> <p>Manter-se sempre atento às notícias e</p>	<p>Ter amor e não paixão pela sua área de trabalho empatia <u>compreensão</u> resiliência <u>respeito</u></p> <p>Aquele que além de professor, é um "amigo" para seus alunos.</p> <p>Atencioso</p> <p>Ter um ótimo relacionamento entre os alunos.</p> <p>Bom humor e paciência para os questionamentos</p> <p>Respeito aos alunos</p> <p>Que seja firme em suas aulas.</p> <p>Firmeza para o controle do ambiente/sala de aula</p> <p>Saber o momento de brincar e o momento de se concentrar</p> <p>Que encanta os alunos ao ensinar.</p> <p>Faz com que os alunos esperem</p>
---	---	---	--

Fonte: Pereira (2013).

Ao ler as construções que os alunos carregam em relação às expectativas do universo que envolve a carreira docente, podemos perceber que a fabricação da realidade, em torno da figura do professor e seu fazer, são construções sociais, das quais Blikstein (1985, p. 65), caracteriza como "práxis", que, para ele, operam em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a "ver" o mundo com os "óculos sociais "ou estereótipos (...)". Se analisarmos o contexto que alguns destes alunos terão em sua experiência de entrada na carreira, como a idealização de uma imagem que tudo suporta, tudo consegue, faz com que esse ciclo de entrada se transforme em uma desconstrução de ilusões acerca da profissão, tornando este momento um choque de realidades. Outrossim, vale aqui salientar as duas falas geracionais que se encontram, a professora que, aos 26 anos de carreira, volta seu olhar para o passado e identifica esse momento como uma oportunidade de desconstrução de ilusões, mas, ao mesmo tempo, o enfrentamento de meios que a fazem seguir adiante.

Temos, assim, a oportunidade de evidenciar o entendimento de duas visões geracionais: a de quem está na profissão e, conseqüentemente, já consegue construir uma significação distanciada no tempo de sua prática, e outras visões, de quem ainda está por ingressar na prática

e carrega percepções construídas, mas não experienciadas. São “óculos sociais” contextualizados em tempos geracionais diferentes.

Southwell (2014) nos fala que somos constituídos por uma pluralidade de pensamentos, de formas de pensar e conceber o mundo e a realidade na qual estamos inseridos. Cada um de nós, em seus movimentos, sejamos alunos em fase inicial, ou professor(as) já em atuação, representa uma maneira de ver o mundo, com formas diferentes de percebê-lo. Somos fragmentos extraídos de uma cultura dotada de sua própria interpretação de mundo. Assim, a dinâmica que envolve a prática pedagógica se constitui dessa pluralidade de olhares que se estabelece de forma singular em um universo plural, em que a prática pedagógica vai estabelecendo articulações em um mosaico móvel de significações, por meio das quais expressamos e materializamos nossa visão de mundo, com nossos próprios valores, porém imersos em uma absoluta pluralidade de olhares. Pluralidade que se materializa no discurso da professora Katiuska, que, quando aluna, experienciou as vivências dentro de um campus universitário da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que lhe proporcionou uma possibilidade de conversação entre a sua visão de mundo e à dos que conviviam com ela nesse contexto.

(...) Fui para Santa Maria, morei na casa do estudante, e eu acho que isso também é uma formação fundamental, a coisa de tu viver naquele universo, naquela situação, de morar na casa do estudante, de ficar vinte e quatro horas por dia, sete dias na semana, na cidade universitária, convivendo com aquelas pessoas, gente de todos os lugares do País, de todas as condições socioeconômicas, na casa do estudante, condições muito mais precárias do que a minha, então foi uma vivência que eu considero fundamental para a pessoa que eu sou hoje, para a pessoa que eu me formei (KATIUSKA).

Essa vivência explicitada pela professora Katiuska remete a uma posição entre a aluna, que se constituiu a partir das vivências de uma universidade, e as percepções que, como professora, construiu em relação à sua prática. Para ela, foi “fundamental para a pessoa que eu sou hoje, para a pessoa que eu me formei”, ou seja, essa experiência, para a professora Katiuska, se tornou valiosa em si mesmo, algo que diz respeito não apenas a seus objetivos como caminhos para a futura trajetória docente, mas também para a sua vida, já que cada decisão que tomamos em movimento envolve uma rede de motivos, desejos e aspirações. Cabe, aqui, uma alusão ao pensamento que Tardiff (2002) constrói sobre os saberes produzidos e os saberes experienciados, em que ele expõe que os saberes teóricos relativos à formação profissional dos professores são produzidos nas salas das universidades, e aos professores lhes cabe apropriar-se dessa produção para a sua competência profissional, em sua prática. “Os saberes científicos

e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2002, p. 41). Nesse sentido, a fala da professora Natalina reforça o pensamento de Tardif na ideia de uma maneira simples de perceber o que envolve o fazer docente, desprovida, segundo ela, dos “rebusques” que a tornam utópica em sua realização, para ela,

A ideia de professor que eu tenho é aquele que ensina, é aquele que sabe e ensina quem não sabe, uma coisa bem simplória assim. É muito rebusque, e é uma coisa simples: quem não sabe e precisa aprender e alguém que sabe e ensinando vai facilitar bastante a vida dele, uma coisa assim (NATALINA).

Será que esses rebusques que a professora cita seriam provenientes destes “óculos sociais” que nos constituem em nossa caminhada de estudantes e, posteriormente, de professores carregados de utopias? Tardif (2014) chama a atenção justamente para esse ponto: do cuidado que devemos ter, ao estudarmos sobre educação, de não cairmos nas armadilhas de caracterizá-la como um processo que se funda, única e exclusivamente, em abstrações, sem levar em conta os elementos em torno dos quais se organiza o trabalho docente: um grupo de agentes, e assim como todo o trabalho que envolve a interação com/entre humanos “consiste em manipular informações, construir uma representação de seu próprio trabalho antes de e a fim de executá-lo” (TARDIF, 2014, p. 32).

Dessa forma, como o autor, a professora Natalina desenvolve um pensamento sobre o fazer do(a) professor (a) inserindo-o como uma profissão que se constitui através das interações humanas, sendo essas interações relações de trabalho, ou seja, relações entre trabalhadores – professores e seus “objetos de trabalho” – e alunos. Porém, torna-se importante salientar que, sendo o objeto deste trabalho o “objeto humano”, modifica-se completamente a própria natureza da ação e a atividade do trabalhador. Assim, ensinar torna-se uma prática de ação com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (TARDIF, 2014).

Vale trazer, a fim de complementar esta análise, a fala na qual a professora Katiuska tentou traduzir um pouco deste universo que, na prática, se mescla entre a organização de uma profissão e as interações que acontecem ao contato com seus agentes, os alunos: “eu acho que o discurso é duro, que o discurso é: eu sou assim e nada me muda, mas eu acho que os professores conseguem fazer esse, sabe, esse jogo de olhar cada um na medida do possível”. Podemos perceber que nesta teia de significações que o sujeito professor estabelece na escolha da profissão e durante sua trajetória profissional, ocorrem o sentido e o movimento na sua professoralidade. O ser e o fazer ganham *corpus* à medida que sua práxis vai construindo referentes em relação à sua profissão. Podemos construir o entendimento que os saberes

experienciais são provenientes da prática dos educadores, adquiridas ao longo de sua trajetória profissional. Não são significados, somente, por saberes oriundos das universidades, nem dos currículos, mas são saberes práticos que significam um conjunto de representações que os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todos os sentidos, a partir do momento em que ingressam no universo escolar.

B) SOBRE A ESTABILIZAÇÃO.

Dando sequência a seu estudo sobre os ciclos de vida profissional dos professores, Huberman (2000) aponta o segundo Ciclo profissional dos professores como o da Estabilização, depois destes 2-3 anos de sobrevivência e descobertas, o professor ingressa em um período de estabilização. Nesse período, o docente vivencia o seu comprometimento com a profissão por meio da nomeação oficial, ou seja, geralmente, ao ingressar nas redes públicas de ensino, o professor passa por um período de Estágio Probatório³³, com durabilidade de 3 anos, em que o professor é constantemente avaliado por seus superiores. Se porventura não acontecer a aprovação neste estágio, o professor se torna legalmente impedido de continuar exercendo sua docência no magistério público, não se tornando docente efetivo. Por esta razão, Huberman (2000) refere-se a esse período como o momento em que acontece a efetivação no magistério público. Nesse sentido, ele vincula a aprovação do estágio probatório à estabilização do professor na carreira, permanecendo neste ciclo por, aproximadamente, uma década.

Neste ciclo, a pertença a um corpo profissional ganha forma e ocupa uma posição importante no desempenho das atividades pedagógicas dos professores. É nesta fase que o professor, segundo Huberman (2000), se liberta dos medos e experimenta um sentimento de emancipação em relação ao desempenho de sua profissão. Olhando para as narrativas produzidas neste estudo, não consegui visualizar essa questão de estabilização como fator condicionante para a prática do(as) professor(as) em questão. Suas percepções foram evidenciadas mais em relação às aprendizagens que a prática e as vivências proporcionam do que, propriamente, a estabilização que a carreira possibilita. A professora Katiuska, com 7 anos de profissão, salienta:

³³ Segundo o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual: Art. 23 – Estágio probatório é o período de setecentos e trinta dias, de efetivo exercício de atividade de Magistério, iniciado no prazo previsto no artigo 19, durante o qual é apurada a conveniência da confirmação do professor ou do especialista de educação no cargo, mediante a verificação dos seguintes requisitos: idoneidade moral; disciplina; assiduidade; dedicação e eficiência (1974, p. 7).

Eu sou uma professora nova, os meus colegas, os mesmos que passaram no concurso junto comigo tem muito mais tempo de Magistério na escola do que eu, então no começo eu senti aquela coisa sabe: ah, essa guriuzinha vem aqui e quer fazer??? Normal! Mas eu também tinha uma visão que eu tô mudando, eu estou aprendendo, estou aprendendo a entender (KATIUSKA).

Com temporalidade diferente de Katiuska, a professora Daniela está na metade de sua trajetória e desenvolvendo suas atividades com contrato temporário, há 12 anos, na rede estadual. Ela expressa que, em sua percepção, ser professora é um eterno reinventar-se, independente do estágio em que a carreira se encontra:

(...) eu gostei muito da experiência e pela curiosidade eu me tornei professora, porque em nenhum momento eu tinha traçado essa docência, essa profissão para mim, mas foi bem interessante essa descoberta e eu gosto muito do que eu faço. (...) eu tenho orgulho de dizer: sou professora! E hoje a gente está com essa reinvenção, nesse novo modelo de dar aula, que nós estamos descobrindo junto com os alunos, tudo está sendo novo, tanto que na volta eu acredito que nós precisamos nos readaptar, tanto professor quanto o aluno, mas eu tenho uma paixão bem grande pela docência (DANIELA).

O movimento que se materializa na fala da professora Daniela em nada lembra estabilização, mas, sim, a busca constante por reinvenção, por desafios. Como ela, o professor Ambrósio, que atuou por 25 anos como professor de Técnicas Agrícolas, já aposentado, expressa muito sobre essa necessidade de dar significado à sua prática, bem mais do que temporalidade, o desejo intencional que move a prática fazia parte de suas aulas, e hoje o professor se diz estar feliz:

Eu estou feliz por ter feito essa caminhada na parte agrícola e professor da parte agrícola. Se tu te cativas a cuidar de uma flor, tu cuidar de uma hortaliça, sabe? Tu cultivas esse lado da natureza, o plantar uma flor, ver assim, uma árvore que dá flores ou frutos, ou sombra...e dizer: “fui eu que plantei, fui eu que cuidei”. Eu dizia para alunos que existem coisas maravilhosas na vida, até tu poder colher três moranguinhos e dar para uma pessoa que tu admiras e dizer: “Olha amigo, mãe, pai estou te dando esses moranguinhos, mas fui eu que plantei, cuidei e agora colhi para ti”. Colher uma fruta e dar isso que tem um grande significado (AMBRÓSIO).

Mesmo em temporalidades distintas das carreiras, Katiuska, Daniela e Ambrósio materializam, em seus discursos, a busca por uma aprendizagem que parta de significações e de movimentos de descobertas que condicionem o fazer humano. Embora Huberman (2000) caracterize esta fase como sendo o momento no qual o professor vai conseguir autonomia impondo sua forma e se sentindo mais tranquilo e confiante para atuar na profissão no modo que ele acha mais adequado, as narrativas nos mostram que a dinâmica que envolve a ação da prática pedagógica é bem mais condicionada pela intencionalidade do ato do que propriamente pela temporalidade que o(as) professor(as) exercem sua profissão. Vale aqui pensar nesse processo não dissociando as articulações em torno das quais estas práticas se constituem, não

pretendo, dessa forma, excluir o fator com o qual Huberman (2000) caracterizou esta fase, que é mais de cunho temporal, as narrativas do estudo se mostram como possibilidades de complementar esta articulação pensando o(as) professor(as) como sujeitos dotados de intenções, que, dentro das normativas sociais e institucionais que lhes são apresentadas, são produzidas, e produzem, realidades distintas que, no contexto de suas práticas, os autorizam para as criações e recriações de si e de sua práxis.

C) SOBRE A DIVERSIFICAÇÃO.

O ciclo dessa fase é caracterizado como Diversificação, ou seja, os professores experimentam percursos individuais na profissão, buscando uma diversificação na execução de suas atividades. Neste ciclo, os professores se arriscam mais pelo fato de sentirem um empoderamento na profissão adquirido nas fases anteriores. Depois da efetivação da estabilidade, o professor ousa experimentar novas propostas pedagógicas e possui mais coragem em diversificar suas ações, buscando, assim, novos desafios. Implicitamente, esta busca por novos desafios corresponde a uma busca de não cair na rotina, após permanecer uma década na fase de estabilização, ao ingressar nesta fase, o professor busca uma evolução para não cair na rotina, por isso vem esta necessidade de diversificar as suas estratégias de ensino, inovando em sua prática pedagógica. Conforme a professora, 12 anos de carreira, pertencente a este ciclo profissional, salienta que “Gostaria de me desafiar com AE, eu já fiz uma pós em AE³⁴, eu tenho uma pós em educação especial e também eu gostaria de me desafiar com a educação especial” (DANIELA). E acrescenta:

Nós temos no colégio inclusos, a gente tem uns alunos especiais, a gente conseguiu este ano, nós conseguimos uma profe de AE, mas a gente por mais que tenha feito a pós e não era praticado assim, eu sinto dificuldade, então talvez seja esse o desafio que eu quero, é conseguir também trabalhar com aluno especial, porque deles tu tens retorno, existe um retorno afetivo (DANIELA).

Se formos pensar que a professora em questão está em uma fase de reinvenção e procura por novas experiências, a fim de dar conta das demandas que se apresentam no cotidiano de sua realidade escolar. Ao adquirir esse empoderamento da profissional que o ciclo de diversificação induz, a professora passa a sentir-se desafiada a novas possibilidades. Arrisco a pensar que poderíamos realizar a junção de dois ciclos: o da diversificação e do seguinte, o pôr-se em questão, pelo fato de que a professora, sentindo que a demanda de seu fazer exige além dos

³⁴ Atendimento Educacional Especializado.

saberes que ela carrega e produz, busca, em uma nova especialidade, a resposta para as indagações que surgem deste fazer.

Conforme Tardif (2002, p.125), “ensinar é perseguir fins, finalidades”. Quando, por meio da prática, eu tomo consciência da necessidade de novos saberes, ao mesmo tempo em que me desafio a esta possibilidade, de forma paralela, busco sair da monotonia da rotina diária, lançando mão de uma condição estável, para a busca de novas alternativas. Isso não faz com que o “Pôr-se em questão” seja definitivamente desanimador e desencantamento, conforme Huberman (2000), mas, sim, uma condição que opera como estimuladora a novos desafios.

D) SOBRE O PÔR-SE EM QUESTÃO.

Este ciclo – o pôr-se em questão – corresponde a um sentimento em que o professor começa a experimentar um sentimento de rotina iniciado na fase de estabilização, na qual não acontecem atividades inovadoras com significância. Para Huberman (2000), esta fase apresenta-se como muito distinta, porque, para alguns, pode ter uma dimensão na monotonia da rotina cotidiana, de situações vivenciadas em sala de aula, ano após ano, que provocam questionamentos.

Quando o professor chega nessa fase de “Pôr-se em questão”, ele já está em um espaço-temporal de 15-25 anos de docência (entre os 35 e 50 anos de idade, dependendo da idade que ingressa na carreira), então, ele começa a colocar em questão vários aspectos ao chegar na metade de sua carreira. Para outros, pode representar uma fase de desencanto com a carreira em decorrência dos fracassos vivenciados, de algumas decepções ocorridas ao longo da carreira na qual o professor se dedica tanto e não obtém os resultados desejados.

Ainda entra em questão nesta fase a pouca mudança nas diretrizes educacionais que pouco mudam ao longo dos anos, causando uma série de frustrações, fazendo com que o professor se coloque em questão no meio da carreira, embora esta condição não seja perceptível e homogênea em todos os docentes, dependendo de variantes que vão desde o clima de trabalho, condições do trabalho e até mesmo de gênero³⁵. Huberman (2000) destaca que pôr-se em questão é normal na condição humana, não só na carreira, mas em nível pessoal também.

³⁵ No estudo Huberman não conceitua Gênero, ao qual se refere. Entendemos por referir-se, de uma maneira global, a condição de masculino e feminino.

E) SOBRE A SERENIDADE E O DISTANCIAMENTO AFETIVO.

Ao adentrar na caracterização deste ciclo – Serenidade e Distanciamento afetivo –, Huberman (2000) aborda que, após passarem por todas as fases anteriores, os professores se encaminham para o meio de sua trajetória para o final. Dessa forma, estes professores entram em um processo de serenidade e distanciamento afetivo. Mas o que representa ser sereno e se distanciar afetivamente para Huberman?

Para o autor, os professores do grupo etário dos 45 a 55 anos de idade começam por lamentar o período de ativismo. Em sua atuação em sala de aula, o professor já inicia um processo de se estressar menos com as situações que se apresentam, conduz de maneira mais serena os problemas de ordem pedagógica e administrativas que se apresentam em sala de aula – não faz mais escândalos ou tempestades em copo d'água³⁶ por conta dessa ideia de serenidade. Em um dado momento da vida profissional, o professor consegue ter a segurança no manejo de conteúdo e também de questões em relação às famílias dos alunos. Por meio da experiência adquirida, ele já consegue antever muita coisa que possa envolver seu fazer em sala de aula.

Huberman (2000), aponta que nesta fase o professor vai ficando menos afetivo, vai perdendo a sensibilidade que existia no início de sua carreira, esse distanciamento que acontece no final de carreira, aos olhos externos, pode soar como algo negativo, porém o autor salienta que para o professor que vivencia esta fase isso é um aspecto positivo, pois a pessoa consegue desvincular problemas surgidos no cotidiano da escola de seu âmbito pessoal. Nesta fase, também ocorre a diminuição do nível de ambição dos professores, baixando o nível de investimento em sua carreira e qualificação pedagógica.

Porém, quando a professora Elisabete, 52 anos de idade e 34 anos de profissão, evidencia, em sua narrativa, a vontade e o ânimo de continuar com sua prática, mesmo após a aposentadoria, nos traz uma outra significação para este ciclo de vida profissional, reforçando que ainda ocorre a vinculação do professor com os problemas que envolvem seu fazer no cotidiano.

Hoje eu vejo assim, eu tenho até mães de alunos, 2 ou 3, que elas não são alfabetizadas ainda, e eu disse pra elas: que logo que eu me organizar (que eu não sei quando) talvez quando eu deixe a direção do São Luiz, me sobre um tempinho, quero fazer isso por elas! Porque olha, no mundo de hoje, uma pessoa adulta, uma pessoa trabalhadora,

³⁶ Segundo verbetes do Dicionário Popular, “fazer tempestade num copo d'água” é uma expressão idiomática utilizada para se referir a uma grande preocupação ou reação exagerada quando, na realidade, não se trata de algo tão grave. <https://www.dicionariopopular.com/fazer-tempestade-em-um-copo-de-agua/>.

não ser alfabetizada, é, pra mim, um compromisso que eu não posso esquecer (ELISABETE).

Importante salientar que Huberman (2000), ao expor que nessa fase existe um distanciamento do aluno, ele subentende que isso acontece em decorrência da diferença geracional entre os dois grupos – de um lado, existe o avanço sistemático da idade do professor entrando em dissonância com a pouca idade dos alunos, fator que, segundo ele, tem interferência direta neste distanciamento, pois o próprio aluno cria menos vínculo com o professor de mais idade do que um em idade mais jovem. Mas, ao analisar a fala da professora, podemos perceber que a mesma ainda tem uma significação de sua prática muito próxima aos vínculos estabelecidos durante sua trajetória profissional, vínculos estes evidentes na fala da professora Katiuska que se encontra no início da carreira “eu sou daquela professora que senta na sala dos professores no recreio e começo a mostrar os textos dos meus alunos, coitado dos colegas querendo tomar café e eu empolgadíssima, porque eu acho os trabalhos deles, eu acho as respostas deles incríveis”(KATIUSKA).

As duas professoras, mesmo sendo de diferentes tempos geracionais, verbalizam significações parecidas sobre os vínculos construídos com os alunos, nos dando possibilidades de pensar que os diferentes tempos não funcionam como determinantes na operacionalização destas significações dentro do universo escolar, independentemente do tempo em que o professor se encontra dentro da carreira. Podemos pensar, assim, que o vínculo perpassa bem mais como uma condição de ser professor do que o próprio tempo dentro da prática.

F) SOBRE O CONSERVANTISMO E AS LAMENTAÇÕES.

Esse ciclo –Conservantismo e Lamentações –, segundo Huberman (2000), acontece bem no final da trajetória docente quando o professor se encontra entre 50 e 60 anos de idade. O autor utiliza a expressão “Rezingões”³⁷ para caracterizar os professores que se encontram neste ciclo. Para ele, os professores em final de carreira se tornam conservadores e com um alto nível de reclamações. Porém, novamente, ele salienta que o estudo não abrange homogeneamente a categoria, sendo uma tendência geral.

Nesta fase, Huberman (2000) percebe um retorno nostálgico ao passado, um dogmatismo e resistência à ideia de inovação em sua prática pedagógica. Essa mesma impressão relatada pelo autor encontra-se presente na fala da professora Katiuska:

³⁷ Indivíduo que resmungar ou vive resmungando; resmungão <https://www.dicio.com.br/rezingoes/>.

eu acho que o discurso dos professores é muito duro, mas a prática não, a prática é muito mais solidária sabe, eu vejo assim colegas com discurso, com uma coisa assim, que tem que ser assim, porque comigo é assim, porque a aluna é assim, mas quando tu vê a relação com cada aluno, é uma relação pessoal, é uma relação assim de muita compreensão.

Segundo o relato da professora, o discurso muitas vezes evidenciado na fala não condiz com o que se apresenta na prática, há um descolamento no discurso na ação. Se formos analisar o que isso representa no contexto do universo escolar, podemos perceber que muito desse discurso de resistência ao novo acaba por se desfazer quando o professor se depara com situações-problema que exigem do seu fazer um esforço para uma aproximação com os alunos. A professora Izaura, com 56 anos, 26 destes no magistério, discorre sobre a necessidade que a profissão impôs em relação às inovações, bem como sua abertura para esta possibilidade.

(...) quando nós passamos para chamada eletrônica, achei uma maravilha, aprendi rápido, porque me interessava, não tem que preencher todos aqueles cadernos, mas agora assim a gente faz aquele curso de trilhas da aprendizagem que são do *Classroom* e quando chegou aquela parte dos games, que a gente gameificação, eu me perdi toda, não consegui dar conta e também não me esforcei muito, mas em compensação quando veio a outra parte das FICS que era das tecnologias de trabalhos assim, amei, em 3 dias fiz tudo, então a gente vai.... (IZAURA).

Para o autor, o sujeito é o professor, e o professor é o sujeito. Uma pessoa que passa a vida defendendo uma postura conservadora diante da vida, a tendência é que, com o passar do tempo, ela fique ainda mais conservadora. Isso não representa uma regra, mas sim uma tendência, visto que as narrativas se mostraram muito mais abertas a estas novas possibilidades, mesmo para as professoras no final de carreira. Os campos de interesse que se mostram ao mesmo tempo ligados à necessidade de adaptação ao novo, para conduzir sua prática, e, ao mesmo tempo, o desafio de aprender algo novo durante o processo, também perpassa ao sentimento de empoderamento profissional. Para Tardif (2002, p.49),

(...) no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

De igual forma, as professoras que não apresentam um conservadorismo de modo acentuado também apresentam possibilidade de tê-lo, porém, em menor proporção, o que está no campo das possibilidades são as diferentes maneiras que as percepções e significações operam na execução das situações que se apresentam no cotidiano, independente da temporalidade na qual que este professor/professora esteja inserido.

G) DESINVESTIMENTO E SUAS INTERROGAÇÕES.

O Desinvestimento é o último ciclo da trajetória docente, visto que é quando o professor assume que chegou ao final de sua carreira. Para Huberman (2000), é neste período que o professor para e começa olhar para seu interior, libertando-se, progressivamente, do investimento em sua profissão. É quando ele começa a ter outros interesses e planejar atividades exteriores à sua rotina de sala de aula, com tendência a uma vida social mais ativa.

Nesta fase, o professor investe em viver todos os momentos possíveis junto a sua família ou utilizando seu tempo com tudo o que lhe dá mais prazer e satisfação pessoal, em outras palavras, desinveste em sua carreira para iniciar um investimento em sua vida pessoal.

Huberman (2000) vincula esta fase de desinvestimento com a fase de conservantismo e serenidade no sentido de estes ciclos serem processos que se complementam com o passar dos anos. O autor salienta que existem professores que, por motivos de frustrações ou situações ligadas à sala de aula, passam por esta etapa já na metade da carreira, na fase do “pôr-se em questão”. Ao pôr-se em questão, estes professores se dão conta de que não estão felizes com a profissão, que não se sentem realizados, que deveriam ter seguido outros caminhos, passando metade de sua carreira nesta fase de desinvestimento. Embora possa acontecer essa “frustração”, na produção das narrativas deste estudo, em nenhum momento, este ciclo do “Pôr-se-em-questão” se mostrou carregado de frustrações, mesmo para os que experienciaram, ou ainda experienciam, outros cargos administrativos e também de gestão na escola. Os professores, ao se desafiarem a assumir cargos diferentes, denotam satisfação em poder vivenciar outros caminhos, além da sala de aula. Isso pode ser evidenciado na fala da professora Izaura, que, ao narrar este período que ainda experimenta, concomitante com a sala de aula, expressa sentir uma profunda satisfação em poder estar atuando em cargo de gestão. Vitória experiencia a sala de aula e o cargo de vice-direção paralelamente, já que, na parte de manhã, é vice-diretora na Escola Estadual em Veranópolis, e, no turno da tarde, é professora e supervisora de Estágio no Curso Normal de uma Escola do Estado no município de Nova Prata, o que mostra que a frustração não é o motivo para tal busca, mas as possibilidades que se apresentam no decorrer da trajetória. Podemos dizer que são demandas que se apresentam no percurso da professoralidade dos sujeitos professor(as). Vitória nos conta:

Me aposentei como vice-diretora e trabalhei naquele lado que tu sabes muito bem, que é aquele lado da Direção, que é outro lado de ser professor, é onde tu tens que tratar com o governo, com a parte do governamental, a parte das leis, tu tens que tratar com o professor, com o funcionário, com o pai, com o aluno. Também foi uma experiência muito boa, também gostei muito de trabalhar (IZAURA).

Interessante perceber os deslocamentos quanto às mudanças no fazer que a professora Izaura estabelece como sendo o parâmetro evidenciado pela sua experiência. A professora expressa de forma implícita que, embora seja a funcionalidade exercida dentro de uma mesma instituição, as interações modificam-se consideravelmente. Importante essa fala para, mais adiante, auxiliar na análise em relação às significações mais expressivas e em relação às articulações que se estabelecem com outros setores administrativos, e, de maneira significativa, funcionam como um vetor de mudança nas visões de mundo destas professoras em suas relações de trabalho. São as articulações que constituem nossos “óculos sociais”, como nos fala Blikstein (1985). Seguido à fala da professora Izaura, abordo um excerto da narrativa da professora Natalina, que, atuando por 42 anos no magistério, não desinvestiu em sua carreira, pelo contrário, seguiu adiante em suas atividades de estudos.

Eu gostava tanto, e me dedicava, que quando me aposentei do Estado, segui uma carreira inteira e me aposentei no município também. Fiz uma trajetória inteira no município. Eu sempre fui fazendo os cursos, os treinamentos que tinha, eu sempre fui acompanhando, sempre gostei de estudar, de saber (NATALINA).

4.1.1 Um olhar de síntese ao pensamento de Huberman.

O que Huberman (2000) nos diz, ao analisar as tendências gerais dos ciclos de vida dos professores? Em primeiro lugar, ele nos mostra que alguns determinantes que fazem parte da condição biológica dos sujeitos não serve para determinar as características de todos os grupos em seus convívios sociais. Assim, algumas variantes externas, como estruturas sociais e de trabalho, podem, e influenciam, influenciar a maturação dos indivíduos ao longo de sua vida.

Com base nisso, o autor afirma que, muitas vezes, é a organização da vida profissional que cria de forma arbitrária os significados que cada professor confere às etapas que passa ao longo de sua carreira. Ele ainda salienta que, se fôssemos analisar outras profissões, certamente estes ciclos, mesmo obedecendo ao fator cronológico e ao biológico de idade, não seriam caracterizados da mesma forma.

Para uma melhor visualização e entendimento dos ciclos apresentados por Huberman (2000), a Tabela a seguir se apresenta dentro do espaço-tempo apresentado em seu estudo.

Tabela 2 - Ciclo de Vida profissional de professores por Huberman.

Anos de Carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	↓ Entrada
4-6	Estabilização (Consolidação de um repertório)
7-25	↓ Diversificação (Ativismo – Questionamento) ↓
25 – 35	Serenidade -Distanciamento afetivo (Conservadorismo)
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Adaptado pela autora (2020).

4.1.2 As (des) construções que permeiam as fases apresentadas por Huberman.

Ao longo da análise, Huberman (2000, p.53) traz a expressão “Relógio Social” como um dos grandes balizadores da organização da carreira dos professores. Para o autor este relógio social é capaz de ditar os papéis sociais que cada indivíduo assume ao longo de sua vida adulta. Os determinantes para a execução destes papéis se dariam pelos marcos de vida: casamento, ciclos de escolaridade, entrada no mercado de trabalho, enfim, marcos estruturantes da sociedade. Ao mesmo tempo em que a produção de acontecimentos marcantes como desastres naturais, epidemias, guerras podem desorganizar esta estrutura de determinantes já enraizada na sociedade causando um abalo nas categorias profissionais que pode se estender por gerações.

Nesta mesma lógica de pensamento Huberman (2000) salienta que uma fase só aparece quando os sujeitos já não apresentem traços característicos da fase anterior, ou seja, é preciso que as configurações das partes se alterem.

Cada nova fase configura aspectos que envolvem, não só fatores externos e internos do mundo social, mas também as adaptações que este indivíduo desenvolve ao longo de sua vida nos ambientes de interação. Assim, o desenvolvimento das fases da vida profissional de um indivíduo representa, acima de tudo, uma série de descontinuidades, ou seja, os acontecimentos vão tomando forma aleatória ao longo dos ciclos, o que mais uma vez descaracteriza a ideia de processos linear na vida professoral de um indivíduo.

4.1.3 Aproximações e deslocamentos possíveis.

Em sua análise, Huberman (2000) traz que a carreira docente apresenta pontos que constam em quase em todos os ciclos da vida profissional, sofrendo poucas modificações ao longo do tempo. As representações que cada geração interioriza sobre suas práticas se tornam análogas, mantendo e modificando as construções de cada sujeito, em suas diferentes temporalidades, possibilitando (ou não), zonas de intersecção entre as fases apresentadas.

Os contextos, as vivências que constituem cada professor dentro da sua faixa etária e cronológica de atuação, de certa forma, têm bastante interferência na sua conduta e em como sua relação se estabelece com a profissão. Não se pode afirmar que isso seja fator determinante para cada sujeito dentro do ciclo profissional, pois o sujeito professor, como todo ser humano em sua incompletude, produz sua própria existência por si só e pelo meio social que se encontra inserido.

A infinitude de possibilidades desta esta relação com si e com o meio social permite-nos pensar em olhares para essa relação que o sujeito professor estabelece com o trabalho³⁸ desenvolvido ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. O trabalho é categoria fundamental para compreender a produção da existência, pois é somente por meio do trabalho que o ser humano se vincula com a realidade, transformando-a, para transformar a si mesmo. Nesta compreensão ontológica, ser humano e realidade (o mundo, os objetos, as ferramentas e as tecnologias) formam uma relação dialética: são entidades distintas e conjuntas, ao mesmo tempo, que se inter-relacionam (VIEIRA PINTO, 1962).

Nesse sentido, as relações da existência humana são percebidas como um processo cíclico de transformação da sociedade, que começa pelo próprio ser humano, permitindo perceber, e desenvolver, uma leitura possível de pensar a educação como um “meio” de produção da existência: o homem, inserido em uma cultura, transforma-a, e esta o transforma continuamente. Os movimentos evidenciados pela prática educativa possibilitam elementos para que esse processo seja viável e significativo. Desta forma, percebo, neste estudo, a trajetória docente como um processo de TransFormAção da/na professoralidade, que acontece de formas diferentes em cada ser humano (sujeito histórico), mas que, à medida que este se

³⁸ Não abordo o conceito de trabalho como simples relação de meio de produção remunerada e de sustento financeiro do ser humano. Abordo o conceito pensando em trabalho como toda ação que o homem desenvolve ao longo de sua existência. Desse trabalho resultam as significações de si e de outros, concebendo o ser humano como um produto, não como um sujeito do trabalho.

insere em um ambiente com construções culturais e sociais, produz seus próprios elementos que costuram significações nas estruturas coletivas de interações, no caso dos professores, na estrutura da Escola. Vale lembrar que Freire (2002) qualificava estas interações proporcionadas pela prática educativa como experiência especificamente humana, assim, a educação se torna uma (senão a principal) forma de intervenção no mundo.

No subcapítulo 3.1.4, apresentei cada sujeito professor, acompanhado de um excerto de sua fala, como forma de elucidar as produções de sua existência evidenciada pela sua ação discursiva. O que pretendi evidenciar com essa escolha? De um lado, as construções que cada sujeito carrega em relação às suas experiências, que o constituem, e que são constituídas por meio de suas práticas docentes. Por outro, levando em consideração as características apontadas por Huberman, minha intenção também foi a de possibilitar olhares para a professoralidade dos sujeitos em seus diferentes tempos, pensando em como se processa a diversidade de entendimentos do fazer e do ser docente, estabelecendo, ou não, compatibilidades com as que são apresentadas por Huberman. Muito mais do que o tempo, as motivações e significações vieram à tona nas falas de cada sujeito professor trazendo à luz o que Josso (2007) caracteriza como subjetividade singular e plural, ou seja, as crenças com as quais cada sujeito potencializa seu fazer nos contextos no qual se inserem. Frente isso, podemos pensar que as demandas que emergem da/na professoralidade estão ligadas à fragilidade e à mobilidade que se estabelecem de acordo com os deslocamentos sociais que experienciamos ao logo de nossas trajetórias. Assim, encontrar-se no início, no meio ou no fim de trajetórias profissionais não se evidenciou como determinante para demandas, e tão menos para significações dos professores em relação à profissão. Um exemplo dessa desvinculação de motivação x tempo se encontra na fala da professora Elisabete, que, com 26 anos de magistério, mantém a paixão pelo fazer. Em sua ação discursiva, é nítido o entusiasmo e o desejo de manter esse vínculo com a escola, com a interação entre alunos. E, logo a seguir, evidencio a fala da professora Katiuska, com apenas 7 anos de profissão, mas com falas bem mais carregadas de preocupações em relação à profissão, com uma dimensão de dar-se conta da realidade e o fazer docente rodeada por incertezas e até, de certa forma, insegura em relação ao que será da profissão em um curto período de tempo.

(...) Porque eu acho que educação é paixão, paixão por parte do aluno, paixão por parte do professor (...) porque é uma profissão maravilhosa, eu sou extremamente realizada (ELISABETE).

(...) eu estou achando que o magistério vai virar um subemprego, uma subprofissão. (...) eu acho que o professor, mestre, vai se tornar artigo de luxo, as pessoas vão pagar para ter esse diferencial e daí vamos ter os tutores que são aqueles mediadores do professor com aluno, mas para tu ver que eu não sou esperançosa (...) eu acho que a

sociedade vai criar outras formas de vínculo social e aprendizagem social, já existem, talvez a escola fique obsoleta, mas eu não sei muito não do futuro (KATIUSKA).

Interessante pensar em como se movem as articulações no decorrer do fazer docente em cada sujeito. Se pensarmos nos ciclos com que Huberman (2000) caracterizou os tempos de cada professor, os discursos das duas professoras em questão se inverteriam, ou seja, a professora Elisabete se encontraria, de acordo com o estudo do autor, na fase de Entrada, início de carreira, a fase de descobertas, onde o entusiasmo permeia sua ação. A professora Katiuska se encontraria, também de acordo com as características do estudo do autor, na fase de desinvestimento, ou seja, final da trajetória. Porém, nos deparamos com o movimento inverso. Dessa forma, como pensar esta articulação e deslocamentos dessas professoras se ambas desempenham seu fazer no mesmo ambiente socioeducacional, espacial e territorial?

Creio que o ponto inicial desta possível análise seja pensar nas posições existenciais e nas facetas que as experiências proporcionam como base para a construção de articulações e entendimentos de nosso ser no mundo, de acordo com as representações que nos são possibilitadas por meio dos movimentos contextuais e culturais que atravessam nossa caminhada. Experimentamos (des)continuamente nosso ser e estar no mundo, é através dele que nossas percepções são construídas. Em termos de interação com o mundo, tanto a Sociologia quanto a Antropologia desenvolveram estudos significativos das relações e interações construídas pelos diferentes grupos sociais e as atividades materiais e simbólicas que são estabelecidas nas dinâmicas entre as individualidades e esses grupos sociais.

Olhamos para a sociedade como um grande mosaico, composto por diferentes realidades subjetivas, que constituem os agrupamentos sociais, como é o caso do conceito educação, que permitiu reagrupar o conjunto de modalidades formais (instituições escolares e organismos de formação) e informais (mídia, família e meio ambiente) dessa transmissão (JOSSO, 2007).

Tanto a professora Elisabete quanto a professora Katiuska representam potencialidades em si com ligações ao contexto sócio-histórico e, juntamente com ele, carregam heranças culturais do fazer, do pensar, do sentir, do agir, do comunicar. (JOSSO, 2007). Suas/nossas trajetórias, muito mais do que tempo³⁹, estão envoltas por articulações estabelecidas em diferentes dimensões de âmbito social e cultural que estão sempre em movimento. Nossas trajetórias revelam a dinamicidade e tensões das formas com que se estabelecemos as interações com os diferentes contextos sociais. “Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com

³⁹ Utilizo o conceito tempo como mensuração de dias, semanas, anos. Como um processo linear da vida humana.

as pessoas, com os contextos e com ele – mesmo em uma tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização)” (JOSSO, 2007, p. 420).

A professora Elisabete, com seus 26 anos de carreira, externaliza sua ainda viva expressão pelo ato de educar movida pela paixão, ao passo que a professora Katiuska, em seu início de carreira, se questiona sobre os possíveis rumos que a educação poderá tomar diante das realidades que se apresentam, como a situação do professor em relação às transformações do seu fazer (do presencial para o campo virtual)⁴⁰. Embora o discurso das duas professoras seja diferente em suas articulações, ambas demonstram claramente seus olhares sensíveis ao seu fazer docente. Com isso, penso que o tempo, tão expressivo nos estudos de Huberman (2000), aqui, ele se mostra um fator secundário em relação às construções individuais de cada professora no conjunto das facetas que a ação docente contempla. Penso que o tempo possa ser pensado como um pano de fundo para essas articulações, porém, a experiência de cada sujeito significa seu fazer docente.

As narrativas construídas pelas professoras Elisabete e Katiuska nos levam a perceber as linhas e fios da profissão que potencializam as significações, e, mais do que isso, nos permitem pensar o quanto somos constituídos pelas diferentes formas de existencialidade singular-plural⁴¹ que se encontram em constante movimento no tempo histórico. Os movimentos da professoralidade são constituídos por momentos que significamos, ou não, dependendo do nosso percurso e como esses momentos nos chegam como experiências. Quando Josso (2007) nos orienta a pensar no conjunto singular-plural de aquisições acumuladas durante a vida, e em nossas trajetórias, de acordo com quatro categorias em termos de aprendizagens e de conhecimentos:

Aprendizagens existenciais são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo (...)

Aprendizagens instrumentais reúnem os processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico.

Aprendizagens relacionais são as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo.

Aprendizagens reflexivas permitem a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos (JOSSO, 2007, p. 421-422).

⁴⁰ A fala da professora refere-se ao ensino híbrido, que foi acentuado pela situação da pandemia de Covid-19 e suas implicações nas formas de fazer e ser professor. Não creio que seja pertinente, neste ponto do estudo, adentrar de forma mais profunda nessa questão que diz respeito ao ensino virtual.

⁴¹ Existencialidade singular-plural é entendida nesse contexto como uma composição de identidades em um constante vir-a-ser. Neste estudo, usei os fundamentos de Josso (2007) para conceber a existencialidade como um processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si por meio de nossa identidade evolutiva de acordo com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas.

As categorias apresentadas por Josso (2007) nos levam a olhar para essas construções de vidas como um conjunto de saberes e fazeres que constituem o percurso de significações e experiências relatadas pelas professoras, cada história narrada consiste em momentos de significações, ora se mostram como fundadores em suas vidas, ora se mostram como situações que orientaram determinadas escolhas. Dessa forma, estes registros não nos mostram o fator tempo como determinantes nas trajetórias, mas que, além disso, as atitudes e aprendizagens (sempre em movimentos) que o sujeito professor constrói junto aos contextos vivenciados se mostram orientadoras nas escolhas durante suas trajetórias.

Pensemos agora a partir das falas das professoras Daniela e Josiane, ambas se encontram no que se diz “meio do percurso”, ou seja, entre 12 e 18 anos de atuação docente e, em suas narrativas, as duas estabelecem uma articulação afetiva em relação ao outro – o aluno, delineando seus momentos por meio de aprendizagens relacionais. Suas articulações discursivas evidenciam a interação com o outro, dentro e fora da sala de aula.

Não me imagino fazendo outra, tanto que eu estou na minha segunda licenciatura, segunda licenciatura!! Eu faço pedagogia, também agora, iniciei, me formo ano que vem, então é uma profissão que eu tenho orgulho de dizer que sou professora (DANIELA).

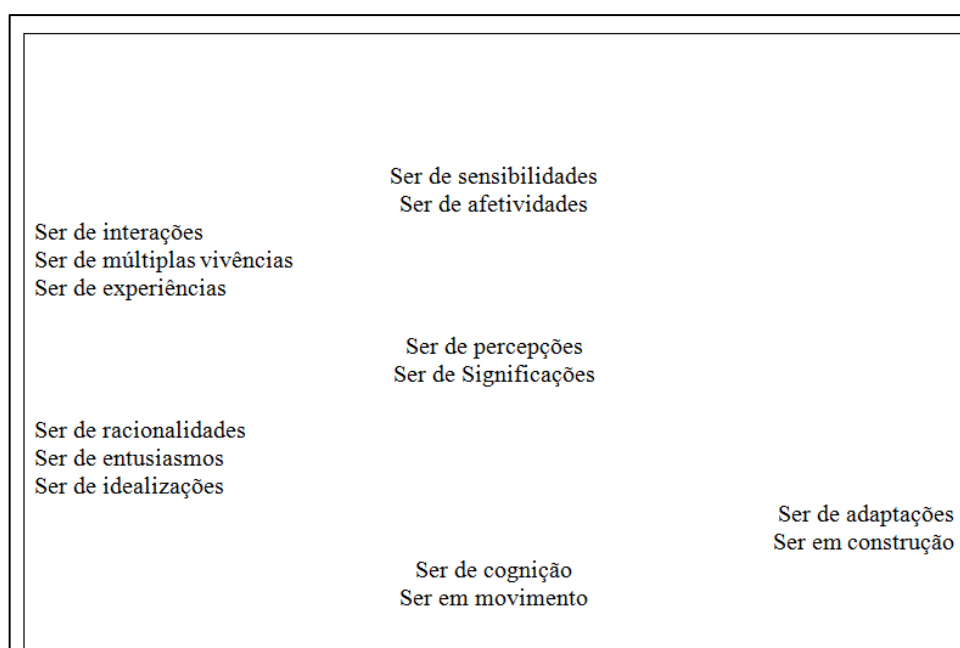
Acho que é uma coisa que me remete a continuar, a paixão pela biologia, que eu acho que quando eu dou a aula, eu passo um pouco dessa paixão que eu tenho pela biologia, pela natureza, pelos seres vivos e tal... e a interação, o que me alimenta, o que alimenta minha profissão é a interação com os alunos (JOSIANE).

A paixão pela profissão se estabelece relacionalmente com/pelo outro. Lembremos que, na caracterização dos ciclos de vida profissional dos professores, elaborados por Huberman (2000), esta fase se apresenta como um processo de “pôr-se em questão”, ou seja, que o professor experiencia momentos de desencanto em decorrência das frustrações que acontecem ao longo da trajetória. Dessa forma, se formos olhar para as duas narrativas, nos deparamos com um entusiasmo pelo fazer e ser docente, longe de carregar marasmos e desencanto, as professoras nos remetem a uma dinâmica no processo de significação singular e plural em movimento. Assim, olhamos para a professoralidade como movimentos possíveis de demandas que se processam ao longo das trajetórias, movimentos estes que não obedecem a uma simetria com as ressonâncias nos sujeitos professores. As construções são distintas e transitórias e dependem dos contextos vivenciados e experienciados, independente do tempo de atuação.

Detenho-me um pouco mais nestas duas narrativas em virtude da paixão que as mesmas expressam em relação à sua prática pedagógica. Não pretendo realizar uma análise filosófica sobre o conceito paixão, tampouco suas origens, outrossim, pretendo, dentro do possível,

contextualizá-la nos discursos relacionados ao fazer docente, seja ela entendida como profissão, seja ainda vista como missão, em sua ampla dimensão. Para iniciar, utilizo, com base em Josso (2007, p.424), as várias dimensões de nosso ser no mundo, onde “existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com... vem daí o conceito das dimensões de nosso ser-no-mundo”. Assim, desenvolvo, com base em seu esquema das dimensões articuladas, meu próprio esquema do sensível das narrativas coletadas, a fim de evidenciar as articulações experienciadas pela paixão dentro desse movimento de tríade do ser -fazer-relacionar no/com o mundo. Desta forma, entendo a paixão como um sentimento que move as sensibilidades demandadas pela professoralidade ao longo das trajetórias. A partir desse entendimento, desenvolvi o esquema das sensibilidades da professoralidade que as narrativas produzidas possibilitaram construir pelas ações discursivas dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 - Sensibilidades da professoralidade – Josso (2007).



Fonte: Adaptado pela autora (2021).

A paixão que permanece presente nas narrativas possibilita uma relação com as sensibilidades e a afetividade que os sujeitos desenvolvem ao longo de suas trajetórias. Podemos então associar sensibilidade e afetividade às interações, à vivência e às experiências ligadas aos contextos sociais, culturais, econômicos, históricos e, até mesmo, políticos dos espaços ao quais este sujeito professor se movimenta em relação à sua prática pedagógica.

Para Josso (2007), o ser de emoções está inteiramente ligado ao ser de sensibilidades. Desta forma, podemos dizer que somos construções em movimentos, e é por meio dessas construções com o meio que percebemos e significamos o mundo, e mais do que isso, significamos nosso ser e fazer. Porém, mais do que somente emoção, carregamos em nossa existência entendimentos e racionalidades, somos construções de comportamentos diversos, com comprometimento diverso e, além disso, com sentimentos e vontades diversas. Estas movimentações que nos são possibilitadas operam com base nas relações e na linguagem que construímos em contato com o mundo social. Se Josso (2007) concebe essas relações com bases em múltiplas facetas, Blikstein (1985) nos possibilita olhar para estas facetas como realidades fabricadas através dos “óculos sociais” que cada sujeito elabora em contato com seu contexto.

Para complementar a análise, trago dois recortes de narrativas das professoras Vitória, em final de carreira, com 26 anos de profissão, e Mara, já aposentada, mas que mantêm o entusiasmo e a afetividade pela profissão. Essa afetividade nos possibilita perceber o mundo por meio dos laços estabelecidos, mantidos e rompidos, laços que são firmados por base em crenças que nos constituem, valores que carregamos em nosso interior e que se encontram diretamente ligados às formas com que conduzimos nossas relações.

Eu adoro trabalhar com as gurias do magistério, acho que elas gostam de mim porque todo ano eu sempre sou escolhida para ser a regente delas, então acho que elas gostam do meu trabalho e acho e sempre digo pras gurias: pra ser professora a gente tem que ter amor por aquilo que a gente faz (IZAURA).

(..) eu penso assim que eu não saberia ser outra coisa não ser “profe” [grifo nosso], tanto é que depois que eu me aposentei as pessoas disseram: “Mara tu tens ainda tanto entusiasmo, vai trabalhar de uma outra coisa”, mas nada me chama a não ser o magistério (MARA).

O mesmo entusiasmo se faz presente nas falas do professor Ambrósio e Natalina, ambos aposentados, mas que trazem em suas narrativas as sensibilidades, significações e construções produzidas em suas carreiras.

Eu dava as aulas com entusiasmo. Sentia que era, para muitos alunos, a única maneira, na vida, que eles teriam contato com setor primário, contato com a natureza, contato com a semente, contato com animal (...) A pessoa que trabalha com animais, com vegetais, são seres vivos e eles têm muito a nos ensinar, bem ao contrário daqueles que trabalham (nada contra isso, também precisa, com uma máquina), se eles abandonarem e tirarem 30 dias de férias, quando voltar, o máximo é ter um pouco de poeira em cima, mas ela está ali. Agora abandone uma mudinha, um dia às vezes, até um animal, 24 horas, ele já te responde e isso também nos ajuda a sermos pessoas diferentes (AMBRÓSIO).

Eu gostei muito da minha profissão, e eu tenho que dizer que gostei porque quem fica 42 anos trabalhando, né? Por algum motivo é... Eu tinha condições de ter parado de trabalhar, quando me aposentei do Estado eu pensei: “Ah, o que eu vou fazer agora, vou colocar um ateliê de costura”, mas não teve nada que me agradasse o suficiente,

assim... é isso que vou fazer. Continuei, fiz concurso para o magistério público municipal e fiz outra carreira porque gostava (NATALINA).

Mais do que transitar pela professoralidade, pensar e olhar as diversas facetas que a constitui nos permite analisar como estas construções se manifestam nas narrativas. Perceber estes sujeitos professores como seres de ação nos permite perceber, primeiramente, que a fragmentação de suas carreiras em temporalidades distintas e uniformes não satisfaz as múltiplas construções que envolvem suas trajetórias. Mais do que tempo de carreiras, as narrativas evidenciaram os sonhos idealizados em torno da profissão, os projetos que serviram de marcos rememorados pelas lembranças.

Assim como as teorias de Huberman (2000), este estudo aborda possibilidades, entre tantas, de constituir-se professor. Não representa uma totalidade de sujeitos, mas sim, partes deles que, por meio de suas narrativas, me possibilitaram construir olhares para a professoralidade levando em consideração as suas interações sociais, políticas e culturais. O fator tempo de carreira, em sua significação mais ligada a dias, meses e anos dos sujeitos no magistério, diluiu-se no tecer de suas relações. Desta forma, mais do que o tempo, as demandas nascidas da/pela professoralidade afloraram como potencialidades de construções destes sujeitos em suas diferentes formas de ser, de fazer e de perceber sua práxis pedagógica.

Para Huberman (2000), as zonas de intersecções entre os perfis estudados se efetivam nos acontecimentos sociais, de acordo com as faixas etárias no qual se encontram, e nas representações estruturantes, nas quais o professor constrói as memórias de sua professoralidade.

Pensar na constituição e na conexão das diversas identidades professorais que se estabelecem durante a trajetória dos professores faz pensar nas múltiplas relações que moldam o universo da escola e nos diferentes contextos que somos inseridos durante nossa carreira.

Percepções como: “Eu sempre quis professora” (MARA), “Eu sou da escola dos anos 90” (KATIUSKA), “(...) eu não fiz magistério de Ensino Médio, eu fiz agrícola, não queria, não ia, porque não, não e não” (JOSIANE), me instigaram a olhar para essa professoralidade dos sujeitos não com um olhar de compreensão de determinantes de ingresso ou escolha da carreira, mas com a percepção das significações que são construídas no interior das relações que se estabelecem pela prática docente. Olhar para a professoralidade significa olhar para os silêncios, as ausências que andam de mãos dadas com o discurso, embora eu compreenda que o discurso vai além da palavra falada, discurso é o texto incompleto que acompanha nossa trajetória. Meu olhar se debruça sobre estes sujeitos que em sala de aula, na gestão da escola ou em setores administrativos vivem esse universo escolar em movimento.

4.2 PROFESSORALIDADE: UM OLHAR PLURAL SOBRE AS TRAJETÓRIAS E SUAS ARTICULAÇÕES.

Todo o conhecimento perceptível sobre o mundo que o sujeito vai construindo ao longo de sua existência está condicionado a uma prática social. Desta forma, em se tratando da fabricação dos referentes deste grupo de professores, ou seja, as narrativas de suas trajetórias professorais deriva de um complexo jogo de articulação social, cultural, econômica e política de um contexto de vida inserido em diferentes épocas temporais.

As construções⁴² acerca das diferentes realidades que nos cercam são evidenciadas a partir das percepções⁴³ sobre as vivências que cada indivíduo estabelece em seu meio cultural e socialmente estabelecido, somos fruto de um constructo social, é com/e através dele que nossas interações e leituras de mundo são elaboradas de acordo com o espaço-tempo de cada indivíduo e grupo de pessoas. Estas interações emergem de diferentes realidades com significações⁴⁴, signos representativos de objetos, fatos e circunstâncias que nos remetem a uma realidade extralinguística.

As narrativas professorais coletadas compreendem, além de um discurso cultural e socialmente estruturado, uma linguagem extralinguística que perpassa as diferentes significações das trajetórias professorais. Para tentar dar conta do entendimento das relações entre os significados, as referências e os símbolos que envolvem a semiologia dos discursos coletados, por meio das narrativas, farei o uso das teorias do triângulo, de C. K. Ogden e I. A. Richards⁴⁵.

Procurando justamente definir o “significado do significado”, Ogden e Richards lançaram a figura do referente, isto é , a coisa extralinguística, que distinguem nitidamente de referência, ou significado linguístico; ficavam assim superadas, aparentemente, as relações dicotômicas entre significante e significado, ou entre signo e realidade, ou ainda entre signo e pensamento, na medida em que símbolo (signo, ou, melhor, significante, para Saussure), referência ou pensamento significado para Saussure) e referente , coisa ou objeto extralinguístico passavam a figurar numa

⁴² Construção, neste estudo, é entendida como todas as aprendizagens, descontinuidades, continuidades, relações de convivência e vivências que fazem parte da vida dos sujeitos ao longo da vida.

⁴³ Entendo por percepção a dinâmica de entendimento, compreensão, assimilação, pensamentos articulados com o ambiente e o momento contextual no qual o sujeito professor se insere durante sua trajetória profissional.

⁴⁴ As significações construídas pelos sujeitos professores são tecidas por diferentes interações e vivências ao longo de suas trajetórias professorais. Os diferentes contextos e tempos aos quais se inserem provocam mudanças e criam uma transitoriedade de demandas durante sua professoralidade. Importante pensar como cada sujeito significa sua trajetória de acordo com seus *saberes experienciais* (TARDIF, 2002) e seus *corredores isotópicos* (BLIKSTEIN, 1985). Além disso, entender como estas significações imersas na *cultura docente em ação* (TARDIF, 2002) geram demandas que, pelo seu caráter transitório, operam com correspondências e disrupções na professoralidade de cada sujeito professor.

⁴⁵ Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.

relação triádica, esquematizada num triângulo que ficaria clássico na linguística e na semiologia (BLIKSTEIN, 1985, p. 23).

Se pensarmos nas trajetórias professorais⁴⁶ como um campo de significados e representações da realidade vivida por cada indivíduo, estas se articulam também de acordo com as experiências perceptivo-cognitivas elaboradas por cada sujeito, dentro de um contexto social, cultural e político. Esta articulação enseja que as diferentes realidades sejam fabricadas dentro de uma unidade de ação, que, neste estudo, se refere ao campo educacional, e, nesta realidade, sejam também fabricados os diferentes entendimentos dos significantes e significados sob o qual cada professora/professor percebe o mundo e sua professoralidade.

Tomando por base os estudos de Chomsky, nossa percepção de mundo está condicionada a um sistema de crenças e estratégias perceptuais que dependem sobretudo de uma construção e de uma prática social – Práxis⁴⁷ Social. Para Blikstein (1985), sem práxis não há significação.

Dentro da práxis da professoralidade, existem as diferentes percepções em relação aos fatores que atravessam as trajetórias em diferentes etapas dos ciclos de vida profissional docente. Estas percepções perpassam as experiências, os contextos, os relacionamentos, os acontecimentos políticos, sociais e, até mesmo, econômicos de uma sociedade. Em outras palavras, o objeto de estudo envolve uma construção e ajuste constantes entre as três áreas mencionadas.

Estas diferentes percepções produzem uma capilaridade dentro de cada ação docente, ou seja, a práxis da professoralidade produz, de certa forma, uma espiral de acontecimentos em que a realidade produzida por cada indivíduo toma forma na coletividade do espaço escolar. A representação da realidade⁴⁸ delinea condutas e percepções que, por vezes, atravessam as gerações em suas trajetórias. Sendo isso uma construção, como podemos pensar as concepções que o professor(a) produz dentro de um espaço coletivo e suas representatividades na convivência cotidiana?

Segundo Blikstein (1985), percepção e linguagem estão indissolúvelmente ligadas à práxis social, assim, pode-se perceber que nos mesmos movimentos as significações

⁴⁶ Entendo por trajetórias professorais as percepções e significações construídas ao longo da práxis docente. Estas significações indicam as associações e articulações de elementos sociais, culturais, políticos e econômicos que se entrelaçam em encontros, e desencontros, durante os momentos vivenciados na professoralidade de cada sujeito.

⁴⁷ Denomina-se Práxis as atividades humanas que, além das condições de produção, articulam as condições de existência de uma sociedade (KOSIK, 1976).

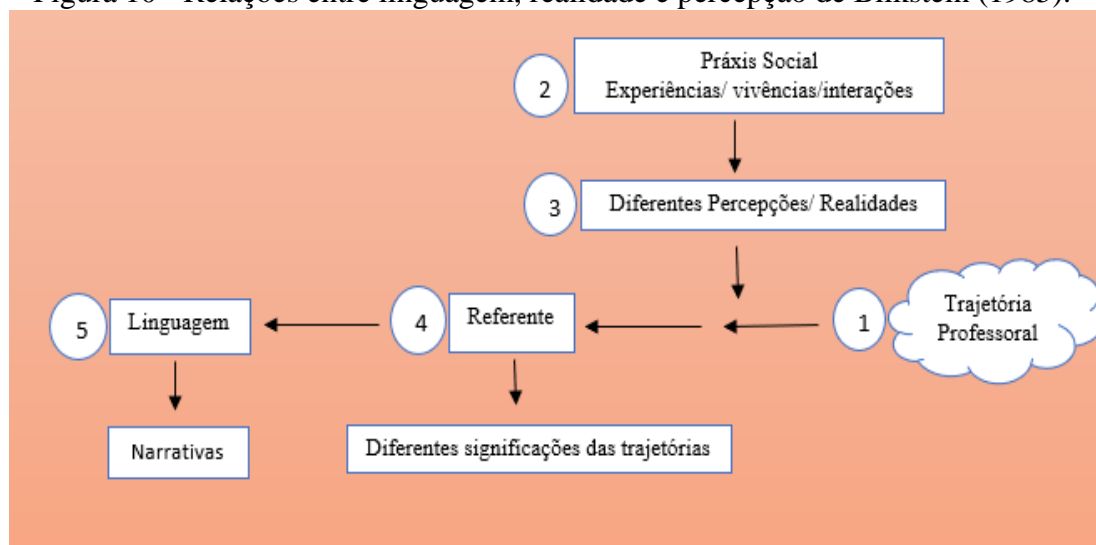
⁴⁸ Cada sujeito constrói as suas representações acerca da realidade, de acordo com os corredores isotópicos que constituem a sua prática social e cultural. A constituição dessa isotopia é orientada por “óculos sociais” que possibilitam a percepção e a significação dos momentos vivenciados.

construídas pelos professores, durante suas trajetórias, são permeadas pelas concepções, vivências e interações construídas no interior de uma prática social.

Eu acho que a minha geração, os professores que estão hoje, eles são trabalhadores como o pessoal do comércio, como os policiais, como os funcionários públicos, a gente é de uma geração que foi convencida de que não adianta muito. Eu vejo muitos discursos de que “eu tentei até ali, não deu, vou fazer o meu, se não der certo eu saio”. Alguns dizem que é egoísmo, eu acho que não, eu acho que uma forma de ver o mundo (KATIUSKA).

A fala da professora Katiuska nos remete a uma análise sob uma perspectiva dos engendramentos que a práxis social possibilita em sua percepção de mundo e as significações que os corredores isotópicos proporcionam nas significações construídas em torno de sua professoralidade. Pensar em formas de ver o mundo é pensar nas interações, percepções e nas concepções que atravessam nossa trajetória professoral e suas implicações nos entendimentos sobre educação e seu complexo universo. Vejamos a percepção do professor Ambrósio ao falar sobre sua trajetória estudantil: “eu comecei a vida no interior, comecei a estudar tarde, inclusive do grupo de alunos que estudaram comigo, no São Luiz eu certamente era o aluno mais velho” (KATIUSKA). Mesmo utilizando formas diferentes de expressão, tanto a professora Katiuska quanto o professor Ambrósio se percebem dentro da carreira a partir de um movimento de pertencimento a um determinado grupo geracional, ambos expressando suas posições docentes em diferentes tempos. Pertencer à “minha geração” (KATIUSKA), ou ser “certamente era o aluno mais velho” (AMBRÓSIO) corresponde às formas de construção que ambos os olhares compuseram acerca de suas fabricações sobre as realidades vivenciadas no contexto escolar. As demandas que se potencializaram a partir deste entendimento teceram as movimentações e os deslocamentos pelas formas de subjetivação pelas quais ambos constituíram sua professoralidade. Vejamos o esquema sobre os entendimentos que Blikstein (1985) desenvolveu em relação às percepções, às experiências, às visões e às interações e suas possibilidades de fabricação da nossa realidade, ou seja, que se apresentam nas narrativas e nos contextos pelos quais se engendra nossa professoralidade, como se vê na Figura 10:

Figura 10 - Relações entre linguagem, realidade e percepção de Blikstein (1985).



Fonte: Adaptado pela autora (2021).

Blikstein (1985), ao referir-se sobre as relações entre linguagem, realidade e percepção, analisa que as duas últimas estão indissolúvelmente ligadas à Práxis Social, que se torna indestrutível na vida de qualquer sujeito ou coletivo de pessoas, ou seja, as trajetórias professorais, que se constroem dentro do campo educacional, são fabricadas a partir de significações que cada sujeito constrói de acordo com a realidade vivenciada em diferentes tempos e espaços. Vejamos como essas construções se evidenciam nas narrativas coletadas. O professor Ambrósio percebe que “Minha história de professor ela aconteceu em 1968”. Ele nos dá a possibilidades de contextualizar seu início a partir de um contexto social, político e cultural já delimitado por ele mesmo. Sua fala funciona como uma espécie de marco temporal, já delimitado, sua lembrança evoca isso com muita prontidão. Meu olhar em relação a Ambrósio se estabelece a partir desse pano de fundo que o professor me sinaliza. Kátiuska se posiciona dentro de sua trajetória como sendo “da escola dos anos 90” e acrescenta ser “uma professora nova”. O que também me faculta olhar para sua narrativa a partir de um referente que se desloca com percepções e significações diferentes do professor Ambrósio. Qual motivo para usá-los como exemplificações diante de outras narrativas coletadas? O primeiro aspecto foi pela demarcação precisa sobre a carreira que ambos sinalizaram em suas falas, o segundo, e não menos importante, se refere aos tempos que cada um carrega dentro da carreira, o professor Ambrósio já está aposentado e, como ele mesmo diz, iniciou em 1968, e a professora Kátiuska se denomina uma professora nova, ou seja, não pertence à mesma geração de professores como Ambrósio. Duas narrativas, duas construções evidenciadas a partir de diferentes percepções e realidades. Embora não seja determinante na constituição de sua professoralidade, ambos,

mesmo implicitamente, sinalizam que suas percepções e significações se estabelecem com um pano de fundo demarcado por suas posições dentro da carreira docente.

Diante disso, é pertinente pensar quais seriam os mecanismos utilizados pelos professores pelos quais se engendraram as diferentes significações e percepções, acerca das diferentes realidades, dentro de sua prática social. Segundo o autor, os sujeitos movem-se no tempo e no espaço com base em mecanismos verbais e não-verbais articulados sob traços de diferenciação e identificação que passam a operar em suas ações no mundo real como forma de sobrevivência.

Discriminatórios e seletivos que são, tais traços acabam por adquirir, no contexto da práxis, um valor positivo ou meliorativo em oposição a um valor negativo ou pejorativo; assim é que os traços de diferenciação e de identificação, impregnados de valores meliorativos/pejorativos, se transformam em traços ideológicos. (...) os traços ideológicos vão desencadear a configuração de “fôrmas” ou “corredores” semânticos, por onde vão fluir as linhas básicas de significação, ou melhor, as isotopias da cultura de uma comunidade (BLIKSTEIN, 1985, p. 60-61).

Assim, pode-se pensar que os corredores isotópicos⁴⁹ da professoralidade fabricam e balizam percepções, modelos e padrões no campo educacional, construindo estereótipos sob os quais o indivíduo percebe e capta o mundo. Os “óculos sociais”, construídos pelas visões particulares, sob os quais o indivíduo percebe o mundo, fabrica os mecanismos de sua práxis, engendrando, assim, suas percepções de mundo com as demandas vindas do seu cotidiano. Interessante que façamos um movimento de análise quanto às percepções que envolvem a dinâmica da prática pedagógica, analisando três visões construídas sobre o método de ensino. Inicialmente, trago as referências de uma professora em meio de carreira, a professora Daniela que, ao falar sobre o método, expressa que o “método antigo de ensinar, ele faz diferença, acho que é válida essa questão antiga, mais tradicional, eu diria, a tradição da lousa, da matéria, isso eu acho que é bem importante, sim, faz uma diferença bem grande na aprendizagem”. Dando continuidade, trago as percepções da professora Katiuska que, em seu início de carreira, tece suas considerações sobre metodologia: “eu consigo perceber essa evolução na escola, muito devagar, de entender que a escola é um espaço de fazer, de aprender a fazer. (...) eu vejo que está muito diferente de quando eu era estudante, por exemplo”. E, para a professora Elisabete, que aos 34 anos de carreira, compartilha:

Essa questão freiriana da alfabetização é uma base muito importante. Porque ela é real... Ela, ela trata o educando dentro da sua realidade, e nós, educadores, só temos a

⁴⁹ São justamente esses corredores semânticos ou isotópicos que vão balizar a percepção/cognição, criando modelos ou padrões perceptivos, ou ainda os “óculos sociais”. (...) esses padrões perceptivos ou “óculos sociais” constituem, em última análise, os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que “vemos” a realidade e fabricamos o referente (real). BLIKSTEIN, 1985, p. 61-62

ganhar com isso! Hoje eu vejo assim, eu tenho até mães de alunos, dois ou três, que elas não são alfabetizadas ainda, e eu disse pra elas: que logo que eu me organizar, que eu não sei quando!! Talvez, quando eu deixe a direção do São Luiz, me sobre um tempinho, e eu quero fazer isso por elas! Porque olha... no mundo de hoje, uma pessoa adulta, uma pessoa trabalhadora, não ser alfabetizada... é... assim... Pra mim é um compromisso que eu não posso esquecer.

Estas três concepções do que significa ensinar e apreender, para os professores citados, evidenciam três diferentes visões da prática pedagógica, porém, as três estão impregnadas de intencionalidade. O que determina essa intenção, a temporalidade na carreira, ou as vivências que cada uma carrega como saberes experiências vivenciadas ao longo de suas vidas? Difícil pontuar um só elemento, visto a pluralidade que envolve as subjetivações pelas quais estas professoras foram sendo constituídas em seus processos de vida devido às experiências significadas.

Dois deslocamentos, para que possamos analisar de uma forma mais aproximada com o estudo em questão. No primeiro, Huberman (2000), ao caracterizar os ciclos de vida profissional dos professores, o fez com base no comportamento, nas percepções e nos movimentos dos docentes de acordo com o tempo de magistério em sala de aula, sendo que esse movimento nos possibilita pensar a trajetória professoral a partir das relações que se constituem no interior de uma práxis social de um determinado tempo e espaço, ou seja, os corredores isotópicos utilizados por ele foram balizados e engendrados por mecanismos de uma relação dialética entre práxis/tempo/sistema perceptual. A condição tempo se mostrou o balizador desta significação da realidade.

No segundo deslocamento, permite-nos pensar as narrativas coletadas sob a perspectiva das diferentes percepções da realidade, construídas com base nos mecanismos de engendramentos da práxis e dos corredores isotópicos com os quais são fabricadas as trajetórias professorais. Fica elucidada a dialética práxis/percepção/realidade na fala da Katiuska onde ela contempla mecanismos da práxis, traços ideológicos, corredores isotópicos e estereótipos de percepção, que caracteriza os entendimentos sobre a professoralidade e seus atravessamentos durante a trajetória profissional.

Eu tenho um orgulho, um orgulho de ser professora, meu orgulho é muito maior do que a realidade, eu sou professora e professora de ensino médio, e pela primeira vez, foi nesse último ano que eu participei da greve (com todos esses descabros que tem acontecido) eu pensei assim: será que esse é o meu lugar? (KATIUSKA).

O “será esse meu lugar”, questionamento feito pela professora, fez perceber e, ao mesmo tempo questionar, qual é esse lugar contingente e carregado de subjetivações que acompanha essa práxis docente? Será que há um lugar onde nossas expectativas como professores estejam

todas preenchidas, a fim de nos sentirmos pertencentes a um só lugar durante toda a nossa trajetória? Difícil esse pertencimento total. A ação discursiva da professora vem com uma significação muito grande entre o social, o político e o afetivo, que se dimensionam em uma articulação linguística e representativa de um exterior que condiciona uma cadeia de significações dessa práxis, que não é unitária. Para Pereira (2013, p.87):

A representação é um recorte do fluxo processual infinito tornado objeto da razão pensante e, por isso, representar é constituir uma parte. Entretanto, ao constituir essa parte, constitui necessariamente o todo, isto é, ao deparar-se com os limites intrínsecos à configuração representacional, concebe também a necessidade de um todo que o circunscreva.

De acordo com a posição docente que ocupo⁵⁰, que me encontro em determinado momento, implica a mudança de identidade, e com ela o discurso também toma condicionamentos diferentes, não tendo equivalências universais, mas, sim, específicas desse grupo ao qual estou inserido socialmente. Dessa forma, uma relação de equivalência não torna a identidade dos sujeitos reduzida, especificamente, ao contexto estrutural, porém, ao mesmo tempo, essa relação não pode existir sem a identidade. Segundo Laclau e Mouffe (2015), a relação de equivalência não abrange a identidade, mas não se confunde com ela, estabelecendo, assim, uma relação entre objetos de modo a alterar, mas não suprimir, as suas identidades.

Nesse sentido, se essa cadeia de significações não é um condicionante unitário, falar de um lugar universal de pertencimento de toda a categoria de professores torna-se uma unidade falida, visto que, neste condicionante, em particular, existe o condicionamento do afeto⁵¹ que, por ele mesmo, não existe por si só. Quando existe a dimensão linguística e afetiva do “eu tenho orgulho”; “meu orgulho é muito maior que a realidade”, esta unidade linguística se refere a que realidade? Será uma universalidade entre os pares ou uma visão precária de sua práxis? Nesta lógica, Lopes (2014, p. 5) diz que “todos os processos de significações são relacionais (...)”, desta forma, pensar no “eu”, “meu” se torna uma significação precária diante dos demais grupos desta categoria.

As significações que são construídas dentro do universo escolar são múltiplas, e elas não obedecem somente a uma demanda afetiva, mas também a fatores que estão cotidianamente envolvidos na ação docente, que não são escolhas individuais, mas dispositivos externos que

⁵⁰ Para este estudo toma-se como posição docente o que se refere especificamente as muitas maneiras que os professores assumem, vivem e pensam sobre suas tarefas e problemas, desafios e utopias que surgem ao redor dela. Nesse sentido, as identidades são pontos de adesão temporários a posições subjetivas que praticam forma discursiva e articula o sujeito no fluxo do discurso. (Shothweel, 2020).

⁵¹ A afetividade assume um lugar de destaque, visto que as narrativas coletadas, em sua maioria, emergem de experiências afetivas que envolvem relações com alunos, colegas de profissão, família. Experiências difíceis ou positivas que constituem/constituíram o “Eu profissional” (TARDIF, 2014) deste sujeito professor.

exercem controle em todas as dimensões do ato pedagógico. Estas significações da professoralidade se articulam por meio de dispositivos que condicionam um exterior constitutivo da carreira docente que se fazem presente nas narrativas e na discursividade sobre currículo, planejamento, convivência geracional, sala dos professores, enfim, no universo que perpassa pela sala de aula e adentra na vida de cada profissional.

4.3 PERCURSOS FORMATIVOS E AS REALIDADES FABRICADAS PELOS SUJEITOS.

Eu sempre quis professora, desde pequenininha, meu pai tinha uma pedreira, ele cortava paralelepípedos lá no interior de Bento Gonçalves, e aí ele cortava os paredões, assim, que dava a parede, e eu pegava a batinga um barro colorido, uma pedra colorida que dava para escrever e eu escrevia nas pedras e dava aula para os paralelepípedos. Eu ficava a tarde inteira lá dando aula.

(MARA)

Significar a ação docente vai muito além de um universo exterior que cerca a práxis professoral, passa pelo desejo e afetos que envolvem uma construção discursiva muito forte em torno da representação desta profissão. O ato “materno” de ensinar vem por muitos anos sendo alvo de estudos e discussões sobre as relações que essa ação discursiva exerce sobre a profissão docente.⁵² Significar uma prática significa, antes de tudo, trazer *a priori* os saberes experienciais e significá-los na ação docente⁵³. “Eu sempre quis ser professora, desde pequenininha” (DANIELA), discursividade que carrega consigo toda a expectativa de uma menina que cresceu construindo uma representação do ser professora. Essa representação foi sendo significada ao longo de sua professoralidade, tomando formas e condicionamentos de acordo com as demandas que a profissão apresentava. Tais representações obedecem a um campo de equivalências? Em alguns pontos talvez sim, em outros, nem tanto. Cada indivíduo carrega em sua prática um universo de significações que se evidencia de forma significativa em sua prática. “Não ia ser professora porque a minha irmã já era, e porque ela sofreu no estágio (...) eu entrei meio de ré, mas eu fiquei porque eu quis” (JOSIANE). Duas falas, duas significações completamente distintas: uma carregada de significações positivas, e a outra, de decepções e sofrimento antecipados. Como essas duas visões constroem suas significações ao longo de suas carreiras? São discursividades antagônicas que se encontram no interior de uma prática social

⁵² Não nos interessa adentrar com profundidade em estudos sobre as relações existentes entre o conceito de missão docente e profissão docente. Interessa-nos aqui as significações que tais condicionamentos discursivos apresentam nas narrativas coletadas.

⁵³ Talvez porque a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação linguística com que o recortamos: os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade (BLIKSTEIN, 1985, p. 17).

com demandas que, muitas vezes, tornam homogêneas as ações em virtude das demandas apresentadas no interior desta coletividade educacional.

“Eu embarquei nesse sonho pelas minhas características, pelas minhas formas de ser” (ELISABETE). Primeiramente, é preciso pensar o significado da palavra características, que remete a um conjunto das qualidades e particularidades que difere uma pessoa de outra, uma coisa de outra; traços distintivos: características físicas (DICIO, 2021). Associando-se a estas características, a professora expressa “formas de ser”, que nos condiciona a pensar em uma visão ontológica frente à escolha da profissão, operando, assim, um modo de ser particularizado por características e significações que dizem respeito, exclusivamente, à profissão docente, ou seja, por elementos modelantes pertencentes a construções de uma isotopia social e cultural,⁵⁴ isto é, a modelos constituídos a partir de uma representação construída como constructos de formas idealizadas de ser professor.

Para Pereira (2013, p.87), “o sujeito, enquanto opera por representações, mantém uma falsa ideia de totalidade, o homem trabalha na ilusão do par funcional parte-todo”. Para dar conta dessa operacionalização parcial da realidade, Blikstein (1985, p.20) confere ao signo o valor representativo das coisas e do real, em que “a relação entre o significado e o significante não é natural, mas se estabelece por um consenso social”. Ao mesmo tempo, essa representação do real, na qual o sujeito professor condiciona sua percepção da realidade, está, de certa forma, atrelada a um sistema de crenças e estratégias perceptuais. Assim, segundo Blikstein (1985, p. 82), “nossa cognição estaria sujeita, portanto, a um processo ininterrupto de estereotipação, a ponto de considerarmos real e natural todo um universo de referentes e realidades fabricadas”.

O “fiquei por que quis” já denota uma aceitabilidade e uma construção que ampara significativamente a ação docente em questão. Quais os elementos e subjetivações em jogo para que esta articulação entre representação e prática ocorra? Os elementos lidam com as diferenças não articuladas e os momentos das já articuladas, ou seja, no momento, cada identidade é relacional e depende dessa estrutura para se articular, pois uma modificação na configuração de sua identidade já modifica a estrutura, e vice-versa, essa é a dinâmica nas interações dentro do universo escolar.

O antagonismo, portanto, é o limite da ordem. A formação das cadeias de equivalência passa pelo estabelecimento do antagonismo, assim, cada diferença se reflete como elemento oscilante, fixando uma distinção dentro da própria organização social. As significações da

⁵⁴ Entende-se por isotopias sociais “fôrmas” ou “corredores” semânticos por onde vão fluir as linhas básicas de significação, ou, melhor, as construções subjetivas de representações sobre a sociedade e os sujeitos em seus diferentes contextos e espaços (BLIKSTEIN, 1985).

professoralidade adquirem uma cadeia oscilante de equivalências e antagonismos que, ao longo da trajetória profissional, articulam cadeias discursivas em torno das representações subjetivas construídas sobre a profissão.

5 AS DEMANDAS E OS DESLOCAMENTOS: PELOS LABIRINTOS DA PRÁXIS.

Neste capítulo, minha análise caminhará por entre as demandas e deslocamentos da práxis pedagógica, emergentes das narrativas produzidas. Nas relações que se evidenciam deste professor e destas professoras, não como uma totalidade, mas como parte de um grupo, que, embora se situe no conjunto de uma formação histórica, com singularidades, possibilita-nos pensar em como suas práxis sofreram deslocamentos em suas trajetórias docentes, e como estas, de certa forma, fizeram emergir demandas desiguais, embora estejam ligadas a um campo comum de ação, a educação. Interessante analisar, a partir desta perspectiva, algumas demandas e deslocamentos que emergem das narrativas produzidas. Sobre os deslocamentos que nascem das escolhas para o ingresso na profissão:

Eu acho que era a convivência com a Zulmira e a Zenaide, eu sempre morei lá com elas, desde os quinze anos que eu moro com elas. E a dona Zenaide agora é falecida, mas a Dona Zulmira, eu acho que foi a convivência de ser professora, achar aquilo meio que bonito, uma imagem. Na verdade eu acho que a gente sempre tem algumas pessoas que a gente tem como modelo, eu, por exemplo, quando eu fiz o técnico em Contabilidade, eu não me achei lá, mas não tinha futuro para trabalhar de técnico em Contabilidade, quando a minha amiga me convidou, que eu vi, que ela ouviu no rádio e eu fui ler e ela trabalhava numa loja, eu fui fazer, fui e gostei de fazer, eu nunca me esqueço que um dia eu estava estendendo roupa, era nas férias de junho e teve uma colega que desistiu e eu estava lá estendendo roupa, eu e a Dona Zulmira, e eu disse pra Dona Zulmira: “eu não vou desistir, eu estou gostando do que eu estou fazendo, eu não vou desistir de ser professora”. E ela disse assim: “porque que tu vais desistir, se tu tá gostando?”. E eu tive tanta sorte que eu fui fazer o curso de aproveitamento aqui no Regina Coeli (IZAURA).

A professora Izaura nos permite pensar que sua escolha parte de modelos pré-estabelecidos, de construções representativas sobre a profissão que faziam parte de seu escopo social, de sua relação com outras professoras que já estavam inseridas no quadro do magistério estadual. Desta forma, sua experiência, *a priori* com a profissão, já parte de modelos reverenciados pelas suas vivências. O modelo que ela constrói assume como significante nuances positivas nas construções de suas representações. Considero importante fazer um movimento de retorno ao pensamento de Blikstein (1985), em que ele considera as leituras de mundo como sendo construções idealizadas a partir de “óculos sociais” (como já mencionado nos capítulos anteriores), os quais funcionam como fabricantes de estereótipos no processo perceptível. Portanto, as fabricações que a professora Izaura construiu parte das influências perceptivas de suas relações na prática social. Deste modo, a linguagem passa a atuar sobre a práxis, gerando os traços ideológicos que formam os corredores isotópicos e os estereótipos utilizados para a compreensão da realidade (BLIKSTEIN, 1985). Pensemos mais um pouco sob essa perspectiva do autor com base em outro excerto de narrativa, da professora Josiane,

também relacionado aos estereótipos que produziram suas significações iniciais quanto ao ingresso na profissão:

(...) eu não fiz magistério de Ensino Médio, eu fiz Agrícola, não queria, não ia, porque não, não e não. Não ia ser professora porque a minha irmã já era, e porque ela sofreu no estágio e porque toda aquela coisa assim... de casa né, e a rebelde então (rebelde porque a mãe e o pai queriam que eu fizesse o Magistério e eu não fiz) (JOSIANE).

Se olharmos para as duas situações, iremos nos deparar com duas concepções distintas sobre a profissão, que foram construídas como formadoras dos corredores isotópicos das professoras: a primeira, Vitória, construiu seus estereótipos sob os condicionamentos que serviram de modelo positivo para sua escolha, diferente da professora Josiane, que, desde o início, não desenvolveu essa percepção de cunho positivo sobre o fazer docente. Duas realidades fabricadas, por distintas linguagens, sobre as representações da profissão. Tomando por base estas duas representações, podemos considerar que as mesmas se tornaram determinantes na produção dos deslocamentos e demandas das professoras no decorrer de suas trajetórias? Suas articulações discursivas levam a perceber que suas significações em relação ao fazer docente foram sofrendo transformações junto com sua práxis. Portanto, isso nos leva a perceber que o discurso é construído por uma elasticidade, evidenciando que em seu interior habita uma heterogeneidade de demandas não fixadas (LACLAU, 2015).

A Educação, assim, mostra-se um significante, por meio do qual se articulam demandas e deslocamentos de caráter heterogêneo, que se forjam por meio de interações sociais que são constituídas em uma determinada formação histórica. A escola, dentro desta dinâmica, se configura como o principal espaço social no qual este jogo de articulação é constituído.

5.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ORGANIZAÇÃO E EXPERIENCIAÇÃO.

“A realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permite ver tudo; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (TARDIF, 2014, p. 41).

A docência não é um trabalho constituído de matéria imóvel ou de símbolos, mas de relações humanas que, pela natureza interativa, se estabelecem em um campo de forças entre resistência e adesão às ideias em relação à ação dos professores. “A organização do trabalho”⁵⁵

⁵⁵ O trabalho docente vai muito além de uma simples atividade humana, envolve desde o *status* que a profissão confere a uma construção baseada em interação entre os atores que negociam suas funções dentro de uma pluralidade de perspectivas. O *status* não se confere pelo seu teor jurídico, mas a sua identidade dentro de uma organização de trabalho cuja prática é normatizada por regras específicas e posições que os atores ocupam no interior desta organização (TARDIF, 2014).

na escola é, antes de tudo, uma construção social sempre em movimento, oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização” (TARDIF, 2014, p. 48).

A profissão docente se desenvolve sob ações normativas determinadas pelo Estado, onde o interesse maior se pauta no que os docentes devem ou não fazer, deixando realmente de lado o que eles são e fazem (TARDIF, 2014, p. 36). Dentro de um olhar desenvolvido ao longo dos tempos, séculos XIX e XX, a educação é tratada, e vista, como parte de uma estrutura fixa, em que as relações dentro das instituições de ensino são marcadas por um discurso que investe massivamente na educação, tendo os professores como “um corpo do Estado destinado a prestar serviços à Nação” (TARDIF, 2014, p. 36).

Aos poucos, mas inclinando-se para a obediência e missão, como chave orientadora da profissão, os sentidos da docência encaminham-se para um fazer que se estabelece com a necessidade de compreensão de regras, bem como sua interiorização no interior da categoria. Assim, os professores, aos poucos, “são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo ideologias e contextos políticos e econômicos vigentes” (TARDIF, 2014, p. 36). Um exemplo dessa “investida” de regras a serem cumpridas de acordo com os contextos, a professora Natalina nos conta que, muitas vezes, mesmo não concordando com regras normatizadas pela instituição, seguia o seu cumprimento, incorporando-as ao ser fazer docente.

Então tinham normas que eu me lembro que a gente exigia, que era moda na época, a gente obrigava os alunos a usarem o uniforme, os da noite... (camisa verde, com golinha ...) e isso era uma briga sem fim, não é?... Porque eles saiam de casa de manhã cedo, iam trabalhar na fábrica, na graxa, no pó e depois eles tinham que pegar a sacola pra trocar o uniforme para poder entrar na sala de aula ... bom, imagina, aquilo era uma guerra sem fim. Já naquela época eu achava que tudo isso era irrelevante, mas tinha que seguir. Tanto que eu levava umas carraspanas de vez em quando alguém entrava nas salas para conferir, tinha um que outro que eu não tinha visto que estava sem uniforme, então ouvia: “mas como tu não viste que estavam sem uniforme?” Eu sim ia ficar reparando que eles estavam sem uniforme, eu entrava na minha sala pra ensinar, me preocupava com a aula, olha se ia ficar reparando se alguém não estava de uniforme. Mas enfim, são coisas que a gente passou, às vezes não concordando, mas tinha que atender a maioria, se a maioria achava que isso era importante, tinha que fazer (NATALINA).

A professora percebe a ação como uma regra a qual, mesmo não estando de acordo, executava, inserindo-a como parte de sua prática docente. Desta forma, podemos pensar que o processo de trabalho da profissão docente se desenvolve no campo das práticas cotidianas, e é

por meio dessas práticas que o trabalho dos atores⁵⁶ escolares se reproduz, significando-o de acordo com os contextos em movimento. É nesse campo das práticas cotidianas que emana o potencial das diferenças que, durante as trajetórias, constituem as demandas da professoralidade (TARDIF, 2014).

Dessa forma, podemos analisar que o trabalho docente, dentro de uma instituição escolar, não obedece a uma determinação natural, mas é constructo de uma intensa interação social na qual se estabelece uma disputa de forças, construindo e desconstruindo significações à medida que a realidade social sofre modificações.

Tardif (2014), em suas considerações sobre o trabalho docente, caracteriza por dois níveis a cadência dessa prática, utilizando-se dos termos trabalho codificado e não codificado. Pensando nas narrativas coletadas, os dois termos servem como pano de fundo para se pensar a partir de uma lógica de organização, presente durante a coleta de dados. Em suas articulações discursivas, mesmo que de forma implícita, os professores, de certa forma, obedecem a uma lógica de trabalho, lógica essa que muitas vezes se adensa nas significações construídas em torno da profissão.

Por trabalho codificado, entende-se um universo de atividades burocratizadas que são desenvolvidas seguindo algumas normas previsíveis, repetitivas e padronizadas. Visto como agente do trabalho escolar, “sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o *status* que possui na organização do trabalho. Ou seja, não ensina quem quer, é necessária uma permissão, um credenciamento” (TARDIF, 2014, p. 42-43). Embora o universo da educação se desenvolva com base em matrizes normativas que permeiam o fazer docente, a professora Katiuska percebe sua prática a partir do movimento e da significação, que, mesmo sob orientações normativas, se desenvolvem sem cristalizações de condutas simplistas e repetitivas, mas como processo que envolve a ação com base nas formas pelas quais me significo e significo minha posição docente diante da minha realidade contextual.

(...) eu não me considero alguém que faz, eu me considero uma intelectual, eu tenho que criar, eu tenho que pensar que o que eu sei do livro eu tenho que transformar-se aquilo em algo interessante para uma pessoa que talvez nunca leia aquele livro que eu vou ler e eu tenho que pensar em como essa pessoa vai conectar aquele livro, aquela ideia, com a realidade (KATIUSKA).

Professora Katiuska reforça que faz parte da práxis docente “produzir conhecimento sobre a nossa área, porque isso é uma valorização do nosso trabalho, o que eu digo: pensar sobre

⁵⁶Conforme Tardif (2014, p. 38), os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Desta forma, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem.

a prática é isso, eu não acho, eu não acredito no só fazer, fazer, fazer, acho que a gente tem que pensar sobre ele”.

Entre tantas possibilidades que a fala da professora nos traz, a necessidade de não reproduzir um fazer mecanizado, codificado, mas um fazer que necessita ser pensando constantemente é o que significa a dinâmica de sua práxis. Dentro dessa dinâmica, as construções possibilitadas por ela ocupam um papel importante na análise do trabalho docente. Esse pensar sobre a práxis pode ser entendido como um processo que adquire potência na professoralidade de um sujeito, não pela repetição que as vivências conferem ao seu fazer, mas sim na intensidade com que essas experiências operam em sua prática cotidiana. As experiências⁵⁷ vivenciadas pelos docentes atribuem significações construídas ao longo da professoralidade de cada sujeito.

O conceito escola carrega em sua constituição a simbologia de espaço organizado, com delimitações espaciais separadas de outros espaços sociais e da vida cotidiana, “materialmente intangíveis” (TARDIF, 2014, p.55). Como este espaço opera nas construções acerca da professoralidade de cada sujeito que, ao ingressar na carreira, se insere por anos e anos neste ambiente socialmente construído e espacialmente delimitado? Como escola e sujeito, dois espaços políticos onde as realidades se fabricam de acordo com as articulações discursivas e cognitivas, operam no cotidiano?

Como nos fala Tardif, é nesse espaço composto por múltiplas materialidades de significações que se processa a experiência individual de cada professor, destacando que essas múltiplas significações, nas falas de nossas professoras, evidenciam que as circunstâncias em que se inserem estas experiências não obedecem a uma previsão estabelecida e previamente organizada, mas vão além de qualquer tentativa de controle pessoal. A professoralidade é constituída de momentos e interações com o outro e com o mundo que nos cerca.

5.2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA E AS TRAJETÓRIAS: CONTEXTUALIZANDO O FAZER DO PROFESSOR E DAS PROFESSORAS.

O fato de realizar uma pequena imersão na legislação do magistério estadual, sem intenção de aprofundamentos neste campo, se mostra pertinente pela forma que esta questão perpassa as gerações aqui apresentadas, mostrando-se um campo de grande tensionamento e atravessamentos na trajetória de todas as professoras e professor participantes do estudo.

⁵⁷ Experiências que, conforma Bondía (2002), nos atravessam e modificam as formas de pensar e agir no mundo. Experiência, nesse sentido, refere-se à transformação nas formas de perceber e significa nossa ação.

Quando dei início às entrevistas, logo as questões geracionais vieram à tona em algumas falas trazidas pelas professoras, de nuances, umas com mais precisão do que outras. Ao iniciar a escuta com a primeira professora participante desta pesquisa, logo ouço, “Eu sou da escola dos anos 90 sinaliza a professora, “fiz a graduação no início dos anos 2000, num período de muita ascensão econômica, eu tive muita sorte porque eu consegui entrar numa universidade pública, casa de estudante, eu peguei todo o processo de fortalecimento dentro da universidade”. Os traços de satisfação pela oportunidade de estudar em uma universidade pública se perpetuam em todas as falas subsequentes. A professora deixa transparecer nitidamente o impacto que as vivências de sua formação inicial significaram em sua trajetória de ingresso na profissão.

O que significa, no interior da ação discursiva desta professora, “ter sorte ao ingressar em uma universidade pública”, ou mesmo ser da escola dos anos 90, o que isso representa? Partindo desta fala, fiz uma imersão na pesquisa do contexto político e social conterrâneo de cada temporalidade na qual estas professoras construíram suas trajetórias, tentando perceber quais significações e percepções que constituíram sua práxis e quais os possíveis corredores isotópicos que constituíram sua professoralidade.

Demarcar, de forma temporal, o espaço-tempo que a professora iniciou sua caminhada faz-nos pensar a conjuntura socioeducacional da época mencionada, bem como a dinâmica da formação inicial e seu impacto da sua trajetória profissional, e de toda a geração de professores que vivenciaram essa experiência. Sua narrativa salienta “a sorte” e o “processo de fortalecimento dentro da universidade”.

Eu fui bolsista, eu usei assistência estudantil, então eu vi um *boom*, eu quando estava na graduação e participava de algum movimento estudantil por preço de passagem, eu só via coisa boa no meu futuro e foi, porque eu saí da graduação direto para trabalhar, eu fiz um concurso público e fui trabalhar, sabe, nunca me ocorreu assim: será que eu vou ter emprego? Será que eu vou ter? Então eu vim de um período muito bom (KATIUSKA).

Para poder puxar o “fio de Ariadne”⁵⁸ deste cenário, procuro fazer uma busca nas legislações educacionais desde 1970 em âmbito de Brasil e Rio Grande do Sul, acrescentando a esta análise aspectos do cenário político, por compreender, conforme Laclau (2015, p. 22), que “a política assume o viés de uma disputa pela (no interior da) significação”.

Não nos interessa neste estudo fazer uma análise aprofundada da História da Educação no cenário do Brasil e Rio Grande do Sul, mas uma breve contextualização no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, da década de 1970 até a atualidade, possibilitando,

⁵⁸ A expressão vem da mitologia grega e faz referência ao fio que Teseu recebeu de Ariadne para escapar do labirinto após vencer o Minotauro. É o mesmo que uma ligação, um fio condutor que auxilia a sair de determinada situação problemática ou a concluir um raciocínio.

assim, uma leitura mais contextual dos aspectos políticos e sociais que se entrelaçam com a história educacional.

O recrudescimento político-militar que assolava o país na década de 1970 experimentava, também na área da educação, mecanismos para operacionalizar mudanças curriculares que amparassem, institucionalmente, as pretensões da Ditadura em curso. Para se ter uma ideia da dimensão das mudanças curriculares, um decreto-lei que antecede a Lei 5692/71 já incluía obrigatoriamente, nas escolas, o ensino de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”.⁵⁹

Em relação a este período da história política do Brasil, nas memórias do professor Ambrósio, ainda remete à música da Legalidade⁶⁰, o que vem à tona em sua fala, entre pausas, que remetem à preocupação de elaborar seu pensamento, ele assim narra:

Sabe, depois a história que o Jânio e o Brizola se esconderam nos porões sabe aquelas histórias todas, as histórias da legalidade, mas também na época, sabe, não sei se eu não acompanhava, mas foi esse período. Eu sei quem mais se chateou foi a mãe, porque as coisas sabem a musiquinha da legalidade, aquela história toda e ter o filho no quartel. (...) . Então era, não sei se tu fazes um pouco de ideia como é que era o exército, ainda hoje nota que algumas escolas militares afogam pessoas, matam pessoas, as pessoas se matam e tem que fazer travessia de obstáculos, terrível... nem sei como eu, na época eu era um guri, mas também passou, venci, fui (AMBRÓSIO).

Entrar em contato com as memórias evidenciadas pelo professor, em relação ao período destacado nos faz construir percepções em relação às significações que estas marcas exercem na constituição de sua professoralidade, ao longo de sua trajetória. Interessante olhar para a experiência do professor Ambrósio, a partir das vivências em sua formação histórica, (re)olhando o recrudescimento de sua passagem pelo exército, memórias de uma música, pertencente a um determinado tempo, que, ao escutar, evoca as lembranças dos sentimentos que sua mãe também vivenciava, “na época eu era um guri, mas também passou, venci, fui”. Implicitamente o “vencer”, “passar e “ir”, por ele citado, significa ser transformado. Essa foi

⁵⁹ Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. “Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.” “Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização. § 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira”. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁶⁰ Movimento da Legalidade foi um episódio da história brasileira que ocorreu após a renúncia de Jânio Quadros da Presidência do Brasil, em 25 de agosto de 1961, e que reuniu diversos setores da sociedade defendendo a posse do vice-presidente, João Goulart, conforme previa a Constituição. O então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, iniciou este movimento de resistência pregando a legalidade, ou seja, a posse de João Goulart, o Jango, que se encontrava em viagem à China quando Jânio Quadros renunciou. Na defesa da Constituição, Brizola requisitou os equipamentos da Rádio Guaíba, da Companhia Jornalística Caldas Junior, e passou a transmitir os seus discursos da rede da legalidade, que funcionava nos porões do Palácio Piratini. <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/legalidade.pdf>

uma das tantas possibilidades de leitura que seu relato possibilitou. A fala do professor nos lembra do sujeito de experiência, o qual Bondía (2002) descreve como sendo um território de passagem, comparando-o a uma superfície sensível, que, de algum modo se afeta pelo que lhe acontece, produz marcas, deixa vestígios e, também, se constitui em um sujeito que produz afetos. O olhar do professor Ambrósio, ao me relatar essa memória é de um sujeito que produz marcas e afetos.

Dando continuidade à análise, na esteira das legislações, em 1971, foi consolidada a LDB, em que as principais mudanças residem na ampliação da obrigatoriedade escolar de 04 para 08 anos, na qual se extinguiu o antigo ginásio, unindo o ensino primário em 04 séries e tornando de caráter profissionalizante o ensino de 2º grau. As percepções desta mudança também ficaram evidentes nas falas do professor Ambrósio:

Preparação para o trabalho durou cerca que eu poderia dizer acho que quinze, vinte anos, bom até eu realmente depois, até na hora da aposentadoria o São Luiz acho que por ter o professor, sempre continuei dando, mas teve escolas, que tiveram dificuldades de ter as pessoas. (...) foi de uma reforma de ensino e da obrigatoriedade. Dando as quatro técnicas que se dizia na época, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, técnicas domésticas e técnicas industriais.

Uma legislação que no papel se torna, de certa forma, fria e dura, na sua aplicação às impregnações de sentidos que damos a elas se transformam em fios condutores de uma cultura escolar que tem seus atravessamentos nas vidas que por ela passam. Fui aluna deste período histórico narrado pelo professor, sendo que o seu lugar de fala⁶¹ é de um professor que aplica a legislação em forma de currículo, ao passo que o meu é de aluna, que absorve essa prática e a transfere, sucessivamente, para a sua vida. A dialética da práxis se torna fortemente evidenciada, dando significados ao que se estabelece como currículo, e nós, sujeitos imbuídos neste processo, nos constituímos a partir desta dinâmica.

Esta mudança na legislação marca os objetivos que este novo ciclo militarista deixaria na educação, objetivos estes intimamente ligados à profissionalização e à qualificação de mão de obra para a crescente sociedade capitalista em ascensão.

Neste período, o Brasil se encontrava sob a presidência do general Emílio Garrastazu Medice (1974-Partido da ARENA), e o Estado do Rio Grande do Sul sob o governo de Euclides

⁶¹ Aqui me remeto ao lugar de fala como um indicador de posição em que se ocupa dentro de uma cadeia de relações hierárquicas socialmente instituídas, no caso, no interior de uma instituição educacional. Nesta dinâmica, indico uma práxis dialética da professoralidade que, ao mesmo tempo em que as memórias são evocadas de um sujeito professor, elas também proporcionam uma invocação de significações de minha parte, que na temporalidade geracional ocupei como aluna. Em todos os momentos desta entrevista, esse movimento aconteceu, possibilitando que não só as memórias professorais do sujeito fossem evocadas, mas as minhas também como sujeito-aluno.

Triches (1971-1975- Partido da ARENA) tinha como Secretário de Educação Mauro da Costa Rodrigues, que, em consonância com a nova LDB nacional promulgava a lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974,⁶² que tinha por objetivo disciplinar “o regime jurídico do pessoal do Magistério Público Estadual do 1º e 2º graus de ensino e estabelece seus direitos e vantagens, define os respectivos deveres e responsabilidades e cria e estrutura a respectiva carreira, nos termos da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971” (BRASIL, 1974, p. 1).

Esta lei se torna a principal normativa do magistério gaúcho, sendo atualizada somente no ano de 2012. Dentre suas prerrogativas, a lei orienta desde a especificação do que é entendido juridicamente por “pessoal do magistério público estadual”⁶³, legislando sobre toda sua carreira profissional, em todos os âmbitos. Podemos perceber que o movimento por uma normatização da profissão docente se torna uma política governamental com forte teor disciplinar.

“Nós somos de outra geração” deixa bem claro o professor Ambrósio, ao contextualizar a época que iniciou sua trajetória no magistério. Logo que escutei essa fala me questionei: a quem será que pertence essa categoria do “nós” e o que significa pertencer a outra geração? Confesso que fiquei analisando a fala um bom tempo, indo atrás de algumas possibilidades. Se, anteriormente, a Katuska também trouxe em sua fala ser da “escola dos anos 90” (já citada), o professor Ambrósio também traz que pertence à outra geração, ou seja, não está situado na mesma temporalidade que a professora dos anos 1990, sendo que cada um procura a demarcar a qual tempo sua ação é executada, dentro de um mesmo campo de atuação, que é a Educação. Então, pensar que estas legislações, dentro de sua temporalidade, deixam os espaços escolares demarcados por sua intencionalidade, é pensar que suas significações, nos diferentes perfis, ensejam um mosaico da professoralidade, dentro do qual se movimentam e se modificam de acordo com os corredores isotópicos de cada tempo.

Na sequência, em 1978, o Brasil vivencia uma inclinação à abertura política, chega ao fim o Ato Institucional nº 5 (AI-5)⁶⁴, e, com sua queda, inicia-se a abertura política, sob o comando do então Presidente General João Batista Figueiredo. Não tenho como falar destes

⁶² Atualizada até a Lei n.º 14.166, de 27 de dezembro de 2012.

⁶³ Art. 2º – Para os efeitos desta Lei, entende-se por: II – Pessoal do Magistério Público Estadual o conjunto de professores e especialistas de educação que, ocupando cargos ou funções nas Unidades Escolares e nos demais Órgãos do Sistema Estadual de Ensino, mantidos pelo Estado, desempenha atividades docentes ou especializadas, com vistas a atingir os objetivos da educação; III – Professor o membro do Magistério que exerce atividade docente, oportunizando a educação do aluno. (1974)

⁶⁴ Atos Institucionais dizem respeito às Normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional. Esses atos não estão mais em vigor. Ao todo, durante este período histórico, foram instituídos 17 Atos Institucionais. <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>. Acesso em: 24/10/2021.

sujeitos sem pensar e analisar as experiências que os atravessaram sob forma de matrizes normativas. Moldamos e somos moldados pelo tecido social e político que envolve nossas ações. Nossas significações são resultado dessa articulação. Como lembra a professora Natalina:

Tive a vivência de que quando a professora chegava na sala de aula o aluno levantava, dava bom dia e sentava. Na minha casa, minha mãe era “Não senhora e Sim senhora”, na mesa ninguém falava antes que eles falassem ou perguntassem alguma coisa, para os avós então ninguém falava nada.

Quando Tardif (2002) nos lembra sobre as diferentes culturas escolares, também nos alerta para o entendimento de que os saberes experienciais são provenientes da prática que os(as) professores(as) adquirem ao longo de sua trajetória profissional, sendo que estas não estão desvinculadas de seus contextos históricos, são vivências e experiências que perpassam o saber de sala de aula. Não são saberes oriundos das universidades, nem dos currículos, são saberes práticos que constituem um conjunto de representações que os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todos os sentidos. São sobre suas representações que a professora Natalina nos conta. Complementando o pensamento de Tardif (2002), ainda sobre a construção destas representações, Laclau e Mouffe (2015) situam o sentido do presente quando este é revelado por sua localização em uma sucessão *a priori* de estágios, ou seja, somos e estamos constantemente nos constituindo por estas histórias produzidas no interior das relações como agentes sociais e políticos dentro de uma realidade subjetiva, que se estabelece a partir de uma ordem simbólica. Não existimos fora desse campo simbólico, ou seja, o social é um social discursivo, simbólico (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Como a professora Natalina, os(as) demais professores(as) deste estudo estavam inseridos no campo simbólico que se organizou na transição deste período que compreendeu a Ditadura Militar (1964-1985) e a abertura política (1985 aos dias atuais). A materialização desta nova forma política e social foi articulada com bases na Nova Constituição de 1988⁶⁵, também discursivamente constituída pelo enunciado de “Constituição Cidadã”, por meio dela, mas não somente por ela, foram sendo forjadas as formações sociais e as condições de existência dos sujeitos em relação às suas configurações identitárias. A professora Elisabete relembra este período histórico também vivenciado na área educacional: “teve a Constituição Escolar. (...) eu sei que era feito toda uma pesquisa com os pais, com a comunidade, aí se montava o plano pedagógico da escola e se trabalhava com isso”. Embora remeta a uma ideia de ampla

⁶⁵ Constituição Brasileira. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24/10/2021.

participação, com envolvimento de setores da comunidade escolar, não devemos esquecer que, como nos lembra Mouffe (2015), ao analisar estes discursos, temos de ter presente que as políticas educacionais representam uma ordem, e, como toda ordem que se estabelece, representam uma prática hegemônica, ou seja, não são a totalidade da escola, mas uma pequena parte desta comunidade. Porém, tal condição não desqualifica a ação, muito pelo contrário, nos dá possibilidades de compreender como essas práticas de articulação, por meio das quais se estabelecem algumas, determinam o significado das Instituições sociais, como é o caso da escola e das políticas educacionais que se fixam por intermédio de seus antagonismos de não representação da totalidade, mas sempre tendo como representação parte das identidades deste coletivo.

5.2.1 Matrizes Normativas e a Organização do trabalho.

Então tinham normas que eu me lembro que a gente exigia, que era moda na época, a gente obrigava os alunos a usarem o uniforme, os da noite... (camisa verde, com golinha) e isso era uma briga sem fim, não é?... Porque eles saiam de casa de manhã cedo, iam trabalhar na fábrica, na graxa, no pó e depois eles tinham que pegar a sacola pra trocar o uniforme para poder entrar na sala de aula... bom, imagina, aquilo era uma guerra sem fim. Já naquela época eu achava que tudo isso era irrelevante, mas tinha que seguir.

(NATALINA)

Quando falamos em organização do trabalho escolar estamos nos referindo às diversas operacionalizações que, no passar dos tempos⁶⁶, foram sendo incorporadas à prática docente no interior da instituição escola. Vale ressaltar que, ao abordar o conceito escola, estou me referindo ao espaço que contempla uma estrutura espacial e geográfica, mas também a uma multiplicidade de práticas dos sujeitos que dela fazem parte, os sujeitos professores⁶⁷.

Como organização histórica, a escola como hoje a conhecemos foi, como já mencionei, um espaço que sofreu modificações, não só em sua estrutura organizacional, mas também nos aspectos que envolvem a práticas de seu cotidiano, tanto pedagógicas quanto administrativas.

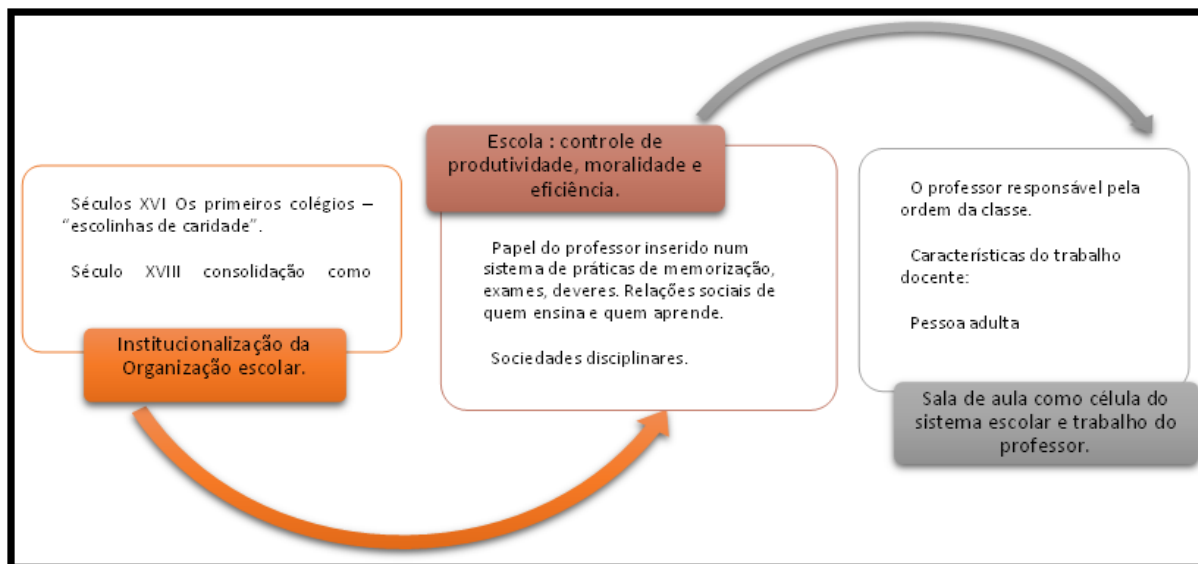
Não é meu objetivo adentrar no universo organizacional desta instituição, mas, como se torna necessário entender as articulações que se desenvolvem a partir das experiências que ela

⁶⁶ “Passar dos tempos” é abordado aqui como um contexto cronológico que se orienta pela medida de tempo mensurada por anos, décadas e séculos.

⁶⁷ Destaco aqui que a escola, como instituição social, não só contempla as práticas dos sujeitos professores, mas também de uma ampla diversidade de sujeitos que estão envolvidos com o universo da educação em seu cotidiano. Estes sujeitos compõem o que, na maioria das vezes, denominamos por comunidade escolar, por contemplar, em seu interior, as diversas práticas individuais que se aglutinam em torno de um mesmo objetivo coletivo, nesse caso, a educação formal.

proporciona, trarei aqui uma breve contextualização dos aspectos organizacionais e sociais que a moldaram desde sua base fundacional, nos moldes da figura 11:

Figura 11 - Processo Institucionalização das bases Organizacionais do Trabalho Docente - conforme Maurice Tardif.



Fonte: Adaptado pela autora (2021).

Feita essa contextualização epistemológica do trabalho docente na instituição escolar, desde sua criação, analisarei estes mecanismos como formas implícitas que aparecem na ação discursiva dos professores. Quando Tardif (2014) se refere à escola, em sua essência, como um lugar peculiar em suas relações sociais e seus mecanismos disciplinares de operacionalização, podemos pensar no que a professora expressa: “normas que eu me lembro que a gente exigia”, e complementa: “Já naquela época eu achava que tudo isso era irrelevante, mas tinha que seguir”. Ela sinaliza que, embora existisse uma normativa em relação ao uso do uniforme, sua posição particular demonstrava claramente uma oposição a esses mecanismos, mas seu *status* de professora a levava a uma condição de disciplinadora, mesmo que involuntariamente. Seu discurso opera entre um padecer frente à realidade dos alunos quanto ao uso obrigatório do uniforme e a imposição de se fazer cumprir uma regra imposta pela organização de sua estrutura disciplinar. Sua fala adquire uma conotação de afeto frente à realidade enfrentada pelos alunos. “Porque eles saiam de casa de manhã cedo, iam trabalhar na fábrica, na graxa, no pó e depois eles tinham que pegar a sacola pra trocar o uniforme para poder entrar na sala de aula.” Vale aqui destacar o papel da afetividade na constituição do fazer docente que assume um lugar de destaque, pois, a partir das “experiências afetivas fortes (relações com os alunos, experiência

díficeis ou positivas, etc.) que o “eu profissional” do professor Abraham⁶⁸ (1985, apud TARDIF, 2014, p.46) se constrói e se atualiza.

Tanto que eu levava umas carraspanas de vez em quando alguém entrava nas salas para conferir, tinha um que outro que eu não tinha visto que estava sem uniforme, então ouvia: “mas como tu não viste que estavam sem uniforme??” Eu sim ia ficar reparando que eles estavam sem uniforme, eu entrava na minha sala pra ensinar, me preocupava com a aula, olha se ia ficar reparando se alguém não estava de uniforme (NATALINA).

Além de questões administrativo–disciplinares, o saber docente é envolto de uma organização composta por hora/aula, hora/relógio, carga horária diária e semanal, relativas à organização das disciplinas, composta pelo currículo. Abordarei de forma mais aprofundada, no capítulo 6, as constituições do currículo na professoralidade dos sujeitos professores. Aqui, meu olhar se volta aos aspectos inerentes às construções significativas percebidas pelos professores(as) no decorrer de suas trajetórias. Ao lembrar de suas vivências, o professor Ambrósio que estava organizado segundo uma matriz normativa com carga horária inferior a outras contempladas com maior carga horária da grade curricular, conforme o professor: Português e Matemática.

O meu contrato era vinte e quatro horas e depois, depois então do concurso fiz concurso de vinte e concurso de quarenta e depois eu passei em tempo integral, quarenta horas. É, aquilo que eu te falei que eu ia em vários municípios da região, porque minha carga horária era baixa eram dois períodos por semana, por turma, ao contrário do Português, Matemática que são cinco, então às vezes assim, quando era o período contrato, doze horas praticamente com duas turmas tu fechava, e eu com doze precisava pelo menos seis, sete turmas para fechar a carga horária, mas isso tudo bem, a gente foi se acostumando (AMBRÓSIO).

A percepção sobre mudanças na carga horária, em algumas disciplinas, também é significada como perda para a professora Elisabete. Interessante, nesta análise, é refletir sobre os contextos nos quais os dois professores estão inseridos. O professor Ambrósio rememora sua carga horária sob as diretrizes da LDB 5692/71, ao passo que a professora Elisabete relata as modificações com base na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual o ensino médio é reorganizado com base em itinerários formativos. Dois contextos diferentes, porém, com a mesma percepção de espaço de atuação reduzido na área das humanas.

Português, da área das linguagens, sofreu uma perda muito grande de períodos, de 5(cinco) nós passamos pra 3(três). Literatura nós temos só em um ano do ensino médio, as outras disciplinas, matemática tem 3(três) períodos, as outras disciplinas tem só 1(um) período semanal com o aluno e as outras disciplinas são desse itinerário formativo. Vamos ver onde conseguimos chegar. Nós estamos resistindo, eu não sei

⁶⁸ ABRAHAM, Ada. L’enseignant est une personne. Revue française de pédagogie. Paris: ESF, 1985.

até quando (e me preocupa) porque eu tenho colegas adoecidos por causa dessa situação. (AMBRÓSIO).

Nussbaum (2015), ao analisar as mudanças presenciadas nas políticas de currículo, reforça que os condicionamentos ligados à noção utilitária do ensino crescem rapidamente, e expressa que “as transformações mais perniciosas têm ocorrido à medida que a pressão pelo crescimento econômico leva a mudanças no currículo, no ensino e no financiamento” (p. 10). Essa fala de Nussbaum fica muito presente na narrativa da professora Elisabete:

Hoje em dia o governo do Estado trabalha com a base curricular gaúcha, com uma palavra-chave pro ensino médio que é Empreendedorismo, por isso que nós temos itinerário de profissões, e tem um desafio para que a escola seja empreendedora. Esse foi um debate que eu tive com a Coordenadoria Regional da Educação: como eu vou empreender tendo a grande parte da minha escola interdita, sem laboratório de informática, sem biblioteca (que é o pior), sem acessibilidade? É difícil, mas a gente faz, dentro do que é possível a gente faz, mas se poderia fazer muito mais.

Freire (1996, p.142), ao analisar as intencionalidades que envolvem as políticas educacionais, as caracteriza como um campo intencional que se pauta na “capacidade de nos amaciar”, ou seja, de nos fazer aceitar mansamente, por meio de um discurso que valida o “pragmatismo” pedagógico”. Para o pensador, “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, a qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 1996, p.144). A fala da professora Elisabete evidencia, claramente, que sua ideia de uma educação humanizadora resiste, ela faz como pode e o quanto lhe é possível, mas ela continua fazendo. Seu discurso é carregado de compromisso solidário. Meu olhar se sensibiliza com sua maneira de salientar a necessidade de nos voltarmos para o desenvolvimento humano, que privilegia as condições humanas e não só o lucro, como bem diz Katiuska ao falar das maneiras e práticas de resistência que envolvem o ato de educar, de se perceber como sujeito em movimento,

A história nos conta isso, que os grupos vão achar outras formas de combater, mas eu estou nesse meio termo sabe... Entre esse povo dos anos noventa, que acha que vale a pena lutar e essa geração que embebida nessa visão liberal de que é isso que eu tenho... com isso que eu vou lidar... Não sei se eu estou me fazendo entender? (KATIUSKA).

A constante necessidade de olhar, e ser olhado, é sensivelmente sentida na fala da professora Katiuska, que, como a professora Elisabete, carregam a resistência de manter viva a ideia e o desejo de uma prática pedagógica que não “amacie” nosso olhar diante das intencionalidades que se impõem. Para a professora Katiuska, “a gente se convenceu de que o individualismo é melhor do que o coletivo”, e acrescenta:

Eu acho que a minha geração, os professores que estão hoje, eles são trabalhadores como o pessoal do comércio, como os policiais, como os funcionários públicos, a gente é de uma geração que foi convencida de que não adianta muito. Eu vejo muitos discursos de que “eu tentei até ali, não deu, vou fazer o meu, se não der certo eu saio”. Alguns dizem que é egoísmo, eu acho que não, eu acho que uma forma de ver o mundo (KATIUSKA).

Pensar nesse jogo de articulações, nas quais nos enredamos nas construções cotidianas, é, de certa forma, perceber a pluralidade de relações que se articulam não somente em relação aos desafios que se estabelecem no interior dos ambientes sociais, como a escola, mas perceber o quanto somos expostos a diferentes desafios e, sobretudo, nas relações que estabelecemos com esses desafios. Assim, é importante lembrar que estamos no mundo e com o mundo. A compreensão da nossa realidade nos faz levantar hipóteses sobre a mesma, procurando possibilidades de intervenção sobre as mais diferentes circunstâncias a que somos cotidianamente expostos (FREIRE, 1996). Lembrando, desta forma que, como professores, temos o compromisso com os elementos da educação que funcionam como determinantes para a manutenção da vitalidade democrática (NUSSBAUM, 2015).

Pensando nas construções que a prática docente evidencia, bem como os sentidos construídos por elas, de acordo com suas contextualizações no mundo social, abordo a fala do professor Ambrósio e da professora Izaura, ambos sinalizam as experimentações elaboradas a partir dos jogos articulatórios das diferentes políticas governamentais. Embora pertençam a temporalidades diferentes, ambas as falas evidenciam as forças pelas quais operam os mecanismos condicionantes das construções que se formam no interior da práxis docente. Faço aqui um movimento de retorno ao que já havia citado no subcapítulo 4.2, em que abordo sobre as possibilidades de operar nossas ações no mundo com base em mecanismos verbais e não verbais, sendo estes articulados em um jogo de diferenciação e identificação no mundo. Como citei, Blikstein (1985) olha para essas articulações como traços ideológicos que desencadeiam “fôrmas” ou “corredores semânticos”, os quais identifico mais adiante como demandas da professoralidade que produzem, e são produzidas, no campo educacional, por meio de percepções e significações que orientam a práxis pedagógica, sempre mediadas por mecanismos legais de poder. Desta forma, todo o campo de conhecimento se torna um campo de poder. Esse campo de disputas se torna evidente nas narrativas dos professores.

Eu comecei a trabalhar com o governador Collares (foi naquela época que ele fez aquela parada para estudos). Parávamos por dois meses, ele queria o turno integral, a gente parou dois meses para estudar e depois, então, íamos aplicando aquilo que a gente estudou. Como com tudo que é imposto, a gente acaba não dando muito valor... A secretária era a Neuza Canabarro, mulher dele, foi um trabalho muito bom e que a gente usou muito com os alunos (IZAURA).

E complementa:

(...) assim como eu usei muito material do Olívio Dutra. Ele tinha os cadernos verdes, eram dezenove cadernos, eu usei muito para trabalhar com Psicologia, com Filosofia, Sociologia, com as alunas do Magistério. Então, o que eu aprendi nessa minha caminhada, é que a gente tem que deixar, às vezes, o preconceito de lado e usar (...) A Ieda fez um material muito bom também, que a gente aplicava para os alunos, eu trabalhei muita coisa com as alunas também (IZAURA).

As performances vão se constituindo à medida que o professor e as professoras deste estudo trafegam pelas suas memórias e nos convidam a pensar as possibilidades articulatórias que emergem a partir das políticas educacionais pelas quais operam esses mecanismos de controle do Estado, e, por meio delas, as demandas da professoralidade, compostas por movimento espiral, mas sempre incompletos em suas certezas, significam as constituições em relação às subjetividades do ser e do fazer docente, no campo educacional.

5.3 AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DO (AS) PROFESSOR (AS) E SUAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS.

As construções discursivas se configuram por enunciados que procuram dar conta das relações históricas e práticas que se encontram presentes nos discursos. Lembrando que as palavras pelas quais se constituem os discursos e práticas sociais estão permeadas de intencionalidades que fazem parte de formações históricas específicas. Longe de representar totalidades, as construções discursivas dizem respeito às múltiplas visões que se estabelecem a partir das relações sociais. Sobre estas construções, escreve Foucault (1986, p.114):

[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado. Fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no. Meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências.

O universo que envolve as dinâmicas dos ambientes educacionais se mostra como um campo permeado por significações e percepções que ultrapassam a materialidade da ação, constituída pela prática pedagógica. Este universo, em constante movimento, é composto por intencionalidades subjetivadas quanto ao fazer e poder. Estas intencionalidades, em sua grande maioria, não são percebidas como movimentos dentro de formações históricas. Estas formações históricas nos dão condições de olhar para a professoralidade de cada sujeito, que, de forma singular, constrói suas percepções e significações imersos em um campo plural de interações e relações. Assim, essas formações históricas que os professores(as) nos dão condições de olhar

para as possibilidades de comportamentos e pensamentos que se definem pela discursividade construída que se encontram em distintas épocas que eles experienciaram em suas trajetórias.

5.3.1 Sobre currículo e avaliação.

Para Foucault (2010), as condições históricas, pelas quais se delineiam as discursividades, são capazes de dar significados, bem como definir as condições que estas acontecem. Pensemos nas diferentes condições históricas dos professores desta pesquisa: A professora Katiuska, em sua discursividade, sinaliza: “sou da escola dos anos 90...”, ou mesmo expressões como a usada pela professora Mara, “naquela época, não faziam concurso (...)”, expressão pela qual o professor Ambrósio também tece sua discursividade: “(...) teve umas épocas tristes, vamos dizer, como os dos momentos de greve do Magistério (...)”. As falas tecidas pelo(as) professor(as) nos convidam a pensar, que, de acordo com Foucault (2010), estas formações históricas são evidenciadas na discursividade dos enunciados, e estes nos dão condições de percebê-los como sujeitos, que são constituídos pelo social, e constituem o social, em uma dialética constitutiva. Fabricam, através desse tecido social, suas próprias formas de ver e falar sobre seus atos. Desta forma, falar sobre “épocas”, bem como ser de determinado tempo, como “anos 90”, nos sinaliza um enunciado significativo que o(as) professor(as) evidencia, à medida que o conteúdo enunciado remete a um significado que está visível em sua discursividade. Não me refiro ao significado da fala, em seu sentido literal, mas sim às nuances que estão implicadas nela, o que podemos ler a partir dela em relação à constituição histórica destes sujeitos e sua professoralidade.

Então, as percepções que emergem e perpassam os ambientes nos quais se atrelam os enunciados que evidenciam as visibilidades discursivas do(as) professor(as) ocorrem no universo escolar. Dessa forma, cabe ressaltar que no universo escolar é que se forjam as múltiplas significações que o(as) professor(as) constroem e, através delas, estabelecem os tensionamentos entre suas interações com o mundo que o cerca. Lembrando que Blikstein (1985) analisa estas interações como sendo construídas a partir de “corredores isotópicos” dos sujeitos. Tanto Blikstein (1985) quanto Foucault (2010) (sem a pretensão de sobrepor ideias dos pensadores, mas como possibilidades de construção de entendimentos) nos fornecem subsídios para pensarmos a composição precária das significações construídas nas trajetórias docentes, por meio da qual se movimentam as formações históricas nas instituições escolares. Ressalto que, de acordo com as temporalidades históricas de cada sujeito, a ação de seu

pensamento reflete os ambientes de uma determinada época, sendo construções com particularidades distintas.

Quando falamos nos movimentos que os enunciados estabelecem, de acordo com seu tempo histórico, e as discursividades, estamos concebendo um enunciado onde se faculta uma análise voltada para a visibilidade do devir-ser que o(as) professor(as) vivenciam, ao longo de suas trajetórias, em suas professoralidades. Ou seja, “enunciados mudam com as épocas e adquirem novo caráter” (NOBREGA; NEGRIS, 2018, p. 124).

Eu estou aprendendo constantemente com eles, então eu venho de um medo que a gente aprendeu lá atrás, na faculdade, não tanto, mas ainda tinha aquilo do domínio de classe, que eu não gosto desse termo, eu acho horrível esse termo, não existe domínio, existe uma conquista (JOSIANE).

Podemos pensar, dessa forma, a educação como um jogo de regulação, pelo qual se condicionam as demandas que se articulam com o governo da professoralidade, ou seja, a partir do momento que eu me constituo como sujeito professor, minha ação, embora conduzida por práticas individuais, está condicionada a um conjunto de normativas de governabilidade que, diretamente, interfere no jogo de articulações que desenvolvo em relação a elas, e aos outros que se encontram na esfera política desse poder. Artigo, diante disso, que o sujeito professor pode ser entendido como um significante vazio, pois, dependendo de quem está no poder, sua constituição sofre movimentos. Em sua fala, a professora Katiuska expressa esse movimento no jogo de articulações.

(...) muda currículo, eles dizem que muda currículo, a gente também pode discutir: o que é o currículo? Muda conteúdo, muda a ordem, mas a metodologia eu não vejo mudar. Eu acho que é isso que eles pensam, que vão conseguir mudar metodologia, tornar o professor mais próximo do aluno, deixar a parte teórica e tornar a aprendizagem mais prática. (...) Essa proposta que vem de cima e que vem desde o seminário, uma proposta desde noventa e seis, que tá sendo, é política de Estado (KATIUSKA).

Interessante pensar na fala da professora Katiuska, quando ela indaga: “o que é currículo?”. Embora este estudo não tenha o objetivo de se debruçar profundamente nas questões teóricas e epistemológicas do conceito, meu objetivo se pauta em suas nuances de articulação, como matriz normativa, e seus possíveis atravessamentos na constituição da professoralidade do sujeito(os) professor(as). Nesse sentido, trago as discussões construídas por Lopes e Macedo (2011, p.93) no livro *Teorias do Currículo*, onde as pensadoras escrevem que se torna impossível defini-lo uma vez que este vem adquirindo sentidos diversos ao longo de sua historicidade, e elas propõem que “o currículo precisa ser pensado sob outra perspectiva:

(...) não mais como seleção de conteúdo (...)", mas sim "(...) como produção cultural, com significados". Como fala a professora Katiuska: "é política de Estado".

Bom, se pensarmos em jogo de articulação, o currículo escolar representa hoje uma disputa constante de significados: ele está no centro das articulações discursivas que pautam as ações políticas educacionais dos governos instituídos, ele representa o principal mecanismo de matriz normativa disciplinar. Por isso, ele assume a condição de um grande ponto nodal, por meio do qual se aglutinam discursos de posicionamentos antagônicos. Como diz Katiuska,

(...) que o problema na escola é isso, é muita gente boa fazendo o seu, dentro da sua sala de aula, não funciona, tem que ser um conjunto, tem que ter todo mundo ter um mesmo objetivo na avaliação, é isso o problema, na avaliação cada pessoa tem seu objetivo, dentro da mesma avaliação, na escola pública, talvez na privada, nunca trabalhei na escola privada, mas eu sinto que existe uma unidade no trabalho, necessário essa unidade de trabalho, de ficar claro e a pública não exige tanto isso, os professores pela liberdade que têm não trabalham com unidade. Mas assim, é tão bom quando tu trabalhas com unidade, mesmo objetivo, com vontade, faz as coisas bem feitas ...eu acho que é isso, empolgação no trabalho, não sei de onde a gente tira isso, mas a gente se empolga (KATIUSKA).

Nessa espiral de movimentos de jogos articulatórios, a professora analisa:

Aquele projeto Escola de fábrica era muito freiriano, então combinava exatamente com a realidade dos alunos. Eles trabalhavam na São Paulo Alpargatas, que era na época, faziam o lanche e iam direto pra sala de aula onde tinham quatro horas de aula. FOI INCRÍVEL, FOI MARAVILHOSO!! Pedagogia da Alternância: eu trabalhei como educadora na escola Josué de Castro, que é do Movimento Sem-Terra, também ali convivi com coisas que eu nunca imaginava, com pessoas de todas as regiões do país, com as mais diversas necessidades (...) eu trabalhei também em outra realidade que é incrível também que é a Escola Rural, trabalhei por 8 anos em Escola Rural que hoje se diz Escola do Campo, com classe multisseriada, que coisa mais linda! Que bom, que bom que existiu isso! Aí mudou o governo e se passa pra outra história! Marcou também aquela questão quando teve o governo que era o Olívio Dutra, que teve o construtivismo e também a Constituição Escolar (ELISABETE).

O posicionamento docente proporcionado pela fala acerca das experiências da professora Elisabete é um posicionamento de quem vivenciou uma intensa troca em sua práxis, ela nos fala de práticas que foram lhe possibilitando desenvolver um olhar de alteridade para o outro, sendo esse outro criança ou jovem adulto, ambos sendo alfabetizados. Os elementos que se articulam pela prática da professora nos deixam perceber o quanto daquele contexto histórico foi um transformador em sua maneira de ser e fazer de sua professoralidade. Quando a professora, durante a entrevista, ergue seu olhar e fala: "Que bom que existiu isso", ela está me falando de uma formação histórica com práticas articulatórias que atravessaram as maneiras da professora parecer e ser no mundo. Ela transparece isso em toda a sua fala. Suas posições subjetivas foram forjadas nesse contexto histórico. Se lembrarmos das temporalidades, nas quais Huberman (2000) fatia os ciclos de vida profissional dos professores, a professora

Elisabete nos remete a seu início de carreira, em um contexto histórico da década de 1980, ou seja, sua descoberta na profissão, sua entrada na carreira, que, pela sua discursividade, se mostra muito além de somente estar ingressando no magistério, mas sim de um lugar que, 32 anos depois, ainda causa encantamento. Uma década onde o grande tecido social estava se abrindo para a alteridade. Contreras (1920), ao falar sobre as experiências, nos chama atenção para olhar estas construções, estas vivências a partir de onde elas acontecem, na particularidade de quem as experimenta, mas sem perder de vista o entendimento de que as mesmas estão entrelaçadas com as múltiplas dimensões do existir, em que a emoção e a razão se mostram simultâneas em nosso Ser e Fazer. A professora Elisabete, ao falar sobre suas experiências com o currículo, traz às memórias o projeto “Pedagogia da Alternância”, em que ela narra:

Participei deste método pedagógico em 1996, no Instituto Educacional Josué de Castro do MST, que na época estava situado em Veranópolis. Basicamente o aluno frequentava as aulas do curso Técnico em Cooperativismo na escola e através de pesquisas bibliográficas e relatos dos acampamentos e assentamentos era desafiado a organizar um projeto prático de intervenção na sua comunidade. Os estudantes ficavam 75 dias na escola e 75 nas suas comunidades de origem, realizando a prática (ELISABETE).

Laclau (2015), ao discorrer sobre a sociedade, a caracteriza como um grande tecido social, tecido este que serve de pano de fundo para que a humanidade construa sua realidade. Para Blikstein (1985), esse tecido social é o que possibilita a constituição de nossos “óculos sociais”, através dos quais enxergamos, reconstruímos e agimos em nossa práxis. E, indo um pouco além, ousou dialogar nestes conceitos com Soutwell (2014), a qual condiciona estas tecituras da práxis pedagógica, que transitam por vários tecidos sociais, como sendo posições docentes que se experimentam de acordo com os diferentes espaços e formações históricas discursivas. Penso que se constituir professor(a) seja esse jogo de posições subjetivas que a experiência vivida nos proporciona. Assim articulamos nossa professoralidade. A professora Elisabete nos permite essa leitura. Quando ela traz em suas memórias uma prática experimentada pela ideia e cooperativismo, pela ideia de alfabetizar o adulto dentro de sua realidade, a ideia de desafio, a ideia de conviver com pessoas de várias regiões do país, ela fala de uma posição docente que forja seu universo pedagógico pela ação com o outro, ou seja, nos pensamentos de que não existe reflexão-ação fora da relação homem-realidade (FREIRE, 1996). Porém, esta posição docente sofre deslocamentos à medida que o tecido social que envolve a professora vai se movimentando, sendo que ela fala: “Que bom que existiu isso!”, ao se deparar hoje, na posição de Direção, comenta: “Hoje em dia, com as mudanças, com a degradação dos valores, a gente sofre com isso, porque o aluno vem pra escola e não tem referência do que é respeito, referência do que é organização em termos de horários, em termos

do seu próprio material” (ELISABETE). As experiências pelas quais a professora Elisabete forjou sua práxis implicaram, afetaram e marcaram sua professoralidade, sua discursividade, sua fala dessa constituição em constante movimento.

Meu próximo movimento, em relação ao currículo, se dá pelas falas das professoras Josiane e Katiuska, ambas estabelecendo uma discursividade no sentido da alteridade. As professoras trazem na narrativa a ideia de um currículo pautado na prática pedagógica. Assim, currículo se transforma em manejo de práticas. Vou deixá-los em sequência, para que seja possível pensar algumas possibilidades a partir dessa discursividade.

Flexibilidade, a gente precisa entender como é que é, como eu posso perceber aquela turma para depois trabalhar, e dentro da turma também, com as suas particularidades, os inclusos (a gente tem incluso em todas as turmas praticamente) como eu trabalho... até onde eu posso... olha esse incluso tem, ele consegue acompanhar...esse mal escreve, eu vou fazer como... esse aluno ele tem essa dificuldade, como é que eu vou ajudar... e tentar chegar nesse meio termo, por isso que eu acho que a gente está mediando agora todo esse processo (JOSIANE).

(...) o currículo da escola não permite que a filosofia tenha tanta importância, porque se tu tem uma disciplina, por exemplo, matemática e português que tem 5 períodos um certo peso e uma disciplina que tem um período, aquilo te formata para dar uma importância para quando tu tem mais espaço naquilo, quando um professor tem mais espaço na tua vida, quando as avaliações daquelas disciplinas são mais importantes, quanto as faltas que tu leva naquela disciplina são mais importantes, então institucionalmente ela é uma disciplina menos importante (...) (KATIUSKA).

(...) eu acho que é isso que eles acham que vão conseguir metodologia, tornar o professor mais próximo do aluno, deixar a parte teórica e tornar a aprendizagem mais prática, o aluno começar a fazer, por isso a ideia dos laboratórios, da ideia da pesquisa, mas o cotidiano ali da escola, assim que professor decidiu alguns anos, ele normalmente repete (KATIUSKA).

(...) eu vejo uma evolução no sentido de colocar pra educação, de colocar dentro das salas de aula a interdisciplinaridade, tendo a visão do aluno como ser social, isso é claro na evolução das leis e dos planos curriculares, isto sim. Porque a gente começou a perceber, se sabe que o aluno é um ser social, , só que me preocupa essa questão que nós não temos estrutura, não temos apoio, não temos um direcionamento (ELISABETE).

Durante o capítulo 4, fiz meu movimento de análise pensando nesse sujeito professor como um sujeito de sensibilidades, na perspectiva de Josso (2007). Minhas construções foram no sentido de pensá-lo em sua racionalidade, sua afetividade e adaptações que o mesmo carrega em seu fazer. Por que trazer isso ao falar sobre currículo? Penso que, como matriz normatizadora, as ações direcionadas às construções que o envolvem devem ser consideradas, pois, no meu entender, o currículo não é somente o que se determina como conteúdo selecionado no qual o professor desenvolve sua prática, mas é, também, o processo vivo que envolve as relações que se estabelecem no âmbito escolar e fora dele, a fala das professoras vinha ao encontro desse entendimento. Assim, meu olhar para as percepções do currículo que

as professoras trouxeram será o de pensar na mediação com foco na flexibilidade no processo ensino-aprendizagem; currículo como disputa de poder por espaço na grade curricular; currículo como manejo e metodologia e a mudança na concepção de aluno em sua sociabilidade e subjetivação.

A professora Kátiuska deixa muito evidente que suas impressões sobre o currículo perpassam por um campo de disputa de espaço, entre as disciplinas, como uma articulação de poder que, embora tente modificar o manejo do(a) professor(a), as metodologias pouco sofrem modificações. Quando tomo o conceito de poder para designar ações que emergem do currículo, o concebo como designação de força, persuasão, controle e regulação. Arroyo (2011), nesse sentido, escreve que o currículo não é somente um território de disputas teóricas, já que quem disputa o currículo são os sujeitos da ação educativa: os (as) professor(as) e os alunos. A fala da professora é muito sensível nesse sentido, nesse encontro de disputas que se estabelece. Para o autor, essa disputa acontece pelo fato de tanto os(as) aluno(as) quanto os (as) professores(as) não são apenas “sujeito que ensina e sujeito que aprende” pelo currículo, mas há uma ideia de reconhecimento como sujeitos sociais e saberes que demandam vez no território dos currículos. A professora Elisabete fala desse reconhecimento, quando menciona: “Porque a gente começou a perceber, se sabe que o aluno é um ser social”. A fala dela possibilita ver esse deslocamento de um sujeito que aprende para um sujeito social, sendo protagonista desse discurso que gira em torno das disputas de significantes. E o professor, qual é o deslocamento possível?

Antes de pensarmos sobre esse deslocamento, creio que seja válido reforçar o entendimento de se pensar o currículo como uma força de poder controladora. O autor destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos. Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. Para Foucault (1985), essas tecnologias de poder (currículo), que se formam nas disputas, funcionam como mecanismos produtores de subjetividades que se estabelecem por meio de práticas discursivas. À vista disso, as práticas discursivas que se formam em torno desse significante estão sempre operando sob uma perspectiva de disputa e poder. Poder de ação sobre ação. Seja pela flexibilidade que a professora Josiane evidencia, pela luta por espaço que a professora Kátiuska sinaliza, ou pelas mudanças em torno da percepção de sujeito social que a professora Elisabete evidencia.

Assim, o ambiente escolar se mostra como o local onde se desenvolvem as principais atividades e obrigações docentes. Espaço de construções e tensionamentos, onde se produzem

significantes que se movimentam de acordo com as condições sociais que são estabelecidas. Dessa forma, a cultura escolar se forja dentro de um ambiente vivo, de interações, vontades próprias que se encontram sob um conjunto de normatizações, em que os sujeitos partilham saberes comuns e uma cultura comum. Para Candau (2013), a cultura escolar que domina as instituições educativas foi construída fundamentalmente a partir de uma matriz político-social e epistemológica, na qual a priorização do comum, do uniforme, o homogêneo, é considerada constitutiva do universal. A professora Katiuska, em sua fala, nos faz pensar que estas interações obedecem, de certa forma, a uma dimensão de poder que se encontra inerente à prática pedagógica.

Eu noto que também é uma coisa que eu já tive muitas discussões em sala de professores e eu sou uma pessoa que não fica quieta, de ter que dizer assim, a gente está numa escola pública, sinto muito, a gente trabalha com muita diferença, eu não consigo classificar os alunos, eu não acho correto, fazer essa classificação, eu estou nessa instituição, mas eu não acho correto excluir um aluno por causa disso, disso e disso e a escola pública ela tem que acolher, acolher sempre (KATIUSKA).

A fala nos remete a pensar que o ato de ensinar é tomado como condição de poder no contexto de uma ação coletiva, pela qual a retórica de colaboração existe como meio que facilita ou freia a cooperação dos professores (TARDIF, 2014). O autor complementa que o discurso em torno da colaboração e do trabalho em conjunto, com propósitos totalizadores de todo um coletivo, não ultrapassa as portas da sala de aula. No desenrolar de seu pensamento, ele questiona “se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (TARDIF, 2014, p. 188). Nessa mesma lógica, a professora Katiuska complementa que “a gente se convenceu de que o individualismo é melhor do que o coletivo”.

O poder que se estabelece pela ação discursiva que envolve o currículo pode ser pensada como sendo um poder de relação flutuante, que ora se encontra em disputa no campo do direito, ora se encontra em disputa no campo da verdade. Como fala a professora Katiuska, “a gente também pode discutir o que é o currículo. Muda conteúdo, mudar a ordem, mas a metodologia eu não vejo mudar”. Desta forma, as sensibilidades, as racionalidades dos sujeitos estão inseridas nesta relação de forças entre formas de ensinar, conteúdos e subjetividades. Portanto, o entrelaçamento entre as formas de poder e as formas de se construir o saber é o que constitui os sujeitos.

5.3.2 Sobre os discursos e as greves.

Então, se as formas de poder e as formas de saber nos possibilitam pensar na constituição dos sujeitos e suas práticas discursivas, as greves, como território de disputas de poder, também se torna um campo fértil para análise. Pensar na greve para o professor Ambrósio não se mostrou tão expressivo quanto para a professora Katiuska. Suas contextualizações quanto à formação histórica pela qual se constituíram foi um ponto de análise que se mostrou pertinente para olhar os meandros destas fabricações relacionadas a estes significantes, que, de acordo com seus movimentos e momentos, cada sujeito foi se posicionando a partir do lugar que seus pés pisaram e das experiências que vivenciaram. Pensar no sujeito como indivíduo em constante interação com o social nos leva a perceber, de acordo com os pensamentos de Barcelona (1989), o caminho deste sujeito/indivíduo⁶⁹. O autor nos lembra que o caminho do individual para a ordem social é constituído de obstáculos e contradições. Pois, constituído dentro de uma subjetividade que o vincula a uma sociedade de direito, o mesmo percebe-se como sendo dotado de poder ilimitado frente a suas vontades. Assim, isso nos leva a reconhecer que cada um (indivíduo) tem o direito de expandir seu “próprio” propósito tanto quanto possível ir com força. Portanto, pensar o indivíduo como lei da vida significa ir ao encontro de uma luta pela vida em que apenas os mais fortes podem afirmar que é lei para os outros. Pensar que possa existir uma universalização do social é cair na armadilha que o artifício da singularização oferece, pois nos constituímos em um mundo de singularidades, e eu só me constituo como sujeito a partir da minha diferença. Nesse sentido, as normatizações legais se constituem como um mecanismo arbitrário, estabelecendo sobre a realidade uma tentativa de universalização sob a qual operamos cada vez mais em nome de uma categoria e suas particularidades, eliminando a universalização dos direitos.⁷⁰ Este sujeito abstrato, que se funda a partir da ordem estabelecida, opera sempre em nome de uma categoria, pois é a abstração que permite a equivalência entre os indivíduos. Vejamos o que nos fala a professora Katiuska sobre a formação dessas cadeias discursivas em torno do significante greve:

⁶⁹ Faço, aqui, essa dupla significação de sujeito/indivíduo, não pela falta de compreensão da diferente definição que ambos os conceitos exprimem, ao conceituar o ser humano como ser de existência e experiência. Tenho clareza que o indivíduo consiste em um ser individual, conhecido pela sua existência única e indivisível. Concebo o sujeito como um ser em movimento, um ser de ação, impregnado de subjetividades e de relações (de poder) que desenvolve com (e no) o mundo. Neste contexto, pelo qual transitam os sujeitos, abordo-os paralelamente, no intuito de pensar seus movimentos pela ordem social sob a perspectiva do individualismo proprietário, no pensamento de Barcelona (1989), e como este individualismo transita pela ordem social, vinculando-os a uma vontade de poder e desejos ilimitados que caracterizam suas experiências de ser humano em sua sociabilidade.

⁷⁰ Para uma melhor contextualização do leitor, encontra-se, no Apêndice C, uma linha histórica dos presidentes, governadores no cenário político brasileiro de 1970 a 2016. Juntamente com este estudo, encontra-se as movimentações dos diferentes secretários de Educação do Estado do Rio Grande do Sul nestes períodos e as greves do Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul.

Então, assim, eu tenho uma participação ativa no sindicato, porque é o único lugar que eu consigo pessoas que pensam como eu, que consigo conversar sobre isso, não que eu concorde com tudo, não que eu ache que as estratégias de lutas sejam as melhores, mas é um lugar onde eu escuto pessoas falando coisas que eu falaria que eu pensaria que posso discordar, mas que posso discutir conversar sobre isso (KATIUSKA).

O sindicato, segundo a professora Katiuska, é o único lugar que ela consegue estabelecer seus arranjos de equivalência em relação às estratégias de lutas que envolvem o campo discursivo da profissão docente. Katiuska nos possibilita pensar as articulações que operam como organizadoras de sua posição de sujeito, em que se estabelece uma das identidades coletivas: “é o único lugar que eu consigo pessoas que pensam como eu”. Nessa formação discursiva, sua posição de sujeito opera a partir de sua experiência histórico-social de sujeito ativo, “eu faço questão de ser ativa, eu não gosto dessa palavra militante”. A professora Katiuska nos permite pensar em como estas articulações, que se estabelecem por relações de poder, impactam nas subjetividades de um coletivo de professores(as).

A gente tenta porque acha importante, porque eu não estou fazendo greve por fazer, eu estou fazendo greve porque isso é movimento que eu sei não o que eu acho que deve ser a melhor resposta, mas é um movimento que a gente sabe que ainda é capaz de fazer, mas assim, cansa sabe, mas é tão bom quando tu tá lá na praça, aquela praça lotada, com professor aposentado, com professor novo, tem muita gente nova, é pouco, mas tem na ativa, isso dá uma força tão grande essa participação, eu acho que é por isso que eu faço questão de ser ativa, eu não gosto dessa palavra militante, de ser ativa nesse sentido, porque é o caminho que eu tenho para fazer o que eu acho que é certo, acho que é isso a experiência com greve, acho que eram mais, eu já vi, cada dia uma notícia nova, no nosso contracheque, eu não faço mais greve, ai eu falo, eu vou lá e faço, porque agora eu tenho certeza que a greve que eu fiz estava correta fazer, eu vou seguir fazendo, mas não esperando muitas vitórias infelizmente (KATIUSKA).

Ao contextualizar a fala da professora Katiuska, historicamente, nos remetemos a uma condição de disputas, de grupos com representatividade de poder que se estabelecem por distintos governos e também por diferentes grupos na composição de seus coletivos, de acordo com as ordens sociais estabelecidas. Como forma de análise, farei um movimento, sucinto, por entre os períodos registrados, nos quais o coletivo de professores(as) governa como representação sindical em busca de melhores condições salariais (frente à desvalorização que o mesmo vem sofrendo nos entretempos dos governos), bem como o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual. Importante, antes de iniciar esta análise, visualizar estas duas prerrogativas, melhores condições salariais e plano de carreira, como prerrogativas que se tornam pontos nodais, pelos quais se articulam as práticas discursivas deste coletivo de representação sindical de professores(as) e os discursos dos diferentes governos que buscam por se estabelecer na ordem social vigente.

Acredito que se torna importante pensar a partir dos arranjos pelos quais nossa professoralidade vai sendo forjada. Se lembrarmos a exterioridade, na qual a professora Katiuska fabrica sua realidade, novamente nos direcionamos para a formação histórica pela qual a narrativa da professora transita:

(...) sou da escola dos anos noventa e peguei, fiz a graduação no início dos anos dois mil, num período de muita ascensão econômica, eu tive muita sorte porque eu consegui entrar numa universidade privada, desculpe, pública, casa de estudante, eu peguei todo o processo de fortalecimento dentro da universidade, eu fui bolsista, eu usei assistência estudantil, então eu vi um *boom*, eu quando estava na graduação e participava de algum movimento estudantil por preço de passagem, eu só via coisa boa no meu futuro e foi, porque eu saí da graduação direto para trabalhar, eu fiz um concurso público e fui trabalhar, sabe, nunca me ocorreu assim: será que eu vou ter emprego? (KATIUSKA).

O campo do discurso, dentro do qual as vivências da professora Katiuska se alojaram, carrega uma representatividade na qual tanto a sociedade quanto a participação ativa em coletivo com demandas sempre em contingência encontra significação na articulação de sua práxis. E por estes corredores isotópicos (Blikstein, 1985), que a professora elabora sua leitura de mundo, seu entendimento do Ser professora, bem como suas possibilidades do fazer pedagógico cotidiano. Ela acrescenta, em suas construções discursivas:

Então, eu vim de um período muito bom, mas essa gurizada tá vivendo uma crise incrível assim, que eu acho que vai sair fortalecido, eu estou vendo uma gurizada muito esperta, muito informada e não é organizada nos moldes em que eu estaria, em sindicato, partido etc. (NATALINA).

Tais deslocamentos concebem a ideia desta articulação de significantes que se movimentam de acordo com os elementos pertencentes a uma determinada organização social. Lembrei-me de uma explicação dada por Galeano, em 2012⁷¹, sobre o porquê da escolha do título *Os filhos dos dias* para seu livro, onde o autor respondeu: “Nós somos filhos dos dias, ou seja, o tempo é que estabelece o espaço. O tempo é nosso pai e nossa mãe e, como somos filhos dos dias, o mais natural é que a cada dia nasça uma história. Somos feitos de átomos, mas também de histórias”.

As pluralidades de sujeitos mostram, dessa forma, a pluralidade de razões que os deslocam pelos contextos sociais. Assim, se pensarmos nas articulações discursivas, tanto do professor Ambrósio quanto da professora Natalina, veremos, pelas suas ações discursivas, como as abstrações que permitem as equivalências entre indivíduos não obedecem a uma

⁷¹ GALEANO, Eduardo. Eduardo Galeano fala sobre seu novo livro. 2012. Disponível no site: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/eduardo-galeano-lanca-novo-livro-na-forma-de-um-calendario/>. Acesso em: 30/10/2021.

estrutura fixa, nem a uma totalidade na ordem social, ou seja, nesta ordem social, eles forjam seus deslocamentos pela práxis, dentro de uma formação histórica com momentos diferentes, tanto política quanto economicamente.

(...) se eu te disser uma das coisas que me marcou, aquilo que eu até já te disse, o momento de greve ...era muito ruim ali, até por eu não ser participante, não concordar com essas ideias de greve eu prefiro o diálogo, entendimento, greve a pessoa fica ali, e os alunos, a aprendizagem deles e a família, como é que fica? Está é uma comunidade relativamente pequena, sai para a rua encontra com pai, e como é que tu vai explicar para ele? Então, isso eu não aceitava, não me fazia bem (AMBRÓSIO).

As abstrações construídas pelo professor Ambrósio nos levam a pensar em como sua posição docente foi sendo experienciada dentro do contexto social que o mesmo foi sendo constituído. No imaginário do professor, a greve adquire um significado de não pertencimento pela simbologia que carrega. Não tem como desvincular essa significação das organizações histórias, por meio das quais o professor Ambrósio foi constituindo sua professoralidade. Assim, a personalidade do professor se torna uma marca de sua professoralidade.

Primeira série ginásial, segunda série ginásial, terceira série ginásial, quarta série ginásial. Eu da terceira, para a quarta fui servir. Foi no ano sessenta e quatro, ano da revolução, que deu em sessenta e quatro, da legalidade. Eu estava no exército, por estar fazendo esse CFC, então eu fazia parte do pelotão de choque que eles diziam, foi um período como soldado alienando, foi bom tu não trabalhavas, mas tu não fazias nada, melhorou a comida, tu estavas sempre em prontidão no quartel, tu só tiravas o capacete de aço para dormir, mas tu tinhas que dormir fardado, de coturno, com o fuzil no lado, ainda dava as farsas (AMBRÓSIO).

É assim, é, questão de direitos, é uma questão bem complicada eu participei da greve ainda quando era o governador Simon, foram cem dias de greve e a gente achava ((risos)) que seria a maior greve da história, mas, já tivemos mais...então foi uma caminhada assim, conquistando direitos, e o que eu vejo hoje é que nós perdemos muitos, esse mês perdemos de novo mais direitos? O salário dos professores, foi...teve uma diminuição, com explicações que não estão claras ainda, os dias de greve foram recuperados e não foram pagos. Então eu vejo assim, um declínio dessa questão do governo de valorizar o profissional e valorizar a educação, porque um profissional temeroso, um profissional que não tem segurança, obviamente vai interferir no trabalho dele (ELISABETE).

O professor Ambrósio e a professora Elisabete partilham de visões diferentes quanto ao entendimento de greve, ambos constituíram e se constituíram a partir de um ambiente de trabalho comum: a escola, porém, cada qual com seus “óculos social” (Blikstein, 1985) foi fabricando as suas abstrações acerca das significações sobre greve e participação em sindicatos. Essas abstrações particulares possibilitaram que ambos conduzissem suas operações de valor a partir de sua posição docente. Cada um carrega valores de verdade que, de certa forma, funcionam como certezas e operam como juízo de valor diante das situações. Estes sujeitos operam com um imaginário próprio, mas forjado pelas interações com o meio social, com suas

formações históricas. Como eu já havia ponderado neste estudo, faço uma repetição de fala, intencionalmente, como reforço da ideia, que toda política de educação carrega uma intenção e se encontra pautada em algum paradigma relacionado a uma visão de mundo. Nada acontece fora do campo da intencionalidade.

São paradoxos que permeiam o caráter precário de nossa condição humana e parecem criar uma potencialização no percurso da profissão docente. São paradoxos que perpassam, desde o entendimento das relações que se articulam no espaço escolar, que permeiam ações de caráter individual e coletivo, em sua dimensão interativa, às condições de poder ligados à práxis normatizada pela qual se articulam estas interações. Como fala a professora Katiuska, ao sinalizar que a greve adoece, cansa, desgasta. A quem interessa que toda essa situação permeie as relações e a constituição do magistério? Qual é o simbólico que toma forma a partir destas significações?

(...) a greve te adoece, a greve te deixa mal, toda a semana, será que volto, será que não volto aí tu tens todo um embate por dentro: e os meus alunos? “Aí os pais, aí porque estão falando”. É uma coisa pessoal muito doída, mas é tão bom quando tu tens um grupo que te apoia, quando tem colegas que estão junto contigo, quando fazem um movimento (KATIUSKA).

E complementa:

A gente tenta porque acha importante, porque eu não estou fazendo greve por fazer, eu estou fazendo greve porque isso é movimento que eu sei não o que eu acho que deve ser a melhor resposta, mas é um movimento que a gente sabe que ainda é capaz de fazer, mas assim, cansa sabe, mas é tão bom quando tu tá lá na praça, aquela praça lotada, com professor aposentado, com professor novo, tem muita gente nova, é pouco, mas tem na ativa, isso dá uma força tão grande essa participação, eu acho que é por isso que eu faço questão de ser ativa, eu não gosto dessa palavra militante, de ser ativa nesse sentido, porque é o caminho que eu tenho para fazer o que eu acho que é certo, acho que é isso a experiência com greve, acho que eram mais, eu já vi, cada dia uma notícia nova, no nosso contracheque, eu não faço mais greve, aí eu falo, eu vou lá e faço, porque agora eu tenho certeza que a greve que eu fiz estava correta fazer, eu vou seguir fazendo, mas não esperando muitas vitórias, infelizmente (KATIUSKA).

No contexto deste emaranhado, que se situa nas fronteiras das articulações de âmbito individual e coletivo, encontram-se as ações discursivas elaboradas pelas significações que a greve produz para este(as) professor(as). Individualismo que se mescla no coletivo de âmbito político é o conjunto de cada “uns” que existem e coexistem no que se entende por categoria do Magistério Público Estadual. São entendimentos diversos e distintos, limiares de pontos de vistas que emergem de contextualizações sociais distintas, de formações históricas pelas quais este(as) professor(as) caminharam em sua constituição. Frente a essas articulações discursivas, podemos considerar esse “choque de realidade” vivenciados como processos de desconstruções em sua professoralidade, uma vez que essas desconstruções não são únicas, acontecem e

produzem-se em cada caso concreto vivenciado pelos sujeitos. Então, essa “desconstrução será de preferência uma consideração sobre a virtualidade de toda a significação, na qual não existem essências, senão as previamente perfiladas no lugar da ‘diferença’” (MENESES, 2013, p. 5).

5.3.3 Sobre o choque de realidades.

Ao utilizar a expressão choque de realidades, eu a tomo emprestada de Huberman (2000), pelo fato de que as narrativas coletadas suscitaram, em sua articulação discursiva, vários substratos que remetem a esta expressão, em que a significação se processa a uma necessidade de sobrevivência nesse início de carreira, e as realidades e os desencontros de expectativas acontecem de forma mais acentuada.

Eu tinha uma trajetória até então, era de escola particular que era uma realidade diferente, e eu fui trabalhar na educação de jovens e adultos na escola Virgínia Bernardi, no ensino fundamental 2, aí eu digo que eu cresci muito como pessoa, porque eu conheci situações, vivências e realidades muito diferentes da minha, eu sempre digo, informalmente, e digo em casa também, que eu saí de uma redoma de cristal, de uma redoma que eu fui criada pelos meus pais, cheia de mimos, cheia de cuidados e eu vi uma realidade muito! Mas muito diferente, de pessoas que tinham histórias muito diversas e que eu podia (daí eu descobri) que eu podia fazer muito mais como educadora, como professora, do que eu fazia, ou do que eu imaginava que eu pudesse vir a fazer (JOSIANE).

Ao se deparar com a realidade distante da vivenciada no cotidiano, a professora Josiane salienta os universos paralelos que constituíram suas visões de mundo e de escola. Quais realidades foram fabricadas e como estas operaram nas significações de sua professoralidade? Se tomarmos por base Blikstein (1985), nossa noção de realidade é balizada por corredores semânticos ou isotópicos, os quais funcionam como mediadores dos padrões perceptivos que construímos conforme o contexto social no qual estamos inseridos. Ao longo de nossas construções perceptivas, e de acordo com as interferências desses padrões, trazemos para dentro de nossa práxis realidades construídas de acordo com a nossa experiência de mundo. Somos constituídos e constituímos essa fabricação através dos “óculos sociais” que usamos em diferentes momentos de nossas vidas. “(...) com os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que vemos a ‘realidade’ e fabricamos o referente” (BLIKSTEIN, 1985, p. 61).

Nossas posições são interpeladas por distintos lugares sociais e, de certa forma, vamos construindo posições diferentes e que convergem com nossa maneira de ser e, também, das posições que ocupamos fora do ambiente escolar, como na família, no lazer, na academia, enfim, nos múltiplos lugares que experienciamos, as nossas posições vão sofrendo mutações.

Como no caso da professora Josiane, mostrando sua condição como filha, criada em uma “redoma”, e sua condição de professora de escola pública. A produção de sentidos frente a essas realidades nos faz pensar quais condicionamentos sociais se tensionam nestas relações.

O movimento de constituir e constituir-se professora, por meio das experiências, está muito presente quando a Josiane sinaliza, nos seus corredores isotópicos, o quanto “podia fazer muito mais como educadora, como professora, do que eu fazia, ou do que eu imaginava que eu pudesse vir a fazer”, ou seja, este choque entre a realidade fabricada e a vivência experienciada fez com que ela tomasse consciência de sua posição docente, em que, conforme Huberman (2000, p.8), o sentimento de descobertas, na entrada da profissão, se traduz em “situação de responsabilidade”. É importante pensarmos sobre quais forças despertam essa consciência da posição docente de cada sujeito, sendo inconsciente esse sentimento de responsabilidade.

“Eu tinha uma trajetória até então, era de escola particular que era uma realidade diferente, e eu fui trabalhar na educação de jovens e adultos na escola Virgínia Bernardi, no ensino fundamental (...)” (JOSIANE).

Vamos tentar, diante da fala, pensar um pouco sobre a desconstrução que envolve os condicionantes das posições que ocupamos, ao longo da docência, e, se, eles existem, como operam em nossas percepções nos diferentes momentos de nossa professoralidade.

Para evoluir nas perspectivas que permeiam o universo social em sua incompletude e provisoriidade, é importante ter, primeiramente, o entendimento que a maneira que os sujeitos percebem a realidade é constituída por um mosaico de abstrações. Assim, as posições que os sujeitos ocupam ao longo de suas vidas não podem ser vistas com uma única condição existente, mas, sim, particularizadas, dentro de um contexto contingente que sofre mudanças, tornando-se reduzida, temporariamente, a uma posição percebida dentro de uma pluralidade de sentidos, em que o “sentido do presente é revelado por sua localização numa sucessão *a priori* de estágios” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.75).

Quando a professora Josiane sinaliza “eu tinha uma trajetória até então”, ela já nos convida a pensar os elementos que compuseram suas significações de vida até o momento, e, a partir deste contato com as novas demandas, como se dará a operacionalização de seus deslocamentos. Pensemos um pouco sobre as operacionalizações de desconstrução, sendo que talvez aqui possamos utilizar o conceito de desconstrução mais “colado” à professoralidade. Então, vamos pensar sobre as desconstruções da professoralidade e seus deslocamentos ao longo das trajetórias.

Como ponto de partida, considero pensar nas abstrações que compõem os elementos que operam nessa desconstrução, e como estes medeiam as percepções da profissão docente.

Conforme eu já havia percorrido, as construções e abstrações sobre a realidade estão indissolúvelmente ligadas à práxis social e às significações feitas dentro dos corredores isotópicos de cada sujeito (BLIKSTEIN, 1985). Subjacentes a essa realidade, estão as diferenças e equivalências que operam no interior dessa complexidade de produção de sentidos que um sujeito elabora em suas concepções. Como essas ações são desconstruídas, conforme se apresentam as demandas que emergem das relações cotidianas?

Mouffe (2016), baseando-se nas concepções de Laclau, sinaliza que as desconstruções podem ser entendidas como lógicas que operam na contingência do social e que adentram no campo das instituições políticas. Dessa forma, entende-se que “a desconstrução é a produção político-discursiva da sociedade” (MOUFFE, 2016, p. 11). Os tensionamentos que medeiam esta desconstrução operam em um campo de forças, na maioria das vezes, imprevisível, em que a racionalidade é condicionada paralelamente ao uso de crenças⁷². Neste campo de disputas, entram em jogo um complexo processo de forças que operam por meio de “uma diversidade de práticas, discursos e jogos de linguagem” (MOUFFE, 2016, p. 16).

Olhando para as formas de desconstrução operadas pela professoralidade, podemos entender estes tensionamentos como um jogo articulado em um território precário, de construção e desconstrução de demandas, que emergem de forma transitória, no campo da práxis, e, que, em sua essência, carregam *a priori* uma multiplicidade de sentimentos, paixões, jogos de linguagem e percepções de mundo. Este conjunto de condicionantes, no interior da professoralidade, são mediadores de sentidos e tornam possível a ação dos sujeitos.

Avançarei um pouco mais no conceito de desconstrução com o olhar voltado à professoralidade e aos elementos emergentes das narrativas coletadas neste estudo. Conjuntamente ao excerto da narrativa da professora Josiane, trago a articulação discursiva da professora Natalina, embora com temporalidades distintas na profissão (a primeira conta com 18 anos de trajetória, e a segunda, após 42 anos de profissão, aposentou-se). Ambas demonstram formas diferentes de ilustrar as desconstruções possibilitadas a partir de seus inícios na práxis docente, bem como o choque de realidades vivenciado a partir de suas experiências empíricas.

Tive a vivência de que quando a professora chegava na sala de aula o aluno levantava, dava bom dia e sentava. Na minha casa, minha mãe era “Não senhora e Sim senhora”, na mesa ninguém falava antes que eles falassem ou perguntassem alguma coisa, para os avós então ninguém falava nada. Eu fui educada assim e isso funcionou (NATALINA).

⁷² Crenças aqui não entendidas como um conjunto de visões e entendimentos de mundo que operam com saberes experienciais (TARDIF, 2002) e com entendimentos construídos de acordo com as práticas sociais de um sujeito e a cultura em que o mesmo está inserido, com compartilhamento de ideias empíricas.

Tomamos como partida a ideia de desconstrução como uma releitura de mundo como realidade. Se analisada em conjunto com a professoralidade, essa desconstrução é um caminho que está sempre acontecendo, sem estruturas pré-definidas, mas, sim, como um movimento que provoca modificações nas significações dos sujeitos, de acordo com os contextos que este vivencia. A professora Josiane traz em seu discurso vivências relacionadas à sua concepção familiar, crescida, segundo ela, em uma “redoma de vidro”,⁷³ e o choque que isso ocasionou em seu início de carreira. A professora Natalina traz em sua discursividade essa concepção em forma de entendimentos sobre aspectos relacionado às maneiras, segundo ela, corretas de se portar, as quais ainda tem por referência, e, que, ao ingressar no ambiente da sala de aula, também a levaram a perceber um choque.

Não existe uma universalização de posições e ideias, pois somos compostos por diferenças, e pensar em universalização é pensar nessa utópica ideia de anulação das diferenças. Sendo assim, não existe sistema educativo que consiga dar conta de toda a dinâmica da diferença. Somos construídos e constituímos esta contingente condição das relações humanas no mundo social. São entendimentos que se forjaram sob os corredores isotópicos que cada um foi experienciando ao longo de suas trajetórias e percursos formativos em sua professoralidade de realidades vivenciadas.

5.3.4 Percursos formativos e os caminhos para o devir de ser professor e professora.

As demandas da professoralidade emergem nos diferentes contextos sociais e realidades distintas, dentro das trajetórias professorais. Surgem a partir de momentos que produzem significações na experiência docente, ou seja, de relações que se estabelecem com o mundo social, no mundo social e pelo mundo social. “Fiz a graduação no início dos anos 2000, num período de muita ascensão econômica, eu tive muita sorte porque eu consegui entrar numa universidade pública, casa de estudante, eu peguei todo o processo de fortalecimento dentro da universidade” (KATIUSKA).

Essas significações produzem uma cadeia de percepções que se entrelaçam, e se desencontram, de acordo com as vivências sociais, políticas e culturais de cada sujeito participante deste estudo. Esta cadeia de articulações perceptivas produz efeitos em sua prática

⁷³ “Redoma de vidro” é entendida no contexto da narrativa como o excesso de cuidados e também resguardo quanto à realidade que muitas vezes se apresenta de forma cruel ao ser humano. Não nos cabe aqui discorrer sobre conceitos de crueldade, cuidados e resguardo, mas, sim, compreender o sentido da fala dentro de uma contextualização linguística na narrativa.

pedagógica. Estes momentos que são evidenciados nas articulações discursivas se tornam importantes na análise, pois indicam os múltiplos sentidos que estes professores produzem sobre sua prática, sobre seus momentos na profissão e todo o contexto do qual fazem parte. Seus diferentes papéis “dentro de um enredo, de uma trama de relações” (SOUZA, 1984, p. 12). “Aí estou no 1º ano de faculdade de biologia e eu sou convidada do nada... assim... para dar aula de ciências numa escola particular, que estou até hoje inclusive! Eu jurava (bem formalmente) que eu não ia ficar dois meses lá. Naquela época eram turmas grandes (...)” (JOSIANE).

Os múltiplos momentos que formam o mosaico de demandas emergem de significações e tensionamentos vindos de fatores externos, culturais, sociais, políticos e econômicos, e de fatores internos, vindos do cotidiano da sala de aula, da escola e do contexto educacional no qual eles próprios se inserem. Sobre essa mudança dos contextos, que se mostram múltiplos e pelos quais os caminhos se tecem, observa a professora Katiuska:

(...) mais uma vez, vou falar de geração, na minha geração, eu tenho trinta e seis anos, eu sou da escola dos anos noventa e peguei, fiz a graduação no início dos anos dois mil, num período de muita ascensão econômica, eu tive muita sorte porque eu consegui entrar numa universidade privada, desculpe, pública, casa de estudante, eu peguei todo o processo de fortalecimento dentro da universidade, eu fui bolsista, eu usei assistência estudantil, então eu vi um *boom*, eu quando estava na graduação e participava de algum movimento estudantil por preço de passagem, eu só via coisa boa no meu futuro e foi, porque eu saí da graduação direto para trabalhar, eu fiz um concurso público e fui trabalhar, sabe, nunca me ocorreu assim: será que eu vou ter emprego? Será que eu vou ter? Então eu vim de um período muito bom

Tais tensionamentos serão abordados de forma mais aprofundada nos próximos capítulos. Neste ponto, tomaremos para análise as demandas de significações que constituem as diferentes identidades dos professores em seus diferentes tempos da carreira profissional. Dessa forma, eles são atravessados por percepções que emergem destas demandas, que não se apresentam de forma uniforme, mas sua intensidade varia de acordo com as diferentes significações elaboradas pelos sujeitos, sendo constantemente definidas, e redefinidas, de acordo com as mudanças no cenário político e social. A produção de cada professoralidade não obedece a uma padronização de entendimentos e comportamentos, pois é fluída e móvel.

Ao falar das subjetivações que constituem esses sujeitos professores e os atravessam em sua professoralidade, abordo aspectos relacionados a um conjunto de elementos e condições que produzem este sujeito nos diferentes campos de forças invisíveis que, na prática, se transfiguram em formas visíveis de ser. Estas subjetivações não são estanques, ou seja, um sujeito professor, ao longo de sua prática, não assume uma só maneira de ser, mas, à medida que experiencia o mundo, suas percepções, acerca do contexto, sofrem modificações, não

tornando fixas suas demandas. Suas significações se tornam transitórias e são espelhos de momentos (...) “O sujeito é sempre potência” (PEREIRA, 2013, p. 41).

As narrativas que aqui analiso carregam em sua articulação discursiva uma potencialidade de demandas que, ao mesmo tempo, estabelecem significações simétricas e assimétricas nos diferentes sujeitos, conforme os momentos no qual estão inseridos. Portanto, estas forças existenciais, da/na professoralidade, são organizadas a partir de demandas contingentes que, por sua vez, são relativas a determinadas circunstâncias em diferentes espaços e tempos.

As demandas que surgem no decorrer da trajetória docente trazem, em sua ação discursiva, uma diversa e rica variação de significações e percepções que evidenciam como os sujeitos, no interior da sua individualidade, constroem, constituem, seu universo na coletividade de um processo de trabalho. Uma experiência social dentro de um campo permeado de construções e desconstruções de significados. Essas construções e desconstruções, que envolvem a professoralidade de um sujeito, se alinham a alguma determinação pré-estabelecida? Talvez sim, talvez, não, creio que os momentos que cada um experiencia, no interior de sua práxis docente, contribuem para que estas conexões aconteçam, com maior ou menor significação.

Também se percebe que, além dos momentos, os tempos experienciados e as percepções construídas trazem demandas que se encontram e se desencontram nos discursos. Essa composição de forças que se estabelece no campo da professoralidade possibilita movimentos de interligação de substratos que articulam as significações construídas pelos professores. Eles se entrecruzam, mesmo que de forma invisível. Esta é a beleza das significações, processos contingentes, e transitórios, que se mesclam em movimentos que dão significado às trajetórias docentes. Figura 12:

Figura 12 - Processos Contingentes da Professoralidade.



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As demandas não obedecem a uma estrutura definida por mim, ou pelo grupo, mas surgem de uma forma espontânea pelos sujeitos, ao rememorarem aspectos de suas trajetórias. Estes momentos carregam significações variadas sobre diferentes tempos e espaços de cada sujeito professor, emanando, assim, o potencial que cada experiência representa na constituição de significações da sua professoralidade. Elas (as demandas) podem ser sistemáticas, formando movimentos, sendo que esses movimentos podem construir novas demandas. As demandas não são estruturas fixas.

Eu vejo muito colegas reclamando: porque o conteúdo que eu dava anos atrás eu não consigo dar mais. Para mim não é problema porque eu sou nova, eu consigo pelo menos eu acho que consigo e eu fico muito feliz pelo retorno que eu tenho deles (KATIUSKA).

O sistema educativo é produtor de um grande campo de significações, um produtor de sentidos muito próprio, que não depende apenas da cena política, mas também de variáveis forças disruptivas que se encontram sempre potentes no campo social e cultural e que, consciente e inconscientemente, são absorvidas de alguma maneira pelos grupos. Sistema educativo aqui é entendido como todo o processo educacional que envolve o ser e o fazer

docente, perpassando pelas normatizações legais que orientam a profissão, ao fazer pedagógico, envolvendo experiências e vivências em relação à sua práxis. Sistema educativo entendido como um processo que atravessa o sujeito.

Quando pensamos em todas as nuances que perpassam as condições da docência, torna-se impossível citar todos os aspectos que envolvem a trajetória ao longo do tempo, visto seu caráter transitório com diferentes articulações discursivas⁷⁴, em que as situações se apresentam de forma contingente neste processo. Huberman (2000, p.8), em suas considerações sobre os ciclos que envolvem a carreira do professor, coloca o “choque de realidades” como a primeira experiência que o sujeito enfrenta ao ingressar na profissão, “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”.

Em relação aos movimentos universalizantes que recaem sobre a complexidade que envolve a profissão docente, antes mesmo do sujeito ingressar na carreira, nos remetem a condicionamentos do que se entende por um bom professor em sua prática cotidiana. Condicionamentos esses que envolvem uma trama produzida e imersa na cultura e política de uma sociedade. Ser um bom professor, em um discurso de totalidade, significa um sujeito que, de acordo com Shoutwell (2020, p. 25), é “portador de competitividade, flexibilidade e adaptabilidade”. Parece-nos que essa lógica construída em torno da profissão docente desloca o sujeito da sua ação e o faz pré-fixar comportamentos alheios aos ambientes e momentos que o atravessam.

Uma coisa que eu acho que eu não adoeci ainda, porque o professor está sempre no passo de adoecer, às vezes a gente tem umas crises assim que é muito mais do trabalho, do cotidiano do que do trabalho de sala de aula, o trabalho em sala de aula é o que nos alivia, mas assim, eu acho que eu não adoeci ainda e espero não adoecer tão cedo, um dia a gente vai, porque eu não acho que as coisas são dadas assim sabe, quando eu digo assim que eu me empolgo fazendo uma atividade, que os alunos talvez não correspondam, não façam, a coisa não aconteça como eu planejei, tudo bem, tudo bem sabe (KATIUSKA).

As experiências, durante o estágio de docência, dos graduandos da disciplina de Didática possibilitaram que eu vivenciasse com um olhar mais aguçado as construções, os entendimentos e até as preconceções que os discentes carregam do que vem a ser um bom professor. Em seus entendimentos, este conceito é ligado diretamente às ações afetivas e de conhecimento que envolvem a práxis pedagógica, mas, mais do que isso, ensejou entender as

⁷⁴ Articulação discursiva é entendida como uma construção linguística como forma de organização de linguagem e pensamento que, dentro do seu contexto, expressa pensamentos, visões de mundo e formas de organização de determinados sujeitos e grupos sociais.

construções que Showtwell (2020) articula sobre posição docente⁷⁵, aguçando meu olhar para os espaços de múltiplas posições que os sujeitos ocupam ao longo de sua trajetória profissional, desde a graduação. Para Katiuska, como professora, sua intelectualidade é que condiciona sua ação: “Eu sou uma intelectual, que pensa sobre o que faz, eu vou estar sempre refletindo como fazer, e sempre modificando, não deu certo eu passo adiante, mas sempre tentando entender o porquê que não deu certo”.

A idealização do fazer docente foi marcante nas considerações iniciais nos graduandos: o professor(a) é visto(a): como alguém com superpoderes; como alguém que desenvolve o pensamento crítico dos estudantes; cria relação entre a realidade vivida pelos estudantes e o conteúdo discutido em sala de aula; compreende seu contexto social e político e também dos alunos; sempre tem uma estratégia pedagógica para fazer com que o conteúdo se relacione com a realidade dos alunos; domina os conteúdos; tem empatia; criativo; respeitoso; organizado; possui didática flexível para se adaptar aos alunos; que exige rendimento do aluno de forma elegante; didática eficiente; permite-se criar laços e ser sensível; importar-se com o aprendizado e sucesso dos alunos⁷⁶.

Frente a todas essas exposições, debrucei meu olhar e pensamento na compreensão de como opera, no interior da professoralidade, essa mobilidade de posições que um sujeito experiencia ao longo de sua trajetória. E como essas mobilidades de posições interferem na construção da docência de um sujeito.

Buscando em Huberman (2000) algumas considerações desta fase de preparo e ingresso na carreira docente, a mesma pode ser percebida com uma distância muito grande entre os ideais construídos em torno da profissão e a realidade no cotidiano encontrado na sala de aula. Esse tempo de descobertas em relação aos aspectos que envolvem a realidade da sala de aula transforma essas expectativas em significações que geram um choque de realidade nos sujeitos dentro da sala de aula. Esse choque entre a expectativa criada e a realidade se faz presente no discurso de algumas professoras.

Porém, nem todas trazem essa significação em suas falas, o que nos leva a perceber que não existe uma universalização desta significação. Cada sujeito percebe e percebe-se no início da profissão trazendo em sua ação discursiva o que Tardif (2014, p.53) coloca como sendo uma “heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam suas condutas”. Nesta direção,

⁷⁵ A posição docente está sempre em movimento, nunca está terminada, cada posição é resultado de uma construção que está sendo, nunca o é no estado pleno. As diferentes temporalidades que o sujeito experiencia deixam suas pegadas na constituição deste sujeito.

⁷⁶ As demais contribuições sobre esta expectativas em relação ao *ser e o fazer* do professor, coletadas dentro da atividade na disciplina de Didática, realiza-se dia 07/03/2021, estão no apêndice B deste estudo.

procurando entender esses movimentos constitutivos, voltamos nosso olhar para estas significações pertencentes aos estratos que compõem os movimentos da professoralidades, ou seja, estes territórios constituídos de matéria que se adensam em um campo de forças invisíveis. Esse campo de forças da matéria não obedece a uma formação visível e definida, mas sim “imaneente aos estratos, simultâneo a eles, constituído por eles e constituinte deles” (PEREIRA, 2013, p. 28). Assim, tais estratos vão dando movimento à professoralidade de cada sujeito, devido à pluralidade de conexões que estabelecem com a realidade visível e aos inúmeros substratos que se formam ao longo da carreira profissional.

(...) no discurso dos colegas mais velhos, é tu é assim agora, tá começando, depois tu cansa e muda, eu posso até cansar, pode acontecer isso, mas eu vou cansar se eu adoecer, mas é um problema externo, mas eu acho que eu não vou mudar porque essa é a minha prática, é assim que eu sou sabe, não tem como eu cansar de fazer isso porque eu imagino que quem diz isso, acho que no primeiro ano de magistério já acontecia isso, não conseguia refletir sobre os erros e acertos, sobre seu fracasso e coisas assim, então acho que é isso, se eu for formar professores, que um dia ainda vou, investir em cursos de Magistério, acho que essa coisa de sempre olhar para a própria prática e sempre reformular ela, de estar modificando, porque a gente é a sempre a mesma, mas os alunos vão mudando, as gerações vão mudando e eu não posso, fiz uma promessa pra mim mesma, que daqui alguns anos eu olhar para trás e dizer: “ah! meus alunos antes aprendiam e agora não aprendem”, não é possível isso, acho que o problema tá, no método, não tá nos alunos, não é possível que existam pessoas que aprendam menos que outras, acho que não é essa a questão (KATIUSKA).

Pensando nestes movimentos (visíveis e invisíveis) que os diferentes, e diversos, estratos proporcionam na professoralidade de um sujeito, nos perguntamos quais são os territórios nos quais este campo de forças atua com maior impacto na vida de um professor? Pereira (2013, p. 30) nos remete a um estrato como uma formação histórica. Se pensarmos na práxis pedagógica como uma matéria (indefinida?) que se alimenta de substratos, os territórios pertencentes à Instituição Escola são onde acontecem os principais embates de forças, e, mais do que isso, onde as demandas da professoralidade ganham movimento e significações ao longo da trajetória docente.

Serão estes movimentos homogêneos, ou suas significações obedecem a um ciclo pré-determinado pelas forças sociais, políticas e culturais de cada época histórica? Ou: estes movimentos perpassam todas estas forças e se misturam aos estratos que atravessam essa professoralidade, independente do contexto histórico? Difícil afirmar. O que nos cabe, creio eu, é identificar e quais demandas essas forças e estratos produzem, como essas demandas são

percebidas e significadas na práxis de cada sujeito, e como isso atravessa um coletivo de professores, dentro do território denominado Escola.⁷⁷

Nos parágrafos a seguir, trago algumas dessas demandas e significações dos professores em suas articulações discursivas. Nessas articulações, a riqueza que os momentos significam para cada sujeito fica evidenciada. Mais do que significações, as falas traduzem como cada indivíduo se faz e se refaz, de acordo com as demandas que surgem no curso de suas vidas profissionais.

⁷⁷ Tomo o conceito escola como um território constituído por um prédio, normatizado por meio de disposições legais que a regulamentam. Um lugar onde se estabelecem relações cotidianas de trocas de experiências, conhecimentos, práticas pedagógicas, intenções educativas. Esta escola pode ser entendida como um estrato que, materializada pelas intenções educativas, sociais e políticas, possibilita a articulação e a conexão de diversos e diferentes substratos.

6 DOS CAMINHOS E DAS POSSIBILIDADES: PENSANDO (ATRAVÉS) DOS LABIRINTOS DA PRÁXIS.

6.1 EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORALIDADE.

O pensamento de um tempo fora de nossa experiência é insustentável.
(CALVINO. 1994, p.55)

Embora eu tenha utilizado o conceito de experiência como pano de fundo para a análise construída ao longo dos capítulos anteriores, é neste quinto capítulo que a trarei de forma mais profícua ao corpo do texto, de acordo com a hermenêutica que a envolve. Tomo como base para a construção da análise o conceito de experiência de Bondía (2002), em que a experiência é tudo o que nos atravessa, como sujeitos, e nos transforma. Mesmo entendendo que a experiência pode ser tomada como conceito independente da formação, neste estudo, não consigo enunciar esse conceito sem estar colado com a formação docente. Tomo, desta forma, as experiências da professoralidade como um arcabouço estrutural, no qual os mecanismos externos e internos do(as) professor(as), que se articulam em diferentes formações históricas, atravessam os sujeitos em sua discursividade em movimento, transformando-o(as). Pensando assim, os processos de formação como uma prática eminentemente política, resultante de um jogo de articulações no qual, ao ser exposto, o sujeito sofre transformações. Toda experiência produz mudanças irreversíveis nos sujeitos, considerados atravessamentos do cotidiano, pelos quais experienciamos o vivido. Somos eternos aprendizes em nossa finitude.

Ao tomar o conceito de experiência para analisar os mecanismos que exercem essa força de mudanças, nas maneiras de conceber e perceber o mundo, dos sujeitos em formação deste estudo, procuro direcionar meu olhar sob uma perspectiva hermenêutica na qual minha análise se funda nos contextos pelos quais estas articulações são construídas e nas formações históricas que operam como pano de fundo para que elas se estabeleçam. A experiência se torna um significante em permanente disputa, pelas múltiplas formas e contextos que configura seus movimentos. Dessa forma, opero em minha análise sob o entendimento de que experiência diz respeito ao experimentar-se no mundo e pelo mundo. A escola, como espaço de interação social, é um campo fértil onde as experiências emergem para/dos sujeitos professor(as). Assim, tomo a práxis pedagógica como o lugar comum para construir a análise das experiências, entendido por mim como significações que emergem da professoralidade destes sujeitos, que são o professor e as professoras deste estudo.

Se pensarmos neste sujeito⁷⁸ como uma forma estratificada dentro de um campo de significações (visíveis e invisíveis) coletivas, onde os elementos mantêm uma dinamicidade e mudam de forma constante, este mesmo sujeito modifica suas formas de ser de acordo com as significações geradas por elementos de subjetivações que fazem parte de sua rotina social. O sujeito age sobre estes elementos do cotidiano, e da mesma forma, os elementos do cotidiano modificam, ou não, este sujeito. Podemos perceber que este sujeito, ao entrar em contato com as isotopias sociais, se torna uma potência em estado de tensão constante. Segundo Pereira (2013, p. 40), “os encontros entre sujeitos atualizados e entre eles e o ambiente necessariamente produz encontros de forças. Ao viver, afetamos e somos afetados por tudo o que está vivo”.

Ao construir⁷⁹ estas significações, devemos lembrar que o sujeito professor está inserido em um campo de força social, política e econômica. Estas forças não obedecem a uma totalidade de sentidos, já que ela está articulada com condicionamentos de existência e posições que se efetivam na sociedade como um campo de forças. Ao abordar a semântica dos conceitos de totalidade e articulação, recorreremos à Laclau e Mouffe (2015), que evidenciam o conceito de articulação, primeiramente, como renúncia às concepções de sociedade como uma totalidade fundante em seus processos parciais. A mesma professora segue sua ação discursiva evidenciando os elementos que a acompanharam no momento da escolha pela profissão.

E... na época, a gente nova não tinha conhecimento de como era uma faculdade, como hoje se tem mais abertura, eu passei no vestibular e depois e depois eu fui perguntar qual era o curso que eu estava fazendo daí eu descobri na primeira aula que eu estava fazendo pedagogia e eu sem sabia o que era pedagogia (ELISABETE).

Ao deslocar sua articulação discursiva para uma determinada época, a professora inconscientemente nos remete às “ordens sociais” que são desencadeadas no interior de um momento específico da sociedade. Pensemos um pouco nos contextos pelos da Educação Brasileira, no caso aqui, a educação no nível de Estado do Rio Grande do Sul. Para isso, trarei na sequência a abertura de subcapítulo, a fim de situar o leitor nas matrizes legais pelas quais, o(as) professor(as) deste estudo constituíram sua professoralidade e, mais do que isso, suas significações de mundo que se transformaram em experiências, as quais são evocadas pelas memórias durante a produção das suas fontes narrativas.

⁷⁸ Entendemos que a subjetividade, por sua vez, é o conjunto de condições que perfaz o sujeito, é a cena produzida no campo invisível, geradora de um campo ativo de subjetivação, isto é, de produção do sujeito. O sujeito é produto construído a partir do engendramento dessas zonas de subjetivações. (...) (PEREIRA, 2013, p. 41)

⁷⁹ Construções, neste estudo, referem-se às formas de atividade humana que são produzidas, organizadas e mediadas culturalmente.

O social em si não possui uma totalidade essencial, pois estamos lidando com articulações e relações que se modificam de acordo com o tempo social, político e econômico de determinado momento histórico. Portanto, essa articulação de elementos reflete a relação articulatória e o momento que essa articulação aconteceu.

No interior de tais articulações⁸⁰, os sujeitos sociais e as instituições que a compõem não são constituídos de uma essência única, ou seja, a professoralidade vai sofrendo mutações que não obedecem a uma determinação única, sua mobilidade acontece de acordo com os tempos e espaços políticos, sociais, econômicos e culturais de uma época. Estes movimentos professorais pulverizam identidades que, no interior de uma escola, não se colam a nenhuma estrutura fixa, dado que são construções pertencentes a momentos históricos, com ou sem determinada importância, mas que afetam, de alguma forma, a professoralidade do sujeito. São caminhos pelos quais a professoralidade se constitui, independente de uma ordem pré-definida.

Quando a professora Josiane afirma que “entrou de ré “na profissão, “mas foi gostando e ficando”, nos dá indícios que o ficar tem mais a ver com uma construção de relações que significaram e tornaram possível sua permanência na profissão, diferentemente da Elisabete, que “embarcou num sonho”. Falas paradoxais, mas que nos levam a um sentido do que vem a ser essa professoralidade sem ordem social pré-definida, porque, para ambas, diferentes momentos, dentro da trajetória, tornaram possível uma significação da profissão que serviu como um aspecto importante para conduzir suas escolhas. Não se trata de um único momento, mas de uma pulverização de vários momentos que contemplam os sujeitos durante a profissão docente.

Podemos entender que alguns momentos exerceram mais significação que outros nesta permanência na docência? Talvez sim, porém, a determinação de um único fator como sendo determinante se torna impossível, se pensarmos na escola, e na própria professoralidade, como um fazer que contempla uma multiplicidade de momentos e significações ao longo de sua temporalidade e espaços. Essa relação obedece a uma prática associativa em que se produz um efeito, que pressupõe uma relação de lógica de significações de correspondência entre os elementos. Essa prática associativa não se encontra coordenada por um princípio de necessidade externo a ela, ou que seja decorrente da essência dos elementos que as integram. Desta forma, as significações que a professoralidade estabelece representam uma prática associativa de tal modo que sua identidade pode ser modificada pela correspondência, ou não, dos elementos que a integram.

⁸⁰ Tomo o conceito de articulação como de produção/elaboração de sentidos elaboradas no jogo das relações sociais por nós vividas e significadas (LACLAU e MOUFFE, 2015).

“Eu fui fazer magistério, fiz meu estágio em Vila Azul, com a primeira série, e depois na época aqui em Veranópolis não tinha concurso para o município, erámos convidadas... alguma coisa assim” (MARA).

Os diferentes tempos que se estabelecem nos deslocamentos da ação discursiva nos possibilita pensar nos elementos que acompanham as trajetórias destas professoras e suas implicações nas práticas estabelecidas no campo social educativo em que elas estiveram inseridas durante seu ciclo professoral. Pensar em ciclos diferentes dentro da profissão também nos faz pensar nas mobilidades de elementos que constituíram as significações da professoralidade destes sujeitos.

Huberman (2000), em sua análise, utiliza como parâmetro os diferentes momentos dentro da temporalidade profissional, para, de certa forma, tornar homogêneos elementos⁸¹ comuns que aparecem em determinados momentos dos ciclos de vida profissional dos professores. Nas ações discursivas manifestadas, a pulverização nos elementos da escolha profissional estão evidentes, sendo que cada sujeito, em sua ação discursiva, traz diferentes elementos para esta escolha, que, na prática, significa a entrada na carreira profissional. São os elementos empíricos que tomam forma em cada um deles ao estarem inseridos nas significações da professoralidade.

Estas significações podem emergir de demandas que não pertencem a uma estrutura fixa de identidades, mas a partir de percepções que se associam e se distanciam de acordo com os elementos e momentos dessa ação articulatória, demandas de diferentes contextos. Podemos pensar que esses elementos que constituem a mobilidade desta identidade evolutiva, da professoralidade, emergem de diferentes posições existenciais que este sujeito professor experiencia ao longo de sua trajetória? Ou: será desta mobilidade de identidades que torna possível as heranças discursivas da professoralidade, na constituição do sujeito professor(as)? Acredito que sejam caminhos e possibilidades para se pensar.

Quando pensamos nas formas de constituir-se professor estamos adentrando em um território onde o existir humano se estabelece a partir de várias dimensões, ou seja, ser professor se liga, diretamente, ao SER com pessoas, ao SER com contexto e ao SER consigo mesmo. Somos ao mesmo tempo em que estamos com outros, e isso nos constitui. Somos, por existência, seres em constante relação com alguém, ou com algo, como expressa a professora Natalina: “A gente tem muito contato humano e isso é impagável. Convivemos com muita gente

⁸¹ Tomo como elementos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que se diluem e tomam formas subjetivas nas discursividades de cada sujeito professor ao narrarem suas experiências e vivências ao longo de suas trajetórias. Não tomo como parâmetro nenhum elemento fixo e completo em si mesmo, mas a mescla e a interação destes nas práticas estabelecidas pelos mesmos sujeitos.

e eu acredito que a minha demora em solicitar a aposentadoria foi justamente para não perder essa jovialidade no convívio com a gurizada”. Ao escutar sobre a vivacidade que a troca com a “gurizada” proporcionou para a professora, suas formulações e reformulações de significações por meio dos laços sociais permitidos pelo ambiente da escola, aludi ao pensamento de Josso (2007), quando ela analisa as potencialidades de uma invenção de si. Nesse sentido, as relações que constituíram a professoralidade da professora Natalina, nas significações do seu Ser em relação aos alunos, lhe trouxeram ânimo e jovialidade, e isso, como ela mesma diz, retardou seu pedido de aposentadoria, porque mais do que o fazer (práxis) em sala de aula, a troca e os relacionamentos tornaram-se elementos fundantes de suas potencialidades em relação às invenções de si mesma. Mesmo estando em final de carreira, a professora demonstra a necessidade de manter vivos os movimentos de sua existencialidade, ou melhor, a existencialidade de sua professoralidade necessitava de movimentos para continuar significando. Penso que podemos, a partir disso, olhar a professoralidade com significações voltadas à conformização, ou seja, de modelos possíveis de identificação e de diferenciações construídas pelas maneiras singulares que se constituem dentro de uma pluralidade contextual. Volto meu olhar então para essas construções, das várias dimensões da professoralidade, que se mostram como possibilidades no universo da Educação.

A escola é movimento, um movimento onde as diferenciações fazem parte das construções que se estabelecem dentro deste contexto. Mais que um conceito de espaço físico, a escola vislumbra uma dimensão social, política e cultural, onde o ser humano consolida suas vivências. Josso (2007) nos ampara nessa concepção, mostrando-nos o quanto a Antropologia e a Sociologia se ocuparam em estudos sobre as maneiras que se estabelecem as relações dentro deste espaço educativo, em sua menor e maior amplitude, com continuidades, rupturas e até mesmo sobrevivência das Instituições de Ensino.

(...) Assim, elas construíram conceitos de socialização e de aculturação para designar as modalidades de conformação às normas (a seguir conformização) e de adaptação dos indivíduos às atividades materiais e simbólicas que caracterizam as interdependências dinâmicas entre as individualidades e os grupos socioculturais. O conceito de educação permitiu reagrupar o conjunto das modalidades formais (instituições escolares e organismos de formação) e informais (mídia, família e meio ambiente) dessa transmissão. Essas duas disciplinas constituíram o ângulo de observação da maneira pela qual os indivíduos são modelados, através de um conjunto de obrigações e de solicitações que os ajudarão a ter lugar numa funcionalidade social e cultural (JOSSO, 2007. p. 417).

Essa conformização e tensionamento em relação às normatizações e o ser professor vêm muito presente nas falas da professora Elisabete, em que ela reflete que “a LDB te dá a chance, te dá direções, a Base Curricular também te dá direções para ser um trabalho bom, mas a

realidade não é assim, porque se pega só a ponta, a lei é para se cumprir, a lei tem que ter uma estrutura, e isso eu não vejo preocupação dos nossos governantes”. E acrescenta: “Eu vejo uma evolução no sentido de colocar pra educação, de colocar dentro das salas de aula a interdisciplinaridade, tendo a visão do aluno como ser social, isso é claro na evolução das leis e dos planos curriculares, isto sim”.

Ser social, a expressão mostra as possibilidades das dimensões nas quais se desenham os tensionamentos e deslocamentos dos sujeitos professores, em sua singularidade e pluralidades. Nos movimentos das dimensões da professoralidade, nada é acabado, de modo que o constituir-se se torna uma constante. Candau (2013), ao se debruçar em análises que envolvem as construções do cotidiano escolar, em seus encontros e desencontros, nos sinaliza que as relações que se estabelecem entre educação e cultura são cada vez maiores, onde “não podem ser negadas as inter-relações, particularmente significativas, entre cultura, ideologia, política e economia” (CANDAUI, 2013, p. 61).

Esses movimentos, onde as inter-relações são intensificadas no ser e no fazer da práxis, tornam-se, aos poucos, a experiência que atravessa o cotidiano escolar e se significam conjuntamente com a práxis docente.

(...) eu acho que houve uma ampliação das questões sociais, já tinha na LDB, mas manteve-se a questão do hetero..., enfim, das diferenças culturais, do combate ao racismo, dessas questões transversais foram mais contempladas, em termos de conhecimento ela não é específica, mas dá abertura para a escola se organizar, e a gente debate muito essa questão de agora, e...dos períodos reduzidos, como trabalhar, porque assim não nos deram uma referência de como trabalhar, é o professor que tem que montar seu plano de estudo, mas com períodos reduzidos fica complicado. Que conteúdo eu vou tirar? Que conteúdo é mais essencial? Então, nesse sentido, houve sim um balanço, não sei que consequências teremos, mas é uma nova adaptação que teremos que fazer (ELISABETE).

Primeiramente, podemos perceber que houve uma abertura para o ser com o outro, esse ser que se constitui social e culturalmente diferente de mim. O constituir-se professora é atravessado pelas mudanças e adaptações que são possibilitadas por convívio social e, também, por mecanismos disciplinares. As normatizações não acontecem de forma natural e espontânea. Os manejos que as legislações estabelecem nas construções da cultura escolar são uma das muitas formas de construção dos itinerários da práxis coletiva na professoralidade.

Quando uma prática, ou até mesmo uma ação é ensinada a alguém, os modos de desenvolvimento dessa ação e prática têm seu início no universo coletivo das interações. Aprendemos com o outro, assim, em nosso percurso, nos elaboramos e apreendemos o vivido, e, através dele, criamos e recriamos nossa existencialidade. Como professor(as), nossas relações são reafirmadas pela égide das relações de trabalho, do trabalho com o outro(as), múltiplas

peessoas, no singular-plural das relações. São essas relações que nos possibilitam a construção de modos de ser professor(as) de formas distintas e únicas, imersas em um mosaico de contextos em mutação.

Voltando aos estudos sobre os ciclos profissionais dos professores, de Huberman (2000), juntamente com esse lugar de “diferenças”, em que são produzidas essas desconstruções da professoralidade, será que os mesmos ciclos não se caracterizariam mais como deslocamentos de realidades e transformações dos conceitos, que os sujeitos produzem ao entrar em contato com a práxis da docência, do que por temporalidades dentro da profissão? Possibilidades que emergem e nos convidam a pensar os caminhos da professoralidade além do caminho. Vejamos o exemplo que nos convida a pensar na fala da professora Katiuska. Ela traz, paralelo ao desejo de ser professora, as frustrações da falta de reconhecimento financeiro, em decorrência da desvalorização salarial que se mostra histórica no Estado do Rio Grande do Sul.

(...) então assim eu comecei pensando em seguir adiante nos estudos, sempre quis formar professores nessa área da educação, mas eu queria formar professores, não consegui e acabei no Estado, e gostei, eu gosto de dar aula para o Ensino Médio, aprendo tanto com meus alunos, só que eu não ganho o suficiente para isso, a formação que eu tenho não condiz com o que eu recebo o reconhecimento financeiro (KATIUSKA).

Interessante pensar que Katiuska está somente há 7 anos no Magistério Público Estadual e já carrega essa luta histórica por salário justo em sua experiência de professora, assim, a fala da professora nos remete ao que Gadamer (1999) escreve sobre a experiência, em que ela é a formação pela qual sofremos as transformações nos modos de ver e pensar o mundo. A professora Katiuska sonhava ingressar na carreira do Magistério como professora de cursos formadores de outros professores, no meu entender, curso de nível Normal Magistério, o que não se concretizou, e ela reforça: “Não consegui, acabei no Estado”. No interior dessa cadeia discursiva, qual é o significado desse enunciado que nos fala mais pelo que está no ausente da fala do que pela fala enunciada? Volto a Gadamer (1999), para tentar pensar as significações que atravessam a professoralidade de Katiuska, no sentido de pensar em sua experiência como um encontro de horizontes, no qual somos o que somos porque existimos dentro de uma formatação social. A formação histórica que compõe o tecido social, no qual se estabelecem as relações, é composta por desconstruções, onde, o sujeito, como ser finito, se depara com a dissolução de sua condição de querer ser tudo. Desta forma, este “perceber-se no mundo” implica também a tomada de consciência efetual quanto ao reconhecimento de nossa plausibilidade para o outro. O fazer e o Ser do(a) professor(a) acontece sob os tensionamentos destas relações, pois somos, como sujeitos sociais, efeito das múltiplas relações que

estabelecemos com o outro. Seja esta interação relativa ao contato com o outro, ou, ainda, em relação às coisas e situações que nos constituem como seres em(de) constante experiências. A professora Katuska não só deixa claro o que fala, por meio das palavras, mas também o que se encontra ausente nelas, fazendo-nos perceber que “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (BONDÍA, 2002, p. 24). Entre a expressão do desejado e do caminho plausível das escolhas possíveis, seu espaço de experiência (a professoralidade) se mostra como um campo aberto ao movimento que os fatos, e as interações com o outro, lhe concebem. Como fala a professora: “Eu gosto de dar aula para o Ensino Médio, aprendo tanto com meus alunos, só que eu não ganho o suficiente para isso” (BONDÍA, 2002, p. 9), ou seja, as construções se emaranham de acordo com os deslocamentos que operam, tendo como pano de fundo o tecido social pelo qual se constituem os corredores isotópicos (Blikstein, 1985) de cada sujeito. Isso nos faz pensar que o fazer docente que se constitui pelo contato com o outro carrega uma condição de reconhecimento recíproco: eu me constituo a partir das relações que estabeleço com o que existe exterior a mim, não somente pelo que se dá no âmbito da interioridade de minhas vivências. Ao sinalizar sua experiência, a partir do contato com o outro (alunos do Ensino Médio), Katuska deixa explícita as subjetivações que envolvem o fazer docente: ensinar também é aprender, ou seja, somos definidos, entres tantas multiplicidades, de nossas interações para com os outros. A experiência, conforme nos escreve Bondía (2002), se configura sempre de forma singular, imanente, finita e de forma descontínua.

Ainda sobre o saber da experiência, importante fazer um movimento de retorno à fala da professora Elisabete e às significações que emergiram de sua relação entre o conhecimento proporcionado pela arte de alfabetizar jovens e adultos, em uma experiência de escola de fábrica, nos anos de 1980, e sua condição humana, quanto às mudanças em sua visão de mundo.

Esses dezesseis anos que eu trabalhei estritamente com alfabetização (foi alfabetização desde crianças, adultos). A escola de fábrica que nós tínhamos aqui em Veranópolis era dentro da São Paulo Alpargatas, eu fui professora e coordenadora do curso ((sorri)) que crescimento! A gente aprende com cada experiência. Essa experiência me marcou muito porque, alfabetizar um adulto é...é... uma marca muito grande que fica na vida dessas pessoas e na gente também ((sorri)). Teoricamente já é bonito, mas uma pessoa com cinquenta anos que tinha, sessenta ... um dia começa a ler ... e... e... () aquele projeto Escola de fábrica era muito freiriano, então combinava exatamente com a realidade dos alunos. Eles trabalhavam na São Paulo Alpargatas, que era na época, faziam o lanche e iam direto pra sala de aula onde tinham quatro horas de aula. FOI INCRÍVEL, FOI MARAVILHOSO ... eu fiquei tão apaixonada por isso que quando terminou o projeto, algumas pessoas me procuraram porque queriam saber ler, queriam aprender a ler, e eu atendi várias pessoas na minha casa, quatro-cinco pessoas que eu alfabetizei. E::e... isso assim é ... sabe... é um crescimento que não tem porque você vai na realidade ((mexendo no cabelo)), então, tinha um aluno que ele tinha já sessenta anos quando eu alfabetizei, que ele não conseguia pegar o lápis direito, isso porque as mãos dele eram muito marcadas, muito machucadas, ..

pelo seu tipo de trabalho. Então, a alfabetização dele foi muito mais oral! E... quando a gente diz que dá ((gesticula com as mãos)) quando dá “aquele estalo” – Por que eu acredito que ah, vou ler!! Ele fez um esforço muiTO grande! E ele conseguiu escrever a letra bastão e ele descobriu ah.. a escrita que ele podia! Que ele conseguia, porque no início ele pensava: “Não, eu não vou conseguir, minha mão, eu não consigo pegar o lápis, então eu não vou ‘ter’ possibilidade”, e daí a gente conversando, e ... facilitando? E ele... saiu dali... foi um período de seis meses que eu trabalhei com esse senhor e ele saiu escrevendo letra bastão... sabendo ler...! Que coisa boa, que coisa boa! Assim, eu tenho muito orgulho e satisfação de ter passado por isso, ... e como eu disse, ...ah:... uhn:... essa questão freiriana da alfabetização é uma base muito importante. Porque ela é real... Ela, ela trata o educando dentro da sua realidade, e nós, educadores, só temos a ganhar com isso! (ELISABETE).

Olhar para as marcas desta experiência, nas falas que a professora Elisabete evidencia, é olhar para o processo que a constituiu como ser humano. A professora traz em todos os seus enunciados suas marcas de um fazer pedagógico voltado para as construções e interações com o outro. Em uma das falas, ela reforça o desejo em continuar essa experiência de alfabetizar adultos após sua aposentadoria.

Hoje eu vejo assim, eu tenho até mães de alunos, dois ou três, que elas não são alfabetizadas ainda, e eu disse pra elas: que logo que eu me organizar, que eu não sei quando!! ((risos)) Talvez quando eu deixe a direção do São Luiz, me sobre um tempinho, e eu quero fazer isso por elas! (ELISABETE).

Penso que se mostra sensível e necessário olhar as experiências da professora Elisabete sob o aspecto da experiência como uma paixão. Bondía (2002) escreve que se o sujeito da experiência representa um território pelo qual estes “atravessamentos” funcionam como passagem, não se torna pertinente olhar para este sujeito somente como um depositário de situações vivenciadas pela ação, mas sim a partir de uma reflexão deste sujeito sobre si mesmo, como sujeito passional. Para Contreras e Lara (2010), pensamos de acordo com as experiências que nos passam, pelas quais nos movemos no ato de pensar e repensar nossas formas de ver o pensar o(n) no mundo. É sobre essa transformação nas formas de perceber-se e se perceber no mundo que a professora Elisabete nos fala, é sobre estas novas formas que a experiência proporciona. Alfabetizar um adulto, para a professora, opera como uma experiência marcante e transformadora. Tão transformadora que ela se movimento no sentido de fazer dessa experiência sua atividade pós-aposentadoria. Outro ponto de análise importante: ela não sinaliza, em nenhum momento, características de estar em fase de desinvestimento (Huberman, 2000), mesmo estando com 32 anos de profissão. Pelo contrário, a professora constrói sua discursividade demonstrando a paixão pela qual sua professoralidade é constituída, “Que coisa boa, que coisa boa! Assim, eu tenho muito orgulho e satisfação de ter passado por isso”. Reflito acerca das experiências pelas quais a professora Elisabete foi atravessada, que deixaram marcas em sua trajetória, na paixão que ela desenvolveu sobre o outro (Bondía, 2002), paixão essa pelo fazer pedagógico. Ela nos deixa transparecer, no olhar e nos gestos quando fala, que seu desejo de poder estar em interação com a dinâmica da escola, pois ela nos passa a ideia destes

sentimentos estar muito vivo ainda. Ela demonstra carregar as dores de perceber “que hoje a gente tem assim: professores endividados, professores estressados, doentes”, mas concomitante também “existe uma safra de gente valiosa, de gente guerreira, gente que quer realmente, e acredita na educação” (ELISABETE). Ainda fazendo uso do pensamento de Bondía (2002), no que se refere à paixão e suas nuances nas experiências dos sujeitos, ele atenta para a passionalidade que muitas vezes adquirimos em relação ao que nos “move” por paixões, passionalidade esta que está diretamente ligada à produção de saber em forma de práxis, em que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (BONDÍA, 2002, p.7).

Olhando para os saberes pelos quais o professor e as professoras constroem seus discursos e, mais do que isso, quais os deslocamentos que eles evidenciam em suas experiências e situações vividas, dou-me conta, cada vez mais, do universo complexo e permeado de mudanças que assumem caráter provisório. Essas ações discursivas que se estabelecem no cotidiano da escola, e que perpassam a trajetória dos(as) professor(as), se estabelecem nos terrenos diversificados das relações, nesta lógica, essa técnica de transformação impõe, a estes sujeitos, um esquema fundamental, por meio de um discurso que organiza o pensar e o fazer, reguladas em um campo normativo (CERTEAU, 2014). Podemos dizer que fazem parte desta organização as práticas discursivas e os deslocamentos nos quais as demandas da professoralidade dos sujeitos professores(as) vão sendo constituídas.

6.1.1 Práticas discursivas e seus deslocamentos.

O homem supera (transcende) originariamente a situação não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a práxis. A realidade não é um sistema dos meus significados, nem se transforma em função dos significados que atribuo aos meus planos. Mas com o seu agir o homem inscreve significados no mundo e cria a estrutura significativa do próprio mundo.

(KOSIK, 1976, p. 223).

Como já foi evidenciado, o discurso se apresenta como um terreno primário pelo qual a realidade se constitui. Dessa forma, a linguagem passa a ser a constituidora da realidade, assim, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível, ou seja, fora desse discurso, pode até haver existência, mas não existe significação (OLIVEIRA, 2018). Na esteira deste entendimento, sob a perspectiva das múltiplas leituras da realidade, podemos pensar a Educação como um campo de constantes disputas e tensionamentos. Tensionamentos estes que balizam as articulações discursivas do professor e das professoras deste estudo.

Ao me deparar com as significações sobre os currículos escolares construídas e narradas pelo(as) professor(as) deste estudo, instigo-me a pensar como operam essas possibilidades subjetivas elaboradas a partir de um campo de vivências, sem julgamentos de certo ou errado, mas tentando perceber quais os caminhos que provocam estas possibilidades de pensar e constituir a ação docente frente ao que representa o currículo escolar nas representações da realidade, ao longo da professoralidade.

Como possibilidades epistemológicas para orientar meu olhar nas formas de constituição das representações construídas em torno do Currículo Escolar,⁸² tomo por base o entendimento de Arroyo (2011, p. 13), que concebe o currículo como um território em disputas. Disputas imaginárias, sociais e políticas sobre o público e a escola pública, sobre o coletivo de professores que nela trabalham e o coletivo de discentes que nela estudam. O currículo se mostra o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, para o autor, “por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. Complementando a ideia, Lopes (2017) nos lembra que a história do currículo perpassa por uma ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes que envolvem as atividades de ensino, “as finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado de trabalho, formar sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão, mas as tentativas de conter a significação se mantêm” (LOPES, 2017, p. 455). Currículo se mostra sempre um processo que vai ser inventado, assim, qualquer fundamento é uma negociação produzida em um contexto.

A gente passa por isso em função exatamente de mudar, de sair, mudar os paradigmas e mudar essa situação, então eu acho que até hoje a minha palavra é sensibilidade, as duas palavras são: sensibilidade e ser flexível (JOSIANE).

Josiane nos lembra o quanto são determinantes os modos de operar frente às conjunturas que se apresentam, lembrando que Pereira (2013) se refere aos paradigmas como formas de racionalidade cultural, histórica e politicamente construídas.

⁸² Não pretendo trazer no corpo da análise uma leitura aprofundada das normatizações, legislações, escritos, pareceres, orientações e propostas de políticas de currículo do Ensino no Brasil. Interessa-me, sim, construir olhares e possibilidades para compreender as representações que atravessaram a carreira dos professores por meio destes mecanismos institucionais. Como contextualização, trago a indicação das principais legislações educacionais que fizeram parte da trajetória docente dos professores contemplados nesta pesquisa, tendo por base o recorte temporal de 1970 a 2016. As professoras Elisabete, Katiuska, Josiane e Daniela ainda estão em atuação no ambiente escolar, desta forma, trago como sugestão também legislações em vigor, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por fazer parte dos seus cotidianos de trabalho e em suas narrativas. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997; Parecer CNE/CEB nº 16/99; PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) 1998; Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e BASE CURRICULAR COMUM NACIONAL. 2019.

Retomo aqui as sensibilidades da professoralidade que desenvolvi com base nas leituras de Josso (2007), e a partir das narrativas produzidas sinalizo o quanto a fala da professora Josiane nos possibilita perceber os laços construídos em torno dos valores interiorizados por ela. Os modos com que Josiane constrói seu fazer e Ser professora perpassa, antes de tudo, pelos movimentos do vivido no ambiente da sala de aula, nas interações constituídas e nas relações com o outro (os alunos e colegas professores) em sua prática social cotidiana.

“Sensibilidade e ser flexível”, Josiane transparece a preocupação em tornar sua prática próxima ao aluno uma troca constante. No momento que ela destaca de forma tenaz a necessidade de se estar abertos a mudanças, ela já indica o quanto sua professoralidade é constituída de movimentos. Há deslocamentos e desconstrucionismo em sua práxis: “mudar os paradigmas e mudar essa situação”, sua práxis vai além do saber fazer, para Josiane, a sensibilidade do saber ser e do saber pensar são condicionantes nos movimentos de sua trajetória profissional. Josiane acrescenta: “Enfim, nesse contexto, eu saí muito do tradicional, não que eu não ache conteúdo importante, não me entenda mal (...), a gente trabalha o conteúdo, mas eu mudei, muito (...)”. Interessante perceber aqui a tomada de decisão que sua posição de professor permitiu dentro do campo da representatividade que ela assume em relação aos alunos que se encontram diretamente ligados à sua ação. Os alunos não aparecem explicitamente em sua fala, mas, longe de agirem de forma passiva, os mesmos são determinantes para que ela decida por tornar ativo seu poder de decisão e, mais do que isso, assumir os deslocamentos que seu papel de representatividade demanda, sendo estes a vontade desse grupo representado, ou não. Sua identidade é posta, desta forma, em movimento tensional entre as múltiplas identidades dos sujeitos que a ela estão ligados. Toda forma de decisão, evoca, conseqüentemente, desconstrução tensionais entre os representantes, no caso a professora, e os representados, os alunos pelo quais ela movimenta na ação, assim, “essas decisões – como toda decisão – implicam negociações cujo resultado é indeterminado” (LACLAU, 2016, p. 80).

Complemento, com Laclau (2016), que nossa condição em relação à realidade e ao poder de decisão sobre ela não nos permite pular fora da própria sombra, ou seja, mesmo que Josiane decida por tornar mais mutável e sensível sua práxis, as amarras normativas em relação aos conteúdos, e as formas de ensinar, funcionam como um espectro que ronda e delimita sua ação, a liberdade, então, se mostra contingente na práxis docente. Ao falar sobre sua prática, a professora Daniela analisa: “Entra governo, sai governo, políticas educacionais elas vão mudando (...) Iza, toda mudança ela gera um certo desconforto, porque a gente anda numa zona de raciocínio, a gente tem um plano planejado (...) o professor ele nunca tá parado, o professor ele tem que estar em constante movimento”. E a professora Kátiuska complementa:

Independentemente do que acontece em toda discussão curricular, então eu acho assim, **tem um lado que a prática é muito forte** [grifo nosso], não sei se isso é positivo ou não, às vezes eu acho que não, **professor é difícil de mudar** [grifo nosso], por outro lado eu acho que **estrutura da escola muda assim** [grifo nosso], a questão do seminário integrado, agora questão do novo ensino médio, essa coisa de dar um espaço para pesquisa, que a gente teve durante alguns anos e isso estava gerando coisas maravilhosas na escola e simplesmente foi cortado por uma decisão governamental. **Agora a gente está começando uma nova proposta que é muito maior do que a gente vai conseguir fazer, porque a gente não tem estrutura, mas que mexe com a gente, mexe com uma subjetividade dos alunos, mexe com a prática da escola** [grifo nosso] (KATIUSKA).

Como podemos pensar as possibilidades que envolvem essa construção? Primeiramente, se torna interessante analisar os dois movimentos que constituem as falas das duas professoras, suas falas encontram embasamento no que Laclau (2016) toma o poder como sombra de liberdade. O quanto podemos movimentar, livremente, nossa prática pedagógica? Antes de prosseguir a análise sobre essas dimensões que envolvem o poder, a decisão e as sombras que acompanham o sujeito em sua ação docente, farei um breve movimento de volta aos ciclos de Huberman (2000) e os tempos das trajetórias que ela aborda. Acredito que seja importante para pensarmos possibilidades frente a essas narrativas, tendo presente que o processo da narrativa é o do acontecimento, ela não preenche totalmente as lacunas da explicação/compreensão (RICOEUR, 2007).

As práticas discursivas mostram-se como possibilidades históricas determinadas no tempo e no espaço, relativas a contextos e a linguagens de uma determinada época. Não são verdades engessadas e muito menos absolutas. Posto isso, faço um movimento de volta aos ciclos de vida profissional dos professores caracterizados por Huberman (2000). Remeto-me ao fator tempo⁸³ (em seus estudos) entendido, em sua abordagem, como uma continuidade constante, embora não hegemônica, como um fator que exerce uma influência exterior à prática pedagógica, mas que impacta diretamente em sua execução, movimentando-se nos meios da carreira. Huberman (2000) optou por compreender os ciclos de vida dos professores pelo viés da temporalidade de suas carreiras, que, segundo o autor, “trata-se, com efeito, de estudar o

⁸³ Não vou adentrar nas questões da disjuntiva filosófica relativa à natureza objetiva ou subjetiva do tempo. O conceito de tempo, como o tempo vivido, está ligado diretamente à vida cotidiana dos sujeitos. O mesmo será abordado por mim, neste estudo, como um conceito elaborado cultural e socialmente, com caráter simbólico e, conseqüentemente, com questões ligadas à própria linguagem que o envolve e orienta nossas construções cotidianas, seja no âmbito privado ou público. Tomo por base que sujeitos e tempo não podem ser tomados como antíteses. Elias (1998) analisa os embates que envolvem a compreensão em torno do tempo como originários da tendência que temos em naturalizá-lo, ou seja, inclinamo-nos a naturalizar algo que, como síntese conceitual e símbolo social, nada tem de natural. Os enigmas, desta forma, em relação ao tempo decorrem, em grande parte, do caráter simbólico que o mesmo possui. Para Elias (1998), o conceito de Tempo “não remete nem ao decalque conceitual de um fluxo objetivamente existente nem a uma forma de experiência comum à totalidade dos homens, e anterior a qualquer contato com o mundo. O tempo não se deixa guardar comodamente numa dessas gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com toda a naturalidade, objetos desse tipo” (p. 11-12).

percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”. Em todo o estudo de Huberman (2000), o tempo profissional anda de mãos dadas com o ser e o fazer docente, é o tempo que delimita as formas da ação docente, assim, sua compreensão sobre as práticas discursivas, em seu estudo, se estabelece com parâmetros ligados ao tempo biológico que se insere no contexto social. O tempo biológico, para o autor, constitui as formas, as percepções e as significações que envolvem o ser professor.

Meu olhar agora se movimenta no sentido de construção com base no pensamento citado de Ricoeur (2007), em que ele aborda que o processo da narrativa é o do acontecimento. Pois bem, se pensarmos o processo como narrativa/acontecimento, as práticas discursivas produzidas pelos professores deste estudo se fundem no tempo e no tecido social, já que há um entrelaçamento no qual se constituíram e estabeleceram suas percepções e significações do ser e fazer docente. Ao falar sobre sua práxis, Katiuska nos lança para dentro das articulações que a prática social e pedagógica estabelece no campo da educação, o quanto os esquemas articulatórios das normativas institucionais funcionam de forma tensional com impacto na ação cotidiana, “a gente não tem estrutura, mas mexe com a gente, mexe com uma subjetividade dos alunos, mexe com a prática da escola”. Para Katiuska, não é o tempo que interfere e “mexe” em sua prática, mas, sim, os mecanismos estabelecidos para que essa prática aconteça vá delineando sua subjetividade e sua professoralidade em movimento. Katiuska acrescenta: “Eles dizem que muda currículo, a gente também pode discutir o que é o currículo, muda conteúdo, muda a ordem, mas a metodologia eu não vejo mudar (...)”.

Na articulação discursiva evidenciada pela professora, existe um claro tensionamento entre o “eles”, representados institucionalmente pelo Estado, pelas normativas educacionais, e o “nós”, professores e profissionais da educação. Então, de que formas, e com quais possibilidades, operam nestes jogos de articulações frente às práticas docentes? Compactuo com Lopes (2017), como primeira possibilidade de análise, que o discurso se configura na própria prática, é linguagem em ação. Dessa forma, meu olhar para com o currículo escolar acontece sob uma perspectiva de jogo articulatório entre demandas que o mesmo desencadeia, como um conjunto de planejamento, listagem de conteúdo, saberes legitimados e luta por significação da cultura. Como professores nos inserimos em uma ordem estrutural de organização lida como estável e em um trabalho sistematizado, como diz Tardif (2014), nos organizamos por meio de normas e controles institucionais. Assim, a reativação de discursos, na qual as finalidades sociais do currículo se pautam, opera como uma desconstrução. A

professora Katiuska, com base em sua prática, estabelece um confronto direto com a sedimentação de uma série de tradições, de registros estruturados pelos quais a mesma foi formada, onde o “eles” e o “nós” se mostram por meio de caráter indecível e contingente das alternativas pelas quais operam as relações de poder (LOPES, 2017). Quando a professora Katiuska nos sinaliza que esse campo de forças instituído pelo currículo como forma estrutural do trabalho pedagógico é muito maior do que a gente vai conseguir fazer, ela já está operando como uma ideia de construção negativa da escola, um conflito entre os saberes que envolvem a organização escolar e que medeiam sua práxis.

Sabemos que a docência, como fala Tardif (2014), é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, nada tem de homogênea. Portanto, assim como Katiuska, as problematizações presentes na ação discursiva dos sujeitos professores evidenciaram as diferentes impressões sobre as demandas da/pela ação direta do currículo na constituição de sua professoralidade.

Não muda nada minha prática em sala de aula, eu sigo trabalhando da mesma forma, o mesmo conteúdo, a gente fez toda a formação das competências e habilidades, com conteúdo curricular. Conteúdo só título. O que acontece? Os professores têm uma tradição já, eu vou pegar na área da história, muito claro isso, eu acompanho mais de perto. Tem a questão estrutural que não modifica, só o que muda é o currículo (KATIUSKA).

Ela acrescenta,

(...) é política de Estado, mesmo os governos intervindo, é uma política de Estado!! Essa ideia da “prática”, “desenvolvimento das habilidades”, agora entrou essa “habilidade socioemocional”! Eu acho que é um problema para nós professores, nós não conseguimos nem lidar com os nossos!! (KATIUSKA).

Katiuska traz em seu discurso três aspectos de extrema importância para entendermos as construções que acontecem nesse território de disputas que se configura o currículo: “os professores têm uma tradição”, “não muda nada em minha prática na sala de aula” e “é política do Estado”. Trago para a análise o entendimento de que concebo o currículo escolar como tudo o que se constrói com base nas experiências, pelas quais passamos para atingir um objetivo. Nessas experiências não existe uma totalidade universal onde possamos estar em perfeito equilíbrio, pelo contrário, o debate que envolve o currículo escolar é permanente. Lembrando que Lopes e Matheus (2014) possibilitam direcionar nosso olhar para pensar em um currículo político como uma luta constante, na qual a política se torna um exercício de decisão que nos constitui como sujeitos. Para elucidar essa engendração que ocorre nas formas de operar a política e o político como ações discursivas, Lopes e Matheus (2014) nos falam de uma hiperpolitização, ou seja, estamos envolvidos na política todo tempo e espaço, na medida em

que ela é e se mostra como uma política de significações. Se analisarmos as falas da professora Katiuska à luz do pensamento de Lopes e Matheus (2014), percebemos o quanto a política discursiva da professora se torna um exercício de decisão no qual a sua experiência opera como uma produção de sentidos significantes em permanente disputa. O currículo escolar configura-se, assim, como uma política de currículo, como ela mesma entende “É política de Estado”, sendo uma política de currículo, pode ser compreendida como todo processo de significação do currículo e se desdobra em dimensões de ordem do Instituído, a Política, e do Instituinte, o político (Lopes e Alba, 2014).

Seguimos nossos deslocamentos de análise para as significações sobre o currículo construídas pela professora Josiane:

(...) a gente trabalha o conteúdo, mas o que eu mudei, muito, é que isso vem das linhas que de agora, do novo ensino médio, **a gente adapta o conteúdo ao aluno, e não o aluno se adapta ao conteúdo** [grifo nosso], na minha opinião. Porque tu tens uma realidade de aluno com todos aqueles problemas, uma gama de realidades diferentes (...).

Conforme o parágrafo anterior, concebemos e operamos em nossas ações discursivas de acordo com as experiências, porque nada funciona ou existe com base em um fundamento único, nada é natural, somos partes significantes de construções sociais que se tornaram hegemônicas. Assim sendo, o que se configura como “conteúdo” e se configura como matriz normativa da práxis pedagógica faz parte dessa construção. Quando a professora Josiane considera essa flexibilidade nas formas de adaptação do conteúdo à realidade do aluno, ela nos convida a considerar sua práxis de acordo com as concepções do ato de ensinar que ela acredita. Os focos de experiência sobre os quais a professora Josiane opera no ser e fazer em relação ao currículo-conteúdo refletem em como ela aplica seu pensamento na ação discursiva de sua professoralidade. Lembrando que toda ação discursiva é indissociável de sua condição social, ou seja, cada sujeito professor possui uma experiência que o difere do outro, e é a partir dessas diferenças que o tecido que envolve a professoralidade singular plural vai se constituindo.

Dando continuidade a esse campo de singularidades plurais que envolvem as constituições da professoralidade, o professor Ambrósio nos traz os movimentos que o atravessaram em relação às mudanças que o currículo normatizado impôs em sua prática.

(...) Foi uma lei, uma lei da reforma, do ensino de 1969... Deve ser, que deu obrigatoriedade em todas as escolas, tanto estaduais quanto particulares e ter que proporcionar se chamava, acho que é “preparação para o trabalho” **foi de uma reforma de ensino e da obrigatoriedade** [grifo nosso]. Dando as quatro técnicas que se dizia na época, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas Domésticas e Técnicas Industriais...**depois foi indo. Como tudo muda, tudo, foi deixando,**

deixando e hoje acho que não tem em nenhuma escola, que proporciona isso [grifo nosso], ou fazem em forma assim de cursinho, de palestra de horas, de vez em quando, chamam alguém para fazer uma horta (AMBRÓSIO).

Nesse movimento, a professora Elisabete remete a sua experiência dentro das significações que as matrizes normativas educacionais possibilitaram na constituição de suas estratégias perceptuais sobre currículo.

(...) a nova LDB (96) veio na perspectiva de que se pudesse dar voz aos professores em sua estruturação, também na BNCC., mas a gente percebeu que na realidade não foi ouvido tudo que os professores falaram e participaram, ... as escolas também nessa questão da organização da grade curricular que se diz, **ai houve muita perda** [grifo nosso]!!! É isso que eu estava falando sobre os períodos, eu acho que lá adiante **o aluno da escola pública estadual não vai ter um nível de competitividade como tem o aluno de escola particular** [grifo nosso]. Vai ficar a **defasagem muito grande** [grifo nosso], porque, com 3 períodos semanais, ou, por exemplo, que a gente sabe que é uma deficiência nas áreas das ciências da natureza, no nosso país há uma **deficiência** [grifo nosso] em termos de conhecimento (ELISABETE).

As articulações construídas por ambos os professores denotam uma formação discursiva em que o entendimento de currículo perpassa, primeiramente, pela mudança nos contextos e, por consequência, os impactos desta mudança evidenciados por uma significação de perdas. Perdas em relação a conhecimento, a condições de qualidade que os elementos articulados proporcionam. O professor Ambrósio construiu suas experiências a partir de um contexto em movimentações articuladas em torno de mudanças na legislação, tornando efetiva a ideia de uma totalidade educacional proporcionada pela construção de uma Lei que, por meio de diretrizes e bases, consolidaria os anseios de uma sociedade experienciando as vivências nos anos de 1970 no Brasil na área educacional. Da mesma forma, professora Elisabete traz o quanto a alusão a uma “nova” LDB, articulada sob os olhares de uma constituição cidadã elaborada em 1988, trazia consigo promessas e indícios de uma ampla participação dos anseios de um grupo de professores que, mesmo com posições diferentes, com contextos e exterioridades diferentes, se concebiam como sujeitos significados em uma totalidade existencial. Temos a possibilidade de visualizar os deslocamentos possibilitados a estes sujeitos professores no interior de um jogo de articulações sociais. Esse movimento é vivo e complexo em seus movimentos.

Existem tantas formas de construções do ser e constituir de nossa professoralidade que as falas dos sujeitos da pesquisa nos condicionam sempre ao movimento de pensar a educação como um organismo vivo não configurado em uma totalidade fundante. Como professores somos e estamos em movimento. A educação se condiciona a partir de elementos os quais conceituei como demandas, que não se acomodam e, muito menos, existem como totalidades.

Dessa forma, podemos pensar que essas práticas educativas operam como tentativas de domesticar as totalidades do que se configura a educação.

Deter-me-ei com olhar mais atento para a professoralidade do professor Ambrósio. As subjetivações em torno dos deslocamentos do currículo que o professor construiu estão atreladas às experiências em movimento que ele se encontrou inserido desde seu início da caminhada como estudante.

Primeira série ginásial; segunda série ginásial; terceira série ginásial; quarta série ginásial. Eu, da terceira para a quarta, fui servir. Foi no ano de 1964, ano da revolução, que deu 64, da legalidade. (...)

Eu sei quem mais se chateou foi a mãe, porque as coisas sabem a musiquinha da legalidade, aquela história toda e tem o filho no quartel. (...) Fui aprovado no curso de cabo, eu vim para fazer brita, no britador, viemos eu e um outro cabo que passou, dez soldados para cada um trabalhando num britador da SEDE aqui e outro na Pratinha e produzíamos um monte de brita, para depois mais tarde botar no trilho, bota os dormentes e passar na estrada de chão.

(...) então quando eu estava na terceira série, tive que interromper, eu fui para o quartel, bah... eu vou perder a quarta série??? Aí, em Bento Gonçalves, na época eles botam todos os soldados no refeitório e davam umas folhas para responder, História, Geografia. Então, de quinhentos soldados classificaram cento e vinte, eu estava dentro dos cento e vinte, aí, esses cento e vinte começam a fazer CFC – Curso de Formação para Cabo (AMBRÓSIO).

Saliento este excerto da fala do professor Ambrósio, pois, ao elaborar seu texto discursivo, ele vai em busca de documentos escolares que possam vir a materializar essa prática social. Podemos olhar para esta busca como uma necessidade de o sujeito professor materializar sua superação frente a esses múltiplos mecanismos de matrizes normativas que constituíram e tensionaram suas construções no âmbito educacional. Seu texto discursivo se materializa como documento, documento monumento. Lembrando as formas que Le Goff (1990) condiciona o pensar, esse documento monumento como fruto de uma construção social intencionalmente deixada para contar “uma determinada” história. Mais uma vez, mostro o sujeito como elemento de uma ação discursiva no interior de um jogo de articulações sociais. Vamos olhar para este documento que estava guardado nas “gavetinhas da memória”⁸⁴ do professor e se mostrou cativado para evocar as significações que ele materializa e representa, “ainda sou do tempo que se fazia a admissão” (AMBRÓSIO). Nas figuras 13, 14 e 15 imagens do acervo do professor:

⁸⁴ Faço uso da expressão “gavetinhas da memória” como uma bricolagem na arte de rememorar acontecimentos e, a partir deles, na reelaboração de significações evidenciadas pelas lembranças que a memória oportuniza sobre diferentes épocas e contextos de nossas histórias de vidas.

Figura 13 - Caderneta escolar e Boletim Geral, curso ginásial (1962).

CADERNETA ESCOLAR
CURSO GINÁSIAL
Aluno Ambrosio de Menezes
Menezes
2. Série - Turma - N. 1
IRMÃOS MARISTAS

BOLETIM GERAL
ARGUIÇÕES

DISCIPLINAS	ARGUIÇÕES				PROVAS					Total = 10 NOTA FINAL	
	Março	Abril	Mai	Abril	Set.º	Out.º	Média + 2	1.ª	2.ª		Oral
Inst. Religiosa	6	6	4	4							
Português	5	5	6	8	8	7	9		6	7	6,7
Latim											6,9
Francês											
Inglês	3	5	5	8	7	7	5		3,5		5,5
Matemática	8	5	5	6	8	5	8		5		6,0
Ciênc. Naturais	3	6	5	7	8	7	5		6		5,9
História Geral	3										
História do Brasil	3	9	9	8	8	7	4			+	7,4
Geografia	5	10	6	7	8	9	7			+	7,5
Trab. Manuais											
Desenho	6	4	6	8	9	9	10			+	7,4
Canto Orfeônico											
Média	5,1	6,2	5,8	7,4							
Faltas à Ed. Física	29º	19º	15º	5º	8	7,2	7,3				
					4º	3º	3º				

Entre 30 condiscipulos obteve o 9º lugar com 46,6 pontos, no total do ano.
PROVADO
dependente em

MÉDIA GERAL 6,6
Dezembro de 1962
O Diretor Antônio Augusto

Fonte: O Entrevistado (2021).

Figura 14 - Contracapa e valor das notas Caderneta ginásial (1962).

MEU AMIGO,
A caderneta é o espelho de tua vida escolar e o índice da tua educação.
É um documento para o presente e para o futuro.
Tem, com ela, o máximo cuidado.

ANO LETIVO
DE
1962

Fotografia 3x4

Aluno Ambrosio de Menezes
Menezes
2. Série - Turma - N. 1

Nascido a 2 de 7 de 1945
Natural de Viamão, RJ
Nacionalidade Brasileira
Pai Luiz G. Menezes
Mãe Olímpia Carrilho

VALOR DAS NOTAS

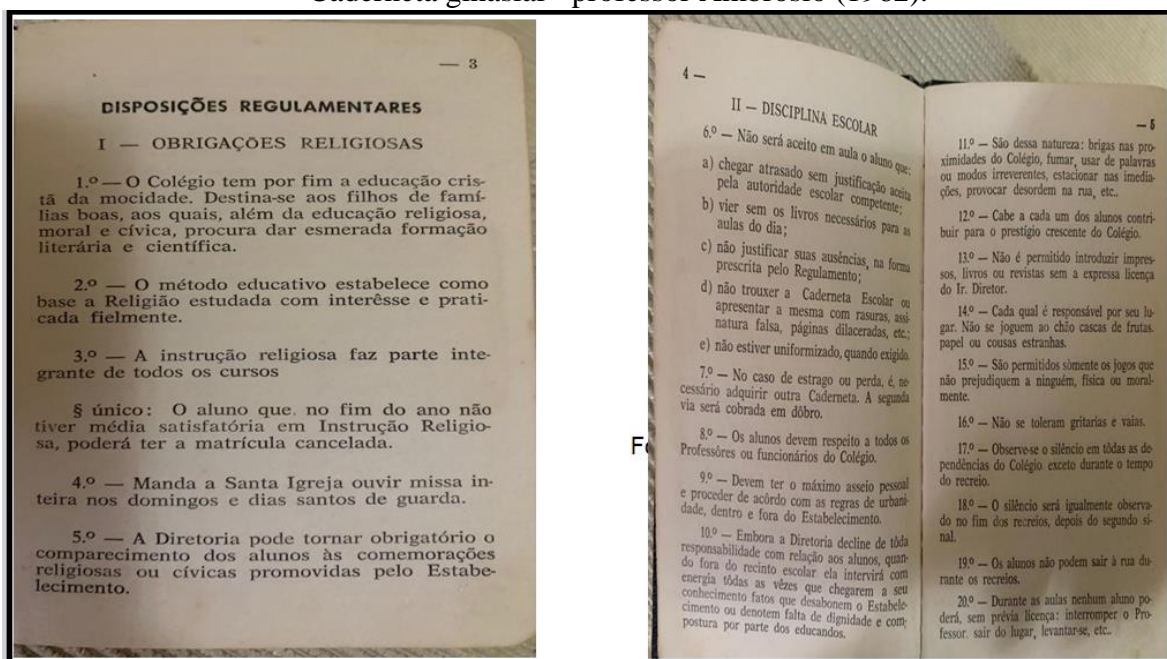
GRÃO 10 — Distinção
.. 9 a 6 — Plenamente
.. 6 a 4 — Simplesmente
Menos de 4 — Reprovação

Horário das Aulas
De Manhã: Entrada das _____ às _____
Saída _____ às _____
De Tarde: Entrada das _____ às _____
Saída _____ às _____

VISTAS AO DIRETOR
Em dia _____ de _____ de _____

Fonte: O Entrevistado (2021).

Figura 15 - Disposições regulamentares. Obrigações religiosas
- Caderneta ginasial - professor Ambrósio (1962).



Fonte: O Entrevistado (2021).

O currículo em movimento representa, de certa maneira, a história de vida dos sujeitos que nele/dele constituíram sua trajetória profissional. Como diz o enunciado da caderneta escolar do professor Ambrósio, “a caderneta é o espelho da tua vida escolar e o índice de tua educação. É um documento para o presente e para o futuro” (Figura 14). Desta forma, o currículo se transmuta em texto narrado e vivido dentro de uma escola e da sala de aula, texto no qual se inserem as construções e experiências vivenciadas em âmbito social e cultural dos sujeitos.

Interessante trazer para a análise as contribuições de Tura (2016 p. 127), que enxerga a educação brasileira como um jogo de articulação equivalencial, em que se unificaram várias demandas sociais em torno de um sistema estável de significações, “foi nesse contexto que se esteve, seguidamente, articulando significantes que deviam operar na formação de subjetividades, afinadas a um projeto político hegemônico (...)”. Desta forma, podemos pensar o texto narrado, o currículo, como um jogo de articulações que se engendra nas/pelas demandas sociais para operar nas construções de subjetivação dos sujeitos, no âmbito escolar. Sob esta perspectiva, olhar o currículo como um texto pelo qual operam os jogos de articulações pensadas e afinadas a um projeto político hegemônico se torna um dos tantos caminhos possíveis, para compreender as constituições e deslocamentos que atravessam a

professoralidade dos sujeitos. Com esse olhar, sigo acrescentando à análise as ações discursivas das professoras Elisabete e Natalina:

(...) temos o EJA que também tá entrando devagarinho para esse formato, ainda não na prática, mas cada vez mais também a ideia do governo também é não termos EJA presencial. Tanto que esse ano nós estamos com uma classe multisseriada, que é das primeiras duas etapas da EJA que são juntas, estamos com as turmas superlotadas, com 40 alunos numa sala de aula, num prédio que não comporta isso,... nosso prédio é lindo, é maravilhoso, é marca na cidade só que as salas de aula não foram construídas pensando em turmas de 40 alunos. É difícil trabalhar, é difícil a gente chegar lá, mas eu não vejo assim tanto desânimo, eu vejo mais frustração e isso me preocupa. Me preocupa porque os educadores estão sofrendo e estão adoecendo com isso (ELISABETE).

Bem no início da minha carreira a gente já teve um trabalho muito grande que foi uma grande mudança no ensino, em todos os níveis de ensino, foi em 1971 que as bases curriculares foram todas mudadas, foi alterado o antigo ginásio (que eram 5 anos de primário, depois mais 4 anos de ginásio, depois mais 3 anos de ensino médio) que no caso eu fiz o Normal. Aí com a mudança foram para séries continuadas, até a 8ª série. Então, ocorreu um período de transição onde eu tinha alunos do antigo e do novo regime. Eu tinha alunos que estavam no 4º ginásio e outros na 8ª série. Naquela ocasião, a impressão que se teve é de que diminuiu 1 ano na escolaridade, e eu acho que diminuiu sim, porque era 5+4 – 9, depois ficaram 8 séries (NATALINA).

6.2 AS CONSTRUÇÕES E SIGNIFICAÇÕES: TECENDO A PRÁXIS.

No decorrer deste estudo, intencionei convidar o leitor a se movimentar pelas narrativas nas quais estes professores nos permitiram perceber sobre suas trajetórias docentes. Cada um, dentro da sua formação histórica, nos convidou a pensar sob seus corredores isotópicos, através dos quais foram percebendo, experienciando e significando suas trajetórias. Ao usar “entre os tempos” neste subtítulo, também intenciono deslocar o leitor para um olhar sobre as formações históricas e suas significações destes diferentes sujeitos, suas estratégias perceptuais. Abstrações que foram surgindo de acordo com as experiências de cada professor e professora. O que representa, nas trajetórias, este tempo histórico pelo qual costumamos nossas relações sociais? Quais as significações, em torno da carreira, que se estabelecem entre os tempos de quem está ingressando e para quem já está aposentado? Quais as demandas, relacionadas aos deslocamentos que a profissão docente foi sofrendo, que mais se evidenciam nestes sujeitos? Quais memórias são evocadas a partir delas?

Uma narrativa que surgiu foi a construção da representação e a desconstrução que a mesma foi sofrendo nos diferentes contextos históricos. Os conteúdos que, aos poucos, vão sendo construídos e ganhando espaço nos significados em relação à profissão docente, como: desvalorização salarial, tensionamentos ligados a valores que permeiam o simbólico do

respeito, da idealização de uma prática solidária, estão presentes nas narrativas. Penso que, conforme escrevia Kosik (1976), as possibilidades das respostas e soluções para os problemas humanos devam ser buscadas nas relações deste com a realidade empírica, nas relações entre as diferentes materialidades que se estabelecem entre os homens e seu ambiente natural, pois é somente entendendo as transformações que decorrem dessa experiência entre o humano e sua materialidade de existência que as respostas se encontram possíveis. Vejamos as transformações que são percebidas pelas narrativas do professor e das professoras desta pesquisa.

(...) porque os alunos, uma vez, eu acredito que eles tinham mais respeito sim, eles viam a escola de uma maneira diferente, porque os pais talvez impulsionassem diferente, hoje a escola, eu não sei aonde está a falha, existe uma falha bem grande entre família e escola, eu não sei se os pais estão jogando o aluno para escola (DANIELA).

Para a professora Natalina, os deslocamentos que a profissão vêm sofrendo em relação à simbologia do respeito que, na profissão docente, foi traumática no final da carreira. Esta fragilização dos modelos estáveis da educação nos faz perceber que “não são as crianças que mudam, é a sociedade que se transforma, e essa evolução é responsável pelas dificuldades que os professores experimentam para manter e renovar uma relação especificamente pedagógica com as crianças” (TARDIF, 2014, p. 146).

Então isso aí foi bem traumático porque lá no começo, quando eu ingressei, eram todas as crianças limpinhas, arrumadinhas, cuidadinha, as famílias cuidavam, e agora no fim... Meu Jesus, que diferença!!! E numa coisa que eu chamaria assim de... Não sei te dizer se de imoralidade, mas assim de valores e de costumes, mas coisas assim que me apavoraram aí no fim, que eu fiquei muito aborrecida, muito, muito, muito (NATALINA).

Para a professora Daniela, as transformações perpassam pela questão de valorização quanto à classe, tanto de governos quanto dos próprios sujeitos que a constituem. Podemos perceber o quanto as abstrações que a professora Daniela construiu engendram suas significações pelo mundo do humano-social (KOSIK, 1976).

Este humano-social nos leva a operar por meio de uma correlação de forças no mundo, muitas vezes sem saber, ao certo como essas forças realmente funcionam. Ainda, conforme o autor, a complexidade dos fenômenos que povoam os ambientes cotidianos e aspectos em comum da vivência humana, em sua regularidade, imediatismo e evidência, penetra na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto natural e independente, constituindo uma pseudocentricidade. Sua fala vai ao encontro do que Tardif (2014) caracteriza como “pragmatização utilitarista” do conhecimento e dos alunos, em que a função dos professores(as)

não se pauta mais na velha imagem da cultura geral, mas a formação pautada para a formação de alunos preparados para um mercado de trabalho moldado segundo uma lógica impiedosa de mercado em uma sociedade orientada para ser funcional e útil. Não esqueçamos da fala da professora Katuska, já mencionada no decorrer do estudo: “A gente se convenceu de que o individualismo é melhor do que o coletivo”. Nossas representações sobre a realidade, pela qual se estabelece nossas ações, são produzidas dentro de um campo social, para Kosik (1976, p. 13), “o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade”. Vejamos como essas significações do humano-social são engendradas:

Eu iniciei numa época diferente, pela questão de valorização, eu não vou culpar só a questão do poder público, eu acho que existe, eu participei inclusive em Porto Alegre de algumas manifestações, eu quis sentir um pouco disso para a gente ver essa questão que eles fazem dessas reivindicações, a classe, eu vejo uma classe que não é muito unida, o professor ele tem que estar numa classe de união e não existe isso, isso vai muito de interesse político, eu vejo que o professor não tem que ter política no meio disso, as coisas para andar, ela não tem que ter uma visão partidária, então eu acho que falta essa união da própria classe para a gente poder se sentir valorizada, nós vamos nos fazer valorizar quando a classe for unida e eu acho que isso falta bastante (DANIELA).

E a professora complementa:

Um aluno meu hoje, trabalhador, ele ganha tanto quanto eu, talvez mais do que eu ganho, eles ganham, isso também influencia bastante e eles sabem, porque como é cidade pequena, eles sabem e eles acabam às vezes soltando as piadas e falando e professor eu acho que eu ganho mais do que tu e porque eles acabam acompanhando, eles veem essa revolução, essa revolta que o professor tem, nessas paralizações que é pela questão de um plano de carreira todo, então isso também acaba assim desvalorizando (DANIELA).

A professora deixa claro o quanto essa abstração construída em torno da desvalorização da profissão perpassa, sobretudo, por uma articulação discursiva onde o dinheiro se torna uma sobreposição de valor, tornando a práxis com valor utilitário nessa representação do humano no social. Essa linha de pensamento também é evidenciada nas narrativas que seguem.

Sobre a necessidade de produtividade constante, na qual, para significar o fazer, se torna necessário, antes de mais nada, produzir:

a impressão que dá é que o professor ele não tá fazendo nada em casa, tu ouve, tu acaba ouvindo no mercado, na farmácia, na rua um zum zum zum, então eu acho que a família, ela tem que acreditar mais, ela tem, eu diria acompanhar, se tu acompanha o teu filho no que ele tá fazendo, tu vai saber o que a professora está fazendo, porque quem acompanha sabe e quem não está acompanhando, acaba distorcendo um pouco o papel do professor, principalmente agora, uma vez que o professor, eles tem essa visão do professor de valorização, que é o que foi, a gente foi perdendo muito (DANIELA).

Nessa perspectiva de (des)valorização, o pensamento da professora Izaura também sinaliza as perdas que a profissão docente vem sofrendo pelas transformações que se estabelecem na sociedade contemporânea, entre elas as que são provenientes das relações capitalistas que se estabelecem entre os indivíduos, engendramentos estes que colocaram em primeiro plano da vida dos indivíduos as relações econômicas de produção e consumo.

Eu acho que a educação hoje, ela não é privilegiada, porque se ela for privilegiada, vai ter muito governante que não vai se reeleger nunca mais, então eu acho assim, há uma falta de estímulo e que a gente se vê duas, três pessoas lutando a favor em um curso, por exemplo, de magistério, contra sete, oito que massacram (...) (IZAURA).

Para a professora Natalina, a desvalorização também perpassa pelas perdas remuneratórias pela qual o magistério estadual vem se defrontando há décadas. Evidencio, dentro do recorte histórico desta pesquisa, mais a título de contextualização para as narrativas, as pautas da paralisação de 1979 e 2016, para elucidar o impacto que a desvalorização salarial, bem como a profissão, vem se encaminhando dentro das formações históricas que estiveram inseridas. Como as uso com a intenção de pano de fundo, não me deterei em discorrer sobre cada uma delas, para um maior detalhamento, sugiro a leitura no site do próprio sindicato.⁸⁵ A primeira greve registrada no site do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande Do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS, é datada no ano de 1979, em que uma das reivindicações, da representação sindical, intencionava “o estabelecimento de um piso salarial e um aumento de mais de 30%, além dos 40% já aprovados pela Assembleia Legislativa” (CPERS, 2021), e, em 2016, isso perdurava com o acréscimo de uma preocupação sobre “as investidas contra direitos de todas as categorias e a política nefasta de parcelamento salarial, além de ameaçar a educação pública com o PL 44/16, que entregaria a gestão de escolas a Organizações Sociais, na prática privatizando o ensino” (CEPERS, 2021). São formações históricas distintas, mas que se assemelham no sentido de desvalorização contínua da profissão. É sobre esse sentimento que as professoras narram:

E com o tempo o trabalho foi ficando mais pesado e a remuneração não ficou mais condizente, porque quando eu comecei no magistério imagina, PROFESSORA! Professora tinha além do *status* social tinha ainda o financeiro, é alguém que ganha dinheiro, que se sustenta. Sim, eu paguei minha faculdade com o salário de professora, me sustentei com o salário de professora, viajando e pagando faculdade. Eu não faço ideia de como está hoje, mas deve ser impossível isso hoje (NATALINA).

Para a professora Elisabete, estas transformações impactam a própria representação dos significados que profissão foi sofrendo:

⁸⁵ Para aprofundamento da leitura, indico as seguintes fontes: <https://sul21.com.br/tag/cpers/>.
<https://cpers.com.br/historia/>.

Olha, quando eu ingressei professora era O SENHOR PROFESSOR!!! Era alguém que tinha uma estabilidade, uma situação econômica, e querendo, ou não, isso influencia na valorização... é O professor. Hoje não, hoje a gente tem assim: professores endividados, professores estressados, doentes (...) Quando eu comecei era aquela história: “Ah, casou com professora tirou na loteria, hoje tu casou com uma professora tu casou com um empréstimo consignado” (ELISABETE).

Eu diria que estes significantes formam cadeias discursivas nas quais as equivalências de significações encontram seu ponto em comum: a desvalorização que a profissão vem sofrendo. A professora, Mara, ao falar sobre isso, me olha atentamente, olhar fixo, pensa e desabafa: “Os professores estão totalmente desmotivados e não têm perspectiva de melhora. É decepcionante. Não somos reconhecidas. Nossa profissão ensina todas as outras, mas parece que a educação não tem valor”.

A professora Elisabete também transparece esse sentimento dialógico entre a sensação impotente, frente a articulações de desvalorização que a profissão atravessa, e a satisfação profissional que ela exerce em sua vida, para ela é “uma pena que chegamos a este ponto da desvalorização, porque é uma profissão maravilhosa, eu sou extremamente realizada”.

A visão dessa práxis utilitária, pela qual traçamos nosso fazer, se encontra embebida na narrativa da professora Katuska:

Eu acho que somos trabalhadores cansados, eu participei de todas as greves que existiram, depois que eu entrei no Magistério e cada um tem a sua visão, eu acho que eu participar dessas reivindicações é um pouco do meu exemplo como pessoa que eu dou para meus alunos. Se um aluno me conhece, sabe o que eu penso e me vê fazendo diferente do que eu diria, do que eu digo, eu estou sendo incoerente, eu faço aquilo que eu acho justo, mesmo que eu não vejo futuro naquilo sabe. Quando eu comecei a greve do ano passado, eu não achei que eu fosse vencer a greve, que eu fosse vender alguma coisa sabe, mas eu achava que era um dever moral meu estar junto com meus colegas que acreditam e também acredito que tenho que mostrar minha indignação, é a única coisa que eu ainda posso fazer é mostrar minha indignação. Agora o sindicato é um lugar muito envelhecido, muito velho, com professores que têm uma visão de mundo, aqueles professores que continuando lutando, são aqueles professores que venceram nos anos oitenta e anos noventa, que era outro mundo, outra realidade, então não bate sabe, é problemática essa situação e a minha geração não está entrando no magistério, ou entra por contrato, que dá medo e tu não vai fazer nada, ou não vale a pena porque tu tá ali por um tempo, ou acha que não vale a pena, porque vive no mundo em que essas coisas parecem que não vale a pena. Não sei se tá entendendo o que eu quero dizer. Sabe, é uma visão de mundo, mas eu acho que a coisa está tão feia que talvez seja um ponto de virada, talvez seja, mas eu estou achando que o Magistério vai virar um subemprego, uma subprofissão. Está começando a desorganização lá na Licenciatura, todo aquele processo que eu te contei de mudança no currículo das graduações, as Licenciaturas estão perdendo tudo isso, acho que a questão do EAD, que eu não quero entrar, mas eu acho que é um problema, sim, da formação humana, que eu acho que perde muito, a desvalorização total, total da profissão, se não tiver concurso público, eu não sei como é que a gente vai pôr essa gente, esses professores, sem vínculo nenhum, os processos de terceirização do trabalho, deixa um vínculo individual, então a tendência é esses espaços políticos, do qual eu participo, se enfraquecerem cada vez mais, eu acho, a história nos conta isso, que os grupos vão achar outras formas de combater, mas eu

estou nesse meio termo sabe? Entre esse povo dos anos noventa, que acha que vale a pena lutar, e essa geração que embebida nessa visão liberal de que “é isso que eu tenho, com isso que eu vou lidar”, não sei se eu estou me fazendo entender.

Essa ideia de nos movermos sob perspectivas de uma práxis utilitária é presente na narrativa da professora Katiuska, uma visão que carrega em suas discursividades a consciência de uma articulação de elementos de forças que permeiam nosso fazer pedagógico. Não nos encontramos somente no campo da práxis pedagógica, concomitante a ela, a dialética do concreto, ou seja, nossas articulações cotidianas acontecem por meio de uma associação entre técnica, economia e ciência. Conforme Kosik (1976, p. 21),

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva, é o mundo da práxis humana.

Desta forma, de acordo com Kosik (1976), sob a égide dessa noção de utilidade, os indivíduos não agem no mundo para criar ou atribuir sentido às coisas e situações. Agimos em um mundo já construído e acabado, somos, dessa maneira, movidos pelas articulações sociais que já são estabelecidas segundo nossa vontade. Esse mundo real, pelo qual nossa trajetória da professoralidade vai se constituindo, “é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social” (KOSIK, 1976, p. 21). Como indivíduos e sujeitos estamos em ação no tempo presente, trabalhando e pensando em um tempo futuro. Somos, e estamos, inseridos nesse cotidiano de pensamentos em comum, no qual criamos e recriamos nossa prática docente através dos panos de fundo que as realidades nos oferecem. O estofo social, político, cultural e econômico são os elementos pelos quais transitamos diariamente, o contrário também é válido: esse mesmo estofo nos transita pela práxis.

Portanto, somos peças de uma grande engrenagem de um sistema com regras anteriores à nossa existência. Nossa práxis é o que mantém funcionando esse grande sistema de produção. Dessa simbiose de relações é que nossa professoralidade vai se constituindo e significando.

Assim, toda a atribuição de valor ou verdade que damos às coisas e situações são produtos de momentos e determinadas amarrações históricas, pelas quais nos inserimos e nas quais construímos e fabricamos realidades. Estas fabricações sobre o real nos condicionam por processos e relações que estabelecemos no cotidiano. Nessas articulações discursivas, pelas quais nossa professoralidade vai se constituindo, em um devir constante, não existe totalidade,⁸⁶

⁸⁶ O concreto e a totalidade não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para

pois a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz neste mundo constituído de jogos de articulações discursivas, em um mundo em que a verdade devém. Assim, entendo que as constituições pelas quais se estabelecem as experiências dos sujeitos professores e professoras, bem como as articulações discursivas que se formam em torno da profissão, nas diferentes formações históricas, se configuram na existência de analogias estruturais entre os mais variados campos do real, completamente diversos, que encontra seu fundamento no fato de que todas as nuances da realidade objetiva são sistemas, ou seja, são conjuntos de elementos que exercem, entre si, uma influência recíproca. É por esta simbiose de elementos que nossas trajetórias vão sendo constituídas e entrelaçadas. Somos, e estamos, em uma práxis em movimento.

6.3 DAS MUITAS FORMAS DE CONSTITUIR-SE NA/PELA PROFESSORALIDADE.

Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interesso e em relação ao que já pensei. (...)
(FOUCAULT, 2010, p.289-290).

Se somos e estamos tecendo nosso fazer por uma práxis, em constante movimento, penso que somos produto de um discurso que nos antecede no tempo. Construimos e somos constituídos através dele. Nossa práxis se transforma em linguagem, linguagem que se manifesta por articulações discursivas e por silêncios, estes também são parte de uma discursividade fabricada. Nesse sentido, Kosik (1976) nos alerta para as dimensões que envolvem a nossa práxis cotidiana.

Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial : ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma natureza a e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais, como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIK, 1976, p. 207).

Durante as entrevistas os silêncios, os olhares, as pausas, as estórias de cada sujeito compuseram a estética destas narrativas dialógicas e de memória individual do sujeito professor e das professoras. Para Alberti (2000), é neste trabalho que se tece através do Oral que se pode apreender com mais clareza as nuances que envolvem os sujeitos nas estruturas oficialmente conhecidas do cotidiano, as reconhecidas e as invisíveis, as que penetram no mundo imaginário

cada fato ou conjunto de fatos –, o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK. 1976, p. 41).

e simbólico, pelo qual operamos nossas construções de vida. É sobre este simbólico que se estabelece o discurso da professora Katiuska:

(...) gente eu não recebi ainda esse mês! Olha a estrutura em que a gente está, eu reclamo muito, mas eu acho que quem quer ser professora não tem que reclamar, só reclamar, tem que falar da realidade, porque eu acho que isso é um papel da gente. Mas fazer aquilo com vontade, fazer o melhor, eu gosto tanto do conhecimento sabe, eu acho tão legal assim, o ensinar coisas, eu gosto de fazer atividades diferentes, às vezes eu me empolgo, faço umas coisas loucas, os alunos nem tão aí, se não deu certo tudo bem, mas é assim, a mensagem que eu tenho é que façam com vontade.

Portanto, é pela práxis que o homem cria sua abertura para a realidade, assim, é também através da práxis que as significações das narrativas do professor e das professoras deste estudo se constituem, ora com palavras ditas, ora pela simbologia que as mesmas carregam. Katiuska nos mostra que a ação discursiva se encontra indissociável de nossa condição social, pois cada sujeito estabelece suas interações de acordo com suas experiências. Durante as conversas, suas expressões, mesmo por uma entrevista mediada pela tela de um computador, traziam sentimentos, paixões, angústias e, até mesmo, questionamentos sobre esta realidade que as afeta: a realidade educacional. “A nossa situação de professores estamos com salários mínimos, com parcelamentos já há mais de cinquenta meses, então assim... MACHUCA!” (ELISABETE). Não é somente a fala que expressa os significados desse “machucar” que a desvalorização do professor possibilita ao ler sobre a realidade contextual atual, mas seu olhar fixo na tela do computador narra esse sentimento. E a professora complementa: “A gente vive numa insegurança” (ELISABETE).

Quando me refiro a esta práxis que se desenrola pela professoralidade e a constitui como elemento de possível fabricação da realidade, dos sujeitos, as abordo sob o olhar de minhas subjetividades. O que não me permite tomá-las como uma totalidade que as torna homogêneas em atribuição de sentidos para todos os professores e professoras. Falo a partir deste grupo que me possibilitou pensá-los como sujeitos imbuídos de uma práxis. A professora Daniela também deixa passar essa sensação de insegurança em relação aos contextos pelos quais o magistério público estadual está sendo submetido, para ela, que está vinculada por contrato emergencial há 12 anos, “é uma insegurança... todo ano é uma insegurança, porque vai ter mudança... ele vai extinguir os contratos...” Penso que podemos fazer um movimento de volta aos ciclos de vidas dos professores, que trabalhei no capítulo 3, e que serviu de gatilho para meu problema de pesquisa, sob o qual desenvolvi este estudo. Vejamos: por meio de seus estudos, Huberman (2000) nos possibilita pensar a insegurança como um sentimento que os professores experimentam ao ingressar na carreira, a fase de “entrada na profissão”, para o autor, este

sentimento estaria ligado à prática pedagógica, ao choque de realidade quando se ingressa na profissão, o que tenderia a desaparecer com o amadurecimento que os sujeitos adquirem em sala de aula. A condição de segurança, para Huberman (2000), está ligada ao manejo de sala de aula. Pois bem, podemos perceber que, no contexto atual no qual desenvolvo este estudo, a insegurança não está ligada somente à prática pedagógica, porque muito mais do que o manejo de sala de aula, a insegurança perpassa pela condição social pela qual a práxis destes professores e professoras se constitui: uma práxis utilitária, em que as relações de trabalho se configuram por desvalorização constante, em que a profissão docente é mediada, sobretudo, por valor de mercado. Saliento que, longe de desconsiderar os estudos de Huberman (2000), intenciono tornar estas ponderações como complemento das múltiplas possibilidades de pensar estes ciclos a partir das significações que são constituídas, de acordo com as formações históricas pelos quais os sujeitos experienciam sua professoralidade. Reforço que constituímos, e somos constituídos, por movimentos e deslocamentos que a profissão possibilita. Assim, também concebo este estudo como um movimento que se constitui por construções contínuas, por silêncios e olhares que a linguagem possibilita.

A escuta para o outro como construção de significados. Quando Bosi (1979) nos evidencia, por meio dos estudos de Bergson (1911)⁸⁷ sobre como os mecanismos da memória operam através das lembranças, evocadas no tempo presente, é também dessa subjetividade operante, nas/pelas lembranças, que ele nos encaminha. Somos compostos de uma subjetividade, que perpassa a palavra dita e os silêncios representados. Para Kosik (1976), esta dimensão subjetiva é que dá significado à realidade humano-social, em que, para o autor,

(...) conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos de relação prático-humana com realidade, a cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social, não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade. (...) A compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode da práxis (KOSIK, 1976, p. 209).

Sobre estas construções da realidade humano-social que a professora Katiuska nos fala:

Eu não sei se eu sou uma sonhadora, sou muito racional, a Filosofia dá isso para gente, mas eu valorizo o que eu faço, eu valorizo meu trabalho, não acho que faço as coisas à toa (...) uma coisa que eu acho que eu não adoeci ainda, porque o professor está sempre no passo de adoecer, às vezes a gente tem umas crises assim que é muito mais do trabalho, do cotidiano do que do trabalho de sala de aula, o trabalho em sala de aula é o que nos alivia (...) Eu acho que o professor, mestre, vai se tornar artigo de

⁸⁷ No capítulo 3, abordo sobre essa questão.

luxo, as pessoas vão pagar para ter esse diferencial e daí vamos ter os tutores que são aqueles mediadores do professor com aluno, mas para tu ver que eu não sou esperançosa, acho que é esse o caminho que vai acontecer mesmo, não tem muita saída disso não, eu acho que a sociedade vai criar outras formas de vínculo social e aprendizagem social, já existem, talvez a escola fique obsoleta, mas eu não sei muito não do futuro (KATIUSKA).

Também importante pensar o que a professora Natalina evidencia de sua práxis:

Hoje eu já não sei mais dizer nada. Porque, a gente como professor, tem que ter um alinhamento, uma direção, de organização, de disciplina, de respeito, de acatamento em que possa existir educação e ensino. Então, tudo aquilo que fica no lado do oba-oba, deixa que seja assim, deixa que seja de outro jeito não combina com o nosso tipo de trabalho. Tive a vivência de que quando a professora chegava na sala de aula o aluno levantava, dava bom dia e sentava. Na minha casa, minha mãe era “Não senhor e Sim senhor”, na mesa ninguém falava antes que eles falassem ou perguntassem alguma coisa, para os avós então ninguém falava nada. Eu fui educada assim e isso funcionou. Quando eu tinha que estudar, enquanto professora eu queria muito ensinar os alunos, quando eles queriam brincar e não estudar eu dizia: com a minha autorização, não, eu não estou aqui pra isso. Não é para divagar sobre não sei o quê, ... Estamos aqui para aprender. Então depois eu acho que se encaminhando para uma abertura tal que extrapolou para o outro lado porque eu cheguei a ter pais que chegavam na escola e diziam: professora, a senhor é que é a responsável, se precisar dar um puxão de orelha pode dar que eles precisam, aqui a senhora manda. Os pais autorizaram até a segurar forte. Agora pelo amor de Deus ...até a gente estava conversando essa semana, o que que aconteceu, foram os professores que mudaram, que não têm mais aquela formação, ou é o mundo que pede que seja assim. Eu aprendi que, como professora precisamos ter uma postura, tipo de roupa, não se ia dar aula de roupa curta, não se ia dar aula com decote grande, em respeito aos alunos. Agora eu já vi professora com top curtinho, acima da barriga e saia acima do joelho, então eu digo: não falo mais nada. Então essas posturas assim de... porque o professor é uma autoridade baseada na competência e no conhecimento. Competência e conhecimento ensinam essa pessoa a se vestir de acordo com o lugar onde ela vai, começa por aí... Então provavelmente eu seja filha da linha dura, não sei, mas tem aluno que eu me encontro com eles e me levantam do chão, ainda hoje, e falam: mas profe, como era bom! Eu procurava ser bem humorada, eu pensava: se não vou me dar bem com meus alunos, onde passo a maior parte do tempo, o que vai ser da minha vida, né? (NATALINA).

Sonhadora ou racional, em início de trajetória, no decurso ou já com a mesma finalizada, somos professores e professoras que, pela práxis, constituímos nossa professoralidade, em um *continuum* experimentar as realidades. Desta forma, percebo as narrativas produzidas neste estudo como uma das tantas possibilidades de pensarmos em nossa professoralidade como um movimento de criação e de recriação, sob a perspectiva de nossa condição humano-social. Condição esta que nos possibilita experienciar, perceber e significar nossa professoralidade, que se constitui pela práxis, não em sua totalidade, mas a partir de fragmentos particulares que, contingentemente, vão constituindo as tessituras de relações pelos diferentes momentos das formações históricas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade é um estado de experiência. O que a define é o tanto de realidade que aquele que a experimenta traz consigo como repertório de sentido ou como esquema de representação.

(PEREIRA, 2000, p. 2)

Memórias em movimento, assim se constituiu a produção das fontes, por meio das narrativas por meio das quais se delineou este estudo. Percebi, ao longo desta pesquisa, este sujeito professor e professoras como territórios de memórias vivas que se entrelaçam por entre as subjetividades, no singular-plural das interações sociais. Filhos de suas formações históricas, suas lembranças operaram a partir das relações tecidas em uma comunidade coletiva, a profissão docente. Dessa forma, as narrativas me deram a possibilidade de compreender o quanto as percepções que construímos, acerca da realidade presente, necessita valer-se das memórias que o passado conservou, das relações que se estabeleceram entre a conservação deste passado e suas articulações com o tempo presente. Assim, nossa singularidade se constitui por meio do entrelaçamento de pluralidades que se estabelecem nas relações e na práxis.

Durante todo o processo de construção do estudo, meu olhar articulou-se por entre as narrativas produzidas e as múltiplas leituras de mundo feitas pelos sujeitos, professor e professoras, nos seus múltiplos contextos e significações pelos quais suas lembranças transitaram. Movi-me, continuamente, por entre as narrativas e as significações construídas. Compreendi que cada dinâmica social suscita outras tantas demandas, e, assim, sucessivamente, são elas, as demandas, que formam o estofado social pelo qual transitamos. Levando-me a concluir que sem práxis não há significação. Como lembra Kosik (1976), qualquer coisa que o homem faça – em sentido afirmativo ou negativo – dá lugar a um determinado modo de existência no mundo e determina, consciente ou inconscientemente, nossa posição no universo.

Nosso acesso ao mundo real é mediado pelas nossas percepções de mundo, e essas percepções nos acompanham e nos levam a múltiplas e variadas fabricações sobre a realidade. Os movimentos de nossa constituição acontecem como um *continuum*, assim, as demandas da professoralidade não se fixam em estruturas, mas se produzem e reproduzem a partir de articulações engendradas por elas. Somos, a todo momento, constituídos por subjetividades, desta forma, conforme Pereira (2000), a realidade é desenhada no âmbito de uma experiência subjetiva que a constitui e a define, ou seja, a realidade é um efeito objetivo de uma experiência subjetiva.

As narrativas produzidas neste estudo possibilitaram-me pensar nas demandas trazidas pela discursividade do professor e das professoras como sendo demandas provisórias de sua professoralidade, no sentido de representarem, em sua circulação discursiva, um conjunto de práticas articulatórias que, no decorrer de suas trajetórias profissionais, foram sendo constituidoras das subjetividades de cada sujeito, em relação às suas percepções e significações relacionadas à práxis docente. Os movimentos da memória, por meio da qual os sujeitos operaram suas lembranças, refletiram impressões de mudanças, de provisoriedade de certezas. Assim, os deslocamentos relacionados às percepções e significações da professoralidade, juntamente com suas demandas, me possibilitaram pensar que o ser e o fazer docente sempre são experiências que nos atravessam em diferentes momentos. Porém, estes atravessamentos não devem ser considerados como naturais, mas sim como construções sociais e políticas, normatizadas, que agem como elementos que condicionam os entendimentos sobre nosso conhecimento, nossa ação e nossas transformações frente ao mundo que nos cerca.

Conseqüentemente, as percepções e significações que estes professores(as) construíram sobre suas trajetórias profissionais operam por arranjos heterogêneos em seus discursos, muitas vezes díspares, mas que, no conjunto de sua práxis, vão tecendo sentidos e possibilidades quanto aos olhares sobre os tempos e espaços sociais por onde transitaram, ou ainda transitam. Assim, a práxis do professor e das professoras se mostrou constitutiva de uma pluralidade de olhares que se estabelece de forma singular em um universo plural. Por este mosaico de articulações é que significamos, expressamos e materializamos nossa visão de mundo.

Fazendo um movimento de retorno aos estudos sobre os ciclos de vida profissional dos professores(as), de Huberman (2000), penso que as narrativas deste estudo se apresentaram como uma possibilidade de complementar suas reflexões, no sentido de pensar este professor e professoras como sujeitos dotados de intenções que, dentro das normativas sociais que lhe são apresentadas, eles são produzidos e produzem realidades distintas. Os diferentes contextos, de suas trajetórias, os autorizam para as criações e recriações de si e de sua práxis. Conforme Foucault (2010), estas normativas sociais constituem os modos de ser dos sujeitos, e, acrescentando a ideia, Josso (2007) reforça o pensamento de que os sujeitos se caracterizam por suas subjetividades, ou seja, pelas crenças com as quais operam e potencializam seu fazer nos contextos nos quais se inserem. Frente a estas ponderações, penso que as demandas que emergem da/na professoralidade se encontram vinculadas aos movimentos contingentes que experienciamos ao longo de nossas trajetórias. Logo, encontrar-se no início, no meio ou no fim de trajetórias profissionais não se evidenciou como determinante para as demandas que

emergiram das narrativas, e tão menos para as significações do professor e das professoras em relação à profissão.

Cada sujeito deste estudo vivenciou e assimilou de diferentes formas os acontecimentos que atravessaram suas carreiras docentes e essas formas não se mostraram ligadas às questões de tempo dentro de carreira. Professores iniciantes já apresentam características que, segundo a teoria dos ciclos de Huberman (2000), seriam evidenciadas no ciclo de desinvestimentos. Desta forma, estes ciclos que Huberman (2000) caracteriza a vida profissional dos professores acaba por transitar, independente do tempo de atuação, os jeitos e visões dos professores deste estudo. Penso que se torna pertinente pensar se aspectos ligados à desvalorização salarial e às mudanças políticas – sociais acabam por exercer um impacto direto nas formas que os professores constituem suas professoralidades ao longo de suas carreiras. O debate de âmbito geracional se tornou, ao longo da construção deste estudo, um conceito muito difícil no sentido de delimitar perfis com características próprias, fechadas em si, os ciclos de vida profissional dos sujeitos deste estudo não apresentaram uma correspondência aos estudos sobre ciclos de vida profissional desenvolvido por Huberman (2000).

Josso (2007) me possibilitou pensar estas narrativas pelo viés da paixão, das relações destas com a sensibilidade e a afetividade que os sujeitos desenvolvem ao longo de suas trajetórias. Assim, essas sensibilidades e afetividades que são desenvolvidas, por meio das interações, das vivências e das experiências, estão ligadas aos contextos sociais, culturais, históricos e econômicos pelos quais este sujeito forja sua professoralidade. Penso que esta paixão também funcione como um “óculos social” (Blikstein, 1985) através do qual estes sujeitos enxergam o mundo. Dessa forma, somos parte de construções em movimento, e por meio dessas interações, com o meio percebemos e significamos o mundo, o nosso ser e o nosso fazer.

Então, assim como os estudos de Huberman (2000), esta pesquisa, com narrativas de professor(as), aborda possibilidades, entre tantas, das múltiplas formas de se constituir professor e professora. Longe de representar uma totalidade, tais narrativas possibilitaram a construção de olhares para a professoralidade, levando em consideração as suas interações sociais, políticas, históricas e culturais. Portanto, na análise deste estudo, o fator tempo de carreira, em sua significação mais ligada a dias, meses e anos, dos sujeitos no magistério, diluiu-se no tecer das relações das análises construídas. Assim sendo, mais do que o tempo, as demandas nascidas da/pela professoralidade afloraram como potencialidades de construções destes sujeitos em suas diferentes formas de ser, de fazer e de perceber sua práxis.

Como um campo construído sob representações distintas da realidade, meu olhar sobre as narrativas debruçou-se sob a perspectiva das diferentes percepções desta realidade, que se apresentou como uma construção condicionada por mecanismos de engendramentos da práxis e dos corredores isotópicos, com os quais são fabricadas as trajetórias professorais, em uma dialética práxis, percepção e realidade. Percebi que as significações construídas dentro do universo escolar não obedecem unicamente a uma demanda afetiva, mas se articulam concomitantemente por meio de dispositivos que condicionam um exterior constitutivo da carreira docente, elementos que emergem de momentos distintos da trajetória docente. Este universo escolar mostrou-se como sendo permeado por intencionalidades subjetivadas quanto ao fazer e poder que esse fazer simboliza. O ato de ensinar se mostrou como um meio de empoderamento deste professore e professoras, como expressou a professora Elisabete: “Eu acho que nós professores temos que ser a elite do conhecimento, não interessa, nós temos que ser uma referência um campo fértil para análise”. As práticas discursivas do professor e das professoras possibilitaram a percepção das suas diferentes significações sobre currículo, avaliação, bem como sobre a condição salarial e os movimentos de greve que fazem parte das demandas emergentes das narrativas. As significações mostram-se diversas e distintas, construções que se forjaram a partir de constituições e formações históricas distintas. Trago, novamente, duas falas que expressam essa distinção quanto às percepções construídas. Professor Ambrósio, ao evocar suas memórias sobre os movimentos, logo expressa: “Eu nunca fui um participante da greve, eu nunca apoiei”. Ao passo que Katuska afirma: “Eu estou fazendo greve porque isso é movimento que eu acho ser a melhor resposta, mas é um movimento que a gente sabe que ainda é capaz de fazer”. As narrativas trazidas materializam as diferenças que constituem os sujeitos em suas práticas discursivas, além da função elucidativa, elas permitem perceber a universalização do social como uma armadilha, o artifício da singularização é facilmente desconstruído pelos posicionamentos docentes distintos que foram expressados. Nos constituímos em um mundo de singularidades, e só nos constituímos como sujeitos a partir das diferenças pelas quais operamos em nossas interações coletivas. É por este contexto de emaranhados que se situam as fronteiras com que transitam as articulações individuais e coletivas.

Em vista disso, não existe uma universalização de posições e ideias, somos compostos por diferenças, portanto, pensar que operamos em uma universalização de um todo coletivo se torna uma tentativa utópica de anulação das mesmas. Assim, também se torna importante evidenciar que não me parece plausível pensar que o sistema educativo possa dar conta de todas as diferenças que sua dinâmica contempla, pois as demandas que emergem destas articulações

são sempre de caráter provisório, surgem de momentos que produzem significações na experiência docente, ou seja, das relações que constituímos com o mundo social, no mundo social e pelo mundo social. São significações que produzem uma cadeia de percepção que se entrelaçam e se desencontram pelos labirintos da práxis. São modos de ser do sujeito que se articulam pelas relações entre governo de si e governo dos outros (FOUCAULT, 2010).

Logo, podemos perceber que o sujeito, em sua professoralidade, modifica suas formas de ser de acordo com as significações e elementos de subjetivação constitutivos de seu cotidiano social. Os sujeitos agem sobre estes elementos do cotidiano e, da mesma forma, os elementos do cotidiano tendem a modificar (ou não) os sujeitos. Sob este ponto de vista, podemos perceber que os sujeitos, ao entrarem em contato com as isotopias sociais, se tornam uma potência em estado de tensão constante.

A produção de sentidos, elaborada pelos sujeitos, no jogo que as relações sociais desencadeiam, não apresenta uma constituição a partir de uma essência única, portanto, a professoralidade dos sujeitos sofre mutações que não obedecem a uma padronização, já que sua mobilidade acontece de acordo com os tempos históricos, culturais e espaços políticos de uma determinada formação histórica. São movimentos que pulverizam identidades que, por sua vez, não se aderem a estruturas fixas, sendo construções contínuas pelas quais a professoralidade vai se constituindo, independente de uma ordem pré-definida.

Enfim, tomo emprestado de Kosik (1976) o entendimento de que a práxis é a esfera do ser humano. Pela práxis agimos em um mundo já construído e acabado. A práxis, dessa forma, se transfigura em determinação da existência humana, que cria, elabora e significa sua realidade. Somos, dessa maneira, movidos pelos labirintos construídos nos jogos de articulação sociais. Somos e estamos inseridos nesse cotidiano de pensamentos comum, em que criamos e recriamos nossa prática docente. Somos peças, em movimento, no interior de uma grande engrenagem, em um sistema com regras anteriores à nossa existência. O estofo social pelo qual transitamos também nos transita pela práxis, possibilitando elementos para transformação, continuamente. São deslocamentos e demandas que ressignificam diariamente nosso ser e fazer, e é através dessa simbiose de relações que nossa professoralidade vai se constituindo, se significando e se ressignificando. Dessa forma, esta tese não apresenta uma análise absoluta e encerrada, ela é um movimento e continuará em movimentos, assim como minha professoralidade. Por meio do estudo sobre as trajetórias de vida de professor(as), pela produção de fontes orais, não tive a pretensão de esgotar o assunto, mas sim dar minha contribuição para as reflexões que envolvem as trajetórias e sua práxis. Ela é movimento, um movimento de múltiplos olhares possíveis sobre as percepções e significações que envolvem o ser e o fazer

docente no singular-plural das articulações humano-sociais. Este estudo se apresenta como uma possibilidade de análise frente a tantas possíveis.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. **L'enseignant est une personne**. Revue française de pédagogie. Paris: ESF, 1985
- ALBERTI, Verena, FERNANDES, Tania Maria, and FERREIRA, Maneta de Moraes, orgs. **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2k2mb>. Acesso em: 20 jul 2020.
- _____. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FSG, 2013.
- ARENDT, Hannah. **Verdade e Política**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1995.
- _____. **A condição humana**. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARCELLONA, Pietro. Estado de derecho, igualdad formal y poder económico: Apuntes sobre formalismo jurídico y orden económico. **Anales de Cátedra** Francisco Suárez, Granada: Universidad de Granada, 29, 1989.
- BARROS, José D'Assunção. Micro-História. In **O Campo da História**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BÉRGSON, Henry. **Matter and memory** [MM] (Transl. by Nancy Margareth Paul and W Scott Palmer). London / New York: Swan Sonnenschein & Co., The Macmillan Co., 1911.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hause ou a fabricação da realidade**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, 2002. Trad. de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> acesso em 21 ago. 2020.
- BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo, SP: T.A. Editor, 1979.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 set. 2021.
- _____. **Constituição Federal.(1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jul 2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm; Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes E Base Da Educação Nacional-LDB.** Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Disponível em: 20 out. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1998.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/eb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Base Curricular Comum Nacional. 2019.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 out. 2021.

_____. **Legislação OnLine.** Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>. Acesso em: 24 out. 2021.

BUENFIL, Rosa Nidia Burgos. In La categoria intermedia. PINEDA, Ofelia; CANTO, Laura. **Análisis Político de Discurso: herramientas teóricas e investigación.** Mexico. PAPDI - Programa de Analisis Político de Discurso e nvestigacion; Casa Juan Pablos, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia.** Coimbra, 2001.

CPERS. **CPERS Sindicato: 50 anos – compromisso com a cidadania plena.** Porto Alegre: Editora Tchê, 1995. Disponível em: <https://cpers.com.br/historia>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **CPERS: 74 anos ensinando democracia.** Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-74-anos-ensinando-democracia/>. Acesso em: 06/08/2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRERAS, José. **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata S.L, 1920.

_____. LARA, Nuria Perez. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Perez (Comps.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ed Morata, 2010.

DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: www.dicio.com. Acesso em: 21 out. 2021.

DICIONÁRIO POPULAR. Disponível em <https://www.dicionariopopular.com/fazer-tempestade-em-um-copo-de-agua> . Acesso em 20 out. 2021.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Michael Schröter (ed.). Tradução de Vera Ribeiro e revisão de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.672 de 22 /04/1974:** Estatuto e plano de carreira do magistério público estadual. Porto Alegre-RS. Disponível em <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf>. Acesso em 21 out. 2021.

FGV – **CPDOC.** Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/>. Acesso em: 10/08/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança.** 12 ed. Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: **Repensar a política** (Ditos e Escritos VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. O conceito da experiência e a essência da experiência hermenêutica. In: **Verdade e método.** v.1. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Andre. **Projeto Janelas do Mundo.** Disponível em: <https://www.andrevicentegoncalves.com/about-the-photographer-and-artist>. Acesso em 12 set. 2021.

GOOGLE MAPS. **Localização de Veranópolis/RS** Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Veran%C3%B3polis+-+RS/@-28.9800313,-51.7072979,11z/data=!3m1!4b1!4m9!1m2!2m1!1sVeran%C3%B3polis,+RS+limites!3m5!1s0x951dcd039e6cde53:0x1605c13a0acff1ba!8m2!3d-28.9427325!4d->

51.5507298!15sChhWZXJhbsOzcG9saXMsIFJTIGxpbWl0ZXOSARRhZG1pbmlzdHJhdG12ZV9hcmVhMg?hl=pt-BR. Acesso em 20 set. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António et. al. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, v.32, n.2. São Paulo: 2006.

_____. A transformação de si a partir da narração de história de vidas. **Revista Educação**. Ano XXX, n3 (63). Porto Alegre/RS, 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em 12 set. 2021.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACLAU, Ernesto. Conversas com Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice Casemiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. In: MOUFFE, Chantal: **Desconstrução e pragmatismo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

_____. MOUFFE, Chantal. Além da positividade do social: antagonismos e hegemonia. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LODDI, Laila Beatriz da Rocha. **Home Bricola (a): mapping of craftsmanship**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2832>. Acesso em: 19 jul. 2021.

LOPES, Alice C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casemiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, 2017, 21(45), 445–466. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>

_____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. MATHEUS, Daniele dos Santos. Os Sentidos de qualidade na política do Currículo (2003 – 2012). **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.39, n2, 2014.

MARXISTS. **Movimento da Legalidade**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/legalidade.pdf>. Acesso em 20 set 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MENESES, Ramiro Délio Borges de. **A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia**. Universitas Philosophica 6°. Bogotá, Colombia 2013.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar e reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOUFEE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Fontes, 2015.

_____. **Desconstrução e Pragmatismo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

NOBREGA, Rafaela; NEGRIS, Adriano Resenha: Michel Foucault: as formações históricas, Ensaios Filosóficos, Volume XVII –Julho/2018 Deleuze, Gilles. **Michel Foucault: as formações históricas**. Tradução: Cláudio Medeiros, Mario A. Marino. São Paulo: n 1 edições e editora filosófica Politeia.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. In: **Revista Projeto História**, n.º 10, PUC/SP, dez, p. 07-28, 1993.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Editora Porto, 1995.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Editora, Porto – Portugal, 1995.

NUSSBAUM, Matrha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF, 2015.

OGDEN, C. K., & RICHARDS, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul. Harvest/HBJ, 1989.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Post-estruturalismo y teoría del discurso: perspectivas teóricas para investigaciones sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**. v23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XbwFmPNRDSMpPCysMwCQbmN/?lang=pt#>. Acesso em 25/10/2021.

OLHAR DIGITAL. **Revista Eletrônica**. Disponível em <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>. Acesso em: 19 out. 2021.

ORTEGA, José y Gasset. **Obras completas**. v.5. Madrid: Revista Del Occidente, 1970.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

_____. Utopias contemporâneas para a vida coletiva. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2888>. Acesso em 07/10/2021.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Educação na era digital: a era educativa**. Editora Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas** Lisboa : Dom Quixote, 1993.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. São Paulo. 1997.

_____. História oral como gênero. **Projeto História**. São Paulo. 2001.

_____. **Ensaio de História oral**. São Paulo: Letra e voz, 2010.

_____. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

RAMPAZO, Adriana Vinholi, ICHIKAWA, Elisa Yoshie. Bricolage: a Busca pela Compreensão de Novas Perspectivas em Pesquisa Social. **II encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade**. Curitiba: Paraná, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SALVARREDI, Federico; GÓMEZ, Magalí . Consideraciones preliminares sobre los conceptos de discurso e ideología en las teorías de Eliseo Verón y Valentín Voloshinov. MILLCAYAC - **Revista Digital de Ciencias Sociales** / Vol. VI / N° 10 / marzo - agosto 2019. Disponível: <file:///C:/Users/izabel/AppData/Local/Temp/Dialnet-ConsideracionesPreliminaresSobreLosConceptosDeDisc-6868100.pdf>. Acesso em: 20 jul 2020.

SCHMITT, Lilian; PERUFFO, Gabriela; PEREIRA, Marcos. O artesanato da pesquisa: provocações para pensar a constituição de marcadores de rigor atrelados à pesquisa em educação. Organizadores: LA FARE, Monica et.al. **Bastidores da pesquisa**. Porto Alegre: Universidad Nacional de la Plata e EDIPUCRS, 2020.

SOUTHWELL, Miriam. **Entre generaciones exploraciones sobre educación, cultura e instituciones**. 1 ed. Rosário: Homosapiens ediciones, 2012.

_____. Posiciones docentes y la productividad política de la escuela. **VII Colóquio Internacional de Filosofía da Educação**. 2014. Disponível em : https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12547/ev.12547.pdf. Acesso em 30/10/2021.

_____. **Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo** .1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2020.

_____. Analisis político del discurso y la investigación educativa o la insistência sobre la desactivación de determinismos. FARE, M.; ROVELLI, L.; SILVA, M.; ATAÍRO, D. **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2020.

SOUZA, Herbert de. **Como se faz análise de conjuntura**. 27 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1984.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURA, Maria de Lourdes Rangel A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, PUCSP, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 05 mai. 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Por que os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1962.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Livre Consentimento



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLA DE HUMANIDADES - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna do PPG Doutorado em Educação Izabel Cristina Durli Menin, do curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa: Teorias e Culturas em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, que pode ser contatado pelo e-mail izabel.menin@acad.pucrs.br e pelos telefones (54)991602310 e (54) 3441 5098, sob orientação de Marcos Villela Pereira, telefone (51) 991577041, e-mail marcos.villela@pucrs.br. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores da educação básica da rede estadual de Veranópolis e Fagundes Varela, que atuaram no magistério estadual nos anos de 1970 a 2016, visando, por parte da referida doutoranda, a realização da coleta de fontes para o projeto de tese intitulado **Janelas da professoralidade: demandas e deslocamentos nos labirintos da práxis**, com o mínimo risco de fadiga ou enfado por responder as perguntas da pesquisadora.

Tenho garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar a permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela decisão. Os dados de identificação serão mantidos em sigilo. As informações desta pesquisa poderão ser divulgadas em eventos e/ou publicações científicas.

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância, de espontânea vontade, em participar deste estudo. Este termo foi assinado em duas vias e fiquei com uma cópia.

Nome: _____ Assinatura: _____

Veranópolis, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B – Transcrição de Narrativas

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA ELISABETE

Professora Elisabete

Idade: 52 anos

Tempo de atuação do Magistério: 34anos

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 1986 -1990 – 30anos

Feita por Google Meet

08/05/2020

Duração: 1:27:23

I – Oi, Elisabete! Tudo bem?

Elisabete – Oi, tudo bom, Izabel?

I – Elisabete, primeiramente, pedirei a tua permissão para gravar esta entrevista. Pode ser?

Elisabete – Sim, claro.

I – Depois, transcreverei e entregarei uma cópia da entrevista, para que tu tenhas na íntegra tudo o que conversarmos hoje aqui. Certo?

Elisabete – Pode. Tranquilo.

I – Está certo. Elisabete, de início, eu gostaria que tu falasses teu nome, tempo dentro do Magistério Estadual. E, assim, para iniciar nossa conversa, o que é ser professor para ti? O que significa ser professor dentro dessa tua trajetória...

((Congelou a imagem por segundos, sinal fraco de internet)).

Elisabete – Oi, Iza, então, sobre essa primeira questão o que é ser professor, eu creio que cada vez mais a noção de que o verdadeiro educador é aquele que (ahn) marca a vida das pessoas, que inspira as pessoas dentro de todos os valores e necessidades de buscar cada vez mais o conhecimento de forma geral (...). Ser educador pra mim é algo... (uhn) ((pensando)) (uhn) ((pensando)) intelectual, que busca saber sempre mais, pois ele sabe que está trabalhando com pessoas que precisam estar cada vez mais preparadas, principalmente nesse momento, em que nós temos diversas áreas de conhecimento, mas, também em termos de bons relacionamentos. Creio que o educador precisa ter conhecimento de sua área, conhecimento de outras áreas também e... precisa buscar e ser () alguém () de referência para os alunos e colegas também. ((Silêncio, minha tela continua congelada, mas com áudio)).

(Ahn), não sei Isa, eu posso continuar nas questões que tu me passaste, me avisa se estou indo para o lado certo...

Eu comecei a trabalhar como educadora há trinta e quatro anos. Eu tinha dezoito anos e comecei a trabalhar numa escola de periferia, onde os alunos tinham muitas necessidades ((fecha os olhos para pensar)), inclusive alunos que passavam fome, literalmente. Então, a escola era, para eles, um socorro também na área da alimentação. Eu tive muitas experiências maravilhosas ((sorri)) como alfabetizadora por dezesseis anos ((puxa a respiração funda pelo nariz)). Trabalhei em escola de fábrica, trabalhei com a pedagogia da alternância (uhn), trabalhei com alunos muito carentes, trabalhei com alunos com uma boa situação financeira, em escola particular também. (Ahn), tenho experiência na minha área de formação. E eu entrei no Estado, a princípio, como orientadora educacional. Fiz Pedagogia e Orientação Educacional e... passei no concurso. Foi dessa forma que entrei pro Estado. Até então, eu trabalhava em escolas particulares, mas também em escolas municipais (ahn) na cidade de São Borja, onde eu morei por um tempo e onde eu fiz minha graduação. Mas eu sempre estive ((pensando)) por necessidade (ahn), ou vontade de não () me afastar da sala de aula, e consegui isso por muito tempo. Mas faz já... ((olhar pensativo, pausado)) treze anos que eu estou só na Gestão Escolar, na orientação, vice-direção e gestão.

(Ahn...) e te digo porque que eu fui ser educadora ((olhar pensativo)) (...). (Ahn) o meu pai, que me conhecia muito, sempre sonhou em ter uma filha professora e eu embarquei nesse sonho ((olha para o lado enquanto fala)) pelas minhas características e pela minha maneira de ser, inclusive eu dou muita risada e comento com as pessoas que quem fez a minha matrícula para a faculdade foi o meu pai. E..., na época, a gente não tinha conhecimento de como era uma faculdade como hoje, que se tem mais abertura (uhn) ((pensa e olha para cima)). Eu passei no vestibular e depois eu fui perguntar qual era o curso que eu estava fazendo ((risos)), daí descobri na primeira aula que estava fazendo Pedagogia, mas nem sabia o que era Pedagogia ((sorrindo)) (uhn). Acena aí, por favor, Izabel, se estamos no caminho certo, se é isso..., se tenho que continuar falando ou se tu vai me questionando...

I- Pode, pode continuar... ((risos)).

Elisabete – Tá bom ((risos)).

I – Pode continuar. A internet está caindo, mas acho que é um problema geral que tá acontecendo, mas qualquer coisa eu vou te falando, tá? Tranquilo...

Elisabete – Tá..., então é isso, eu comecei pedagogia, mas já tinha feito magistério, porque já me identificava e porque meu pai já sonhava com isso. E..., como eu digo, ele me conhecia muito porque ele acertou em tudo, até na escolha do curso, porque se eu não sabia o que era

Pedagogia, muito menos ele. O meu pai era semianalfabeto e... me realizei, isso! Hoje eu sou uma pessoa realizada, agradeço a Deus e a ele ((pensa)), porque fiz e faço o que eu gosto. Esses dezesseis anos que eu trabalhei estritamente com alfabetização... (uhn), e foi alfabetização desde crianças até adultos. A escola de fábrica que nós tínhamos aqui em Veranópolis era dentro da São Paulo Alpargatas, eu fui professora e coordenadora do curso ((cara de satisfação)). Que crescimento! A gente aprende com cada experiência. Essa experiência me marcou muito, porque (uhn)... alfabetizar um adulto é... é... uma marca muito grande que fica na vida dessas pessoas e na gente também ((sorri)). Teoricamente, já é bonito, mas uma pessoa com cinquenta, sessenta anos... e um dia começa a ler... e... e... aquele projeto Escola de fábrica era muito freiriano, então combinava exatamente com a realidade dos alunos. Eles trabalhavam na São Paulo Alpargatas, na época, faziam o lanche e iam direto pra sala de aula, onde tinham quatro horas de aula. FOI INCRÍVEL, FOI MARAVILHOSO ... (ahn)...

Pedagogia da Alternância: eu trabalhei como educadora na escola Josué de Castro, que é do Movimento Sem-Terra. Ali, também convivi com coisas que eu nunca imaginava, com pessoas de todas as regiões do país, com as mais diversas necessidades, mas esse foi o momento que eu, oh, me senti muito valorizada, porque eles têm um trabalho que o professor é educador. É um educador que merece atenção, então, eles assim ((sorrindo e balançando a cabeça)) não têm aquelas dificuldades que a gente muitas vezes tem com criança, com adolescentes, tipo: “vamos acomodar a turma e vamos trabalhar”... Não, eles estão aí dispostos a tudo que você propor. É muito bonito também.

Eu trabalhei também em outra realidade que é incrível também, que é a Escola Rural, trabalhei por 8 anos em Escola Rural que hoje se diz Escola do Campo, com classe multisseriada ((se entusiasmo)), que coisa mais linda que é... Que bom, que bom que existiu isso, tomara que não... não termine, conforme a necessidade de cada comunidade, é claro, mas, assim ((pensando)), muito bonito, muito provocante, porque você tem que estar preparado. Não é tão fácil assim, mas os resultados são incríveis... ((Muda de posição e fica mais inclinada e começa a gesticular com as mãos)). E até voltando agora que falei da multisseriada, nesse projeto, escola de fábrica, nós tínhamos cinco realidades diferentes... cinco níveis de aprendizagem. Dentro das concepções, então, eram cinco níveis de aprendizagem, e na época, não se tinha acesso a tanta tecnologia. Eu ia pra sala com cartazes, para a turma que era no nível um, nível dois, assim! E era uma loucura total! Era uma correria! Era muito bonito... Eu me sentia muito importante porque... (ahn)... alfabetiza alguém... meu Deus, que coisa linda!! E eu... eu fiquei tão apaixonada. Por isso que quando terminou o projeto, algumas pessoas me procuraram porque

queriam saber ler, queriam aprender a ler, e eu atendi várias pessoas na minha casa, quatro-cinco pessoas que eu alfabetizei...

E:: E... isso assim é... sabe... é um crescimento que não tem porque você vai na realidade ((mexendo no cabelo)). Então, tinha um aluno que ele tinha já sessenta anos quando eu o alfabetizei, e ele não conseguia pegar o lápis direito, isso porque as mãos dele eram muito marcadas, muito machucadas pelo seu tipo de trabalho. Então, a alfabetização dele foi muito mais oral! E quando a gente diz que dá ((gesticula com as mãos)) “aquele estalo” – Por que eu acredito que ah, vou ler!! Ele fez um esforço muito grande! E ele conseguiu escrever a letra bastão e ele descobriu ah... a escrita que ele podia! Que ele conseguia, porque no início ele pensava: “Não, eu não vou conseguir, minha mão, eu não consigo pegar o lápis, então eu não vou “ter” possibilidade... e daí a gente conversando e facilitando? E ele... saiu dali... foi um período de seis meses que eu trabalhei com esse senhor, e ele saiu escrevendo letra bastão... sabendo ler...! Que coisa boa, que coisa boa! Assim, eu tenho muito orgulho e satisfação de ter passado por isso... e como eu disse, ... (ah) (uhn)... essa questão freiriana da alfabetização é uma base muito importante. Porque ela é real... Ela trata o educando dentro da sua realidade, e nós, educadores, só temos a ganhar com isso! Hoje eu vejo assim, eu tenho até mães de alunos, dois ou três, que elas não são alfabetizadas ainda, e eu disse pra elas: que logo que eu me organizar, que eu não sei quando!! ((risos)), talvez quando eu deixe a direção do São Luiz me sobre um tempinho, e eu quero fazer isso por elas! Porque olha..., no mundo de hoje, uma pessoa adulta, uma pessoa trabalhadora, não ser alfabetizada. É... assim..., pra mim, é um compromisso que eu não posso esquecer ((apoia a mão no canto do queixo)).

Quanto às realidades de Escola Municipal, Escola Particular e Escola Estadual que eu vivi, eu posso te dizer assim que a gente trabalha de qualquer forma, quem quer trabalhar trabalha de qualquer jeito e se adapta à realidade. (Ahn)... nesses mais de trinta anos de experiência, eu vejo que, infelizmente, nossos sistemas de governo fazem muitos acertos, mas eles não mantêm isso! Cada um que entra quer fazer do seu jeito, e cada vez tá pior, porque a nossa situação de professores é de receber pouco salário e com parcelamentos já há mais de cinquenta meses, então assim... MACHUCA! ((Olhando direto para a tela)). Por que você continua tendo aquele ideal de educar, aquele ideal de passar conhecimento, de passar valores? A gente se desgasta, sim, porque a gente vive numa insegurança? Até duas semanas atrás, tinha a notícia de que o governo não ia pagar o funcionalismo, inclusive os professores, então assim... eu me senti muito mal! Muito mal porquê... () eu pensava: Como eu vou me virar, porque ...eu sou trabalhadora e vivo do meu trabalho...

E voltando à questão dos sistemas de governo, olha... eu já passei por experiências... nenhuma foi frustrante ((pensando, olha pra baixo...)). Eu comecei lá fazendo estágio da faculdade com o ensino Politécnico, numa escola Politécnica, com trabalhos concretos, tinha oficinas, tinha muito material. Foi genial... Eu trabalhava com pré-escola, fiz minha formação com pré-escola ((levanta as têmporas e gesticula mais)) e desde a pré-escola, naquele momento era o governador Pedro Simon, em oitenta e sete, o ano de oitenta e seis, oitenta e sete, se colocava o aluno em contato com a prática. Então, nessa escola, tinha Oficina de Marcenaria, Oficina de Cabeleireiro, tinha Oficina da Indústriaaaa ((respira e faz uma pausa para engolir)) Automotiva, tinha de Materiais de... Metal ... Indústria Metalúrgica, e as crianças do pré conviviam com isso! ((sorriso)). Era muito bonito... Aí, mudou o governo e se passa pra outra história! (Ahn) marcou também aquela questão quando teve o governo que era o Olívio Dutra, que teve o construtivismo... (ahn), e teve a Constituição Escolar, será que é isso??? ((pensando)), não lembro... eu sei que era feita toda uma pesquisa com... com os pais, com a comunidade, aí se montava o plano pedagógico da escola e se trabalhava com isso. Também nessa época se trabalhava a Escola do Campo, a Escola Rural em São Brás, indo pra Cotiporã, e era muito difícil porque na época não tinha carro e não tinha nem asfalto. Eu pegava carona na estrada ((risos)) e eu ia de carona e voltava de carona, inclusive quando eu comecei lá foi no quadragésimo dia da minha cesárea, eu estava saindo da “quarentena”! Como dizem os nossos parceiros aqui ((risos)) e... eu ia muito assim, oh, muito pesaroso porque ia chorando, vazava leite, eu não estava podendo amamentar meu filho, e eu ia lá de carona e voltava às vezes pelas nove da noite! Então, assim, oh, foi bemmm complicado... mas o trabalho e a resposta dos alunos da própria comunidade foi incrível! Foi incrível assim! Valeu muito a pena! Claro que deixar o filho da gente assim não é fácil ((sorriso)), mas (, ahn) eu tive muito... muito retorno dos alunos e da comunidade toda. Depois, houve essa questão de fechar muitas Escolas do Campo e... daí eu voltei e fiquei pro São Luiz. Eu já tinha vinte horas no São Luiz como () orientadora educacional e eu tinha o segundo concurso que era da área que trabalhava nessa Escola Rural. Aí voltei pro São Luiz, fiquei na verdade quarenta horas no São Luiz trabalhando vinte horas na orientação e vinte horas como professora substituta por uns dois meses, depois uma professora licenciou e eu fui dar aula no quarto ano. ((Balança a cabeça e pensa))... Eu encontro os alunos hoje e eu digo: Meu Deus do céu!! O que nós fizemos e como nós nos divertimos, porque daí eu já tinha feito outros cursos. E... eu lembro dum curso que eu fiz, de letramento, que dizia que o professor deveria ter no mínimo cinco estratégias de ensino para alcançar os diversos tipos de alunos ((pausa)) e eu fazia isso, tinha na verdade três alunos de Sala de Inclusão, na época se dizia alunos de sala de recurso, e eles

crianças cresceram. E eles também se apaixonaram, porque eu acho que educação é paixão, paixão por parte do aluno, paixão por parte do professor, e tendo sempre isso, e eu digo isso sempre: se você tentou cinco estratégias possíveis e dentro disso entra a questão simbólica da escrita, a questão concreta, a questão da ludicidade, e tudo isso tem que tentar alcançar o aluno. (Ahn), então, trabalhando no São Luiz por anos na orientação, há quatro anos eu creio, estou meio mal de datas, afinal, foi que tivemos o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, eu não tinha nada a ver com a história, não estava mais alfabetizando, mas eu fiz o possível e o impossível para entrar nessa e aprendi muito mais. Depois, eu dava aula, eram professores da rede estadual, e eu tinha uma professora aqui e os outros eram de Nova Prata. Uma vez por semana, eu ia pra Nova Prata. E, assim..., eu tive a felicidade de encontrar professores com a mesma paixão que eu tinha e ávidos por aprender. Foi bonito aquele projeto porque, assim (oh), tem a valorização do professor de forma concreta, porque o orientador ia até onde o professor estava e o professor ganhava uma bolsa de estudos, ganhava todo material, a escola ganhava material de letramento. (Uhn) e eu, como orientadora, recebia formação e recebia por estar fazendo essa formação, então, foi assim incrível o pacto. Nós tivemos depois o pacto pelo ensino médio que eu participei no São Luiz (ahn), digamos, algumas intervenções, ele não teve uma continuidade, infelizmente, porque trazia muitas coisas importantes, o que eu digo e repito muito assim pros colegas também é que quando você fica assim muito tempo só num trabalho prático de sala de aula, por vezes, tu para de se alimentar com conteúdo, com conhecimento, e é necessário. Eu acho que nós professores temos que ser a elite do conhecimento, não interessa, nós temos que ser uma referência. E, claro que hoje em dia, com as mudanças, com a degradação dos valores, a gente sofre com isso, porque o aluno vem pra escola e não tem referência do que é respeito, referência do que é organização em termos de horários, em termos do seu próprio material. E as famílias estão bastante desestruturadas, e se vê essa corrida dos pais pra dar o material, e a questão afetiva e de ver a escola, assim como dentro da família, que a família precisa intervir e precisa estar por dentro do que acontece. Tem... tem sido bem difícil tratar com essa realidade... Agora, vivendo a pandemia da Covid-19, é mais um super desafio pra todos e que ninguém está preparado para isso, eu imagino. (A, ahn)... o Estado nos propôs, na verdade nos trouxe as aulas à distância como Aulas Programadas, e a gente trabalha comos profes direto, e eu e minha equipe diretiva, e como diretora, auxiliando no que é possível, e é uma correria louca! Eu imagino que no município é assim também, na particular, uma correria para se adaptar às novas tecnologias, uma correria para trabalhar... nós tivemos professores assim: “como é que eu vou trabalhar se eu nunca entrei naquela sala de aula? Isso porque, devido à greve, nós terminamos o ano letivo de dois mil e dezenove no dia vinte e quatro de

janeiro e iniciamos o ano letivo de dois mil e vinte no dia vinte e cinco de março; então, até o dia dezoito tiveram turmas que os professores nem entraram. Mas é... tem um pensamento assim, oh, que quem quer, quem realmente acredita na sua ...na sua... (ahn)... importância como educador faz o que é possível.

I – Elisabete, fale-me um pouco sobre essas situações em relação à dinâmica da escola, dos professores, e tuas vivências durante os anos.

Elisabete – É assim, é questão de direitos, é uma questão bem complicada. Eu participei da greve ainda quando era o governador Simon. Foram cem dias de greve, e a gente achava ((risos)) que seria a maior greve da história, mas já tivemos mais... então foi uma caminhada assim, conquistando direitos, e o que eu vejo hoje é que nós perdemos muitos, esse mês perdemos de novo mais direitos. O salário dos professores teve uma diminuição, com explicações que não estão claras ainda (uhn)..., e os dias de greve foram recuperados e não foram pagos. Então eu vejo assim, um declínio dessa questão do governo de valorizar o profissional e valorizar a educação, pois um profissional temeroso, um profissional que não tem segurança, obviamente isso vai interferir no trabalho dele... E, por outro lado, eu vejo assim, olha, te digo sem medo de errar que mais de noventa por cento dos profissionais com quem eu trabalho são comprometidos. E nesses dias de aulas programadas, eles quase estão me enlouquecendo ((risos)), eu e a equipe, porque eles querem acertar. Eles querem fazer... ((se empolga)). Ficam assim, oh, madrugada adentro fazendo. O governo impôs que a gente fizesse nesse período de recesso (uhn)... cursos de formação dentro da LDB e da BNCC, só que a tecnologia não alcança. Então, nós tivemos dias que travavam os cursos, e os professores ficavam desesperados, uma ansiedade muito grande, nós também, agora eu, como gestora, a gente tá fazendo um curso através do Sebrae, mas ele trava! Então é uma loucura total (). Apesar disso, como eu te digo, assim, oh, a grande porcentagem é determinada. Quer fazer, quer acertar. Hoje eu tô bem feliz porque uma das nossas profes vai ter um pré-enem que o governo do Estado está oferecendo, com vídeo-aulas, e as professoras podiam se inscrever e participar de uma seleção. Na primeira pré-seleção, uma profe nossa já conseguiu, que é a Mariele, que é uma profe super interessada, como tantas outras, e a Mariele, hoje, eu recebi a notícia que ela foi classificada para a segunda fase, pra ver se ela pode participar desse Enem em nível de Estado. É triste sim a nossa realidade, a decadência... eu trabalho numa escola que está interditada há mais de dois anos por questões estruturais, tem a questão dos salários, da desvalorização, e isso acaba refletindo na sociedade porque a sociedade fica contra a nossa luta por direitos, a sociedade não aceita muito bem... e os alunos também... Existe aí uma fase bem

ruim da educação. Nessa nova proposta do novo ensino médio, nós trabalhamos o ano passado como plano-piloto, e este ano é pra começar. E a gente já começou a se organizar com esse novo ensino médio, porque ele traz muitos desafios e a gente ainda não conhece... Tem a... proposição de que ele tenha aulas à distância, o aluno entra no primeiro ano e ele tem que escolher um itinerário formativo que se oferece, sendo dois por escola. Nós escolhemos, através de uma pesquisa com alunos, professores e pais, dois itinerários: um é profissão, e o outro é saúde. Então, na primeira semana de aula, o aluno teve que escolher pra qual itinerário ele ia, então eles têm uma carga horária reduzida comparada a escolas particulares, porque houve toda uma mudança ali... através desse projeto, diminuição de períodos que eu considero muito importantes e que são de todas as disciplinas. Mas afinal, assim, Português, a área das linguagens, sofreu uma perda muito grande de períodos, de cinco, ficaram três, Literatura nós temos só em um ano do ensino médio, as outras disciplinas, como Matemática, que ficou com três períodos, as outras disciplinas têm só um período semanal com o aluno, e as outras disciplinas são desse itinerário formativo. Vamos ver aonde conseguimos chegar, estamos bem empenhados para fazer o melhor possível... como eu digo pros professores também, a gente continua chorando, mas não para de caminhar, eles têm estudado bastante e as formações eles participam bastante. Reclamam, mas fazem! É... que pena que chegamos nesse momento em que o educador é o técnico de futebol, e o professor é, sei lá, qualquer uma das profissões, mas o professor mesmo, o que tá em sala de aula, o que tá ali diretamente não tem o devido valor. Nós estamos resistindo, eu não sei até quando, e me preocupa porque eu tenho colegas adoecidos por causa dessa situação. A... () a nova LDB veio na perspectiva de que se pudesse dar voz na montagem, na estruturação da LDB, da BNCC, mas a gente percebeu que na realidade não foi ouvido tudo que os professores falaram e participaram... as escolas também... nessa questão da organização da grade curricular que se diz, aí houve muita perda, é isso que eu estava falando sobre os períodos, eu acho que lá adiante o aluno da escola pública estadual não vai ter um nível de competitividade como tem o aluno de escola particular. Vai ficar a defasagem muito grande, porque com três períodos semanais, ou, por exemplo, que a gente sabe que é uma deficiência nas áreas das ciências da natureza, no nosso país, há uma deficiência em termos de conhecimento. Já era uma choradeira quando tinham dois períodos de Física, dois de Química, dois de Biologia, imagine agora com um de cada dessas disciplinas. É bem complicado. (Uhn)... temos o EJA que também tá entrando devagarinho para esse formato, ainda não na prática, mas cada vez mais também a ideia do governo também é não termos EJA presencial. Tanto que esse ano nós estamos com uma classe multisseriada, que é das primeiras duas etapas da EJA que são juntas, estamos com as turmas superlotadas, com quarenta alunos

numa sala de aula, num prédio que não comporta isso... Nosso prédio é lindo, é maravilhoso, é marca na cidade, só que as salas de aula não foram construídas pensando em turmas de quarenta alunos. É difícil trabalhar, é difícil a gente chegar lá, mas eu não vejo assim tanto desânimo, eu vejo mais frustração e isso me preocupa. Me preocupa porque os educadores estão sofrendo e estão adoecendo com isso.

I – Elisabete, fale um pouco mais sobre as mudanças no Magistério em relação à figura do professor.

Elisabete – Olha, quando eu ingressei professora era O SENHOR PROFESSOR... Era alguém que tinha uma... uma estabilidade, uma situação econômica e, querendo ou não, isso influencia na valorização... é O professor. Hoje não, hoje a gente tem assim, oh..., professores endividados, professores estressados, doentes, mas..., mesmo assim, eu sempre digo lá na escola, no São Luiz, existe uma safra de gente valiosa, de gente guerreira, gente que quer realmente e acredita na educação. Que acredita que a educação transforma, porque é um pouco de teimosia, e de muita paixão... ((sorriso))... O município cresceu, e eu tenho certeza que os professores que passaram no concurso do município são essa safra valiosa. Eu tenho professores que nossa... eles chegam a incomodar de tanto que querem acertar, é muita ansiedade...((risos)). Que pena que o governo não tem essa visão, que pena que o governo não tá valorizando, e com isso a sociedade perde, agora e pra frente também. E os alunos da classe de trabalhadores, de filhos de trabalhadores, também não vão sair com muito do conhecimento que eles poderiam ter tido e têm direito, e deveriam ter direito ao acesso! O conhecimento diminui em termos de que você não tá tanto tempo com o aluno trabalhando o conhecimento. Mas, mesmo assim, existe gente... nós tivemos há anos atrás, o governo era do PT, eu creio (só para uma referência, nada partidária), mas, afinal, era o seminário integrado. O meu filho foi estudante do São Luiz nesse seminário integrado no primeiro ano em que começou, e eu era vice-diretora, o querido do meu filho foi pra rua, juntou uma turminha e foi pra rua protestar contra o seminário integrado, que na primeira visão dos professores e dos alunos era que se perderia muito. E hoje, na universidade, ele diz que ele é a diferença, porque ele teve seminário integrado. E eu não tenho nenhum medo de dizer, e não quero, e não tenho conhecimento das outras escolas, mas no São Luiz, o seminário integrado que a gente tanto sofreu, e os professores abraçaram de uma forma que a gente fazia... (uhn)... os alunos ficavam numa sala, e os professores de várias áreas iam passando, eles montavam projetos de pesquisa. Eles apresentavam suas teses para uma banca de 10 professores, eles eram filmados... E eles foram assim, tipo... “joga na água e vai

aprender a nadar”... Eles tinham orientação, mas tinha diferença, eles saíram do ensino médio fazendo trabalho de pesquisa, trabalho científico... Sabendo se portar em frente ao público, sabendo se colocar, e meu filho não para de repetir isso: eu sou o cara na universidade porque eu tive seminário integrado... ((risos)). Tem até um aluno que tu deve lembrar, o Aiman Voguel...

I – Sim...

Elisabete — O Aiman é outro que defende totalmente, ele diz: Meu Deus... como é que eu... ele tá em Santa Catarina, como nosso estudo era forte... Porque eu vejo em relação aos meus colegas... é, mas isso envolve tudo, a gente tem feito, é muito do grupo de professores e... dos pais... Como eu digo, a maioria não está presente, mas existem aqueles presentes, e a gente vê no filho a diferença... Nós tivemos ontem entregando as cestas básicas, que o governo do Estado mandou, para vinte e cinco famílias. E o primeiro pai chegou de uma família bastante humilde, eu perguntei pra ele: “e daí, como é que tá sua filha?” Ele disse: “Olha, ela quase chorou por causa da professora...” e eu disse: “Por que?”... “é que a professora deu um desafio pra ela”... Eles são de uma família muito humilde, ele conseguiu um celular pra ela, a profe propôs um trabalho de pesquisa, e ela fez, ela foi além, ela fez a pesquisa, fez gráficos à mão, e ela filmou e mandou para a professora... Então imagine só... Têm outros, têm duas alunas que já estão no segundo ano agora que elas já têm livros prontos pra edição, e elas, uma delas, gêmea com outra, tu deve conhecer, são as “Gêmeas Marim”, elas vieram do município, e a gente não pode dizer que o município tá fora, porque vocês mandam pra gente, e mandam muito bem. E eu digo isso sempre, (ah)... a Eduarda, eu creio que é, ela escreveu uma crônica, uma crônica desses dias de recesso, uma crônica assim se tu lê e não sabe que é ela a autora tu diz que é digna de ir pra um Correio do Povo, Zero Hora, sabe, então assim, oh... E eles reclamam, eu tô nos grupos de whats, e eles reclamam, eu não vou conseguir... e quando tu vê saem essas coisas maravilhosas.

Ontem a gente recebeu também os trabalhos de retorno de um aluno de inclusão, que eu tenho ali duas professoras que trabalham na sala de atendimento especializado, foi entregue diretamente para os alunos. Um aluno que mora lá no fundo da colônia e que não alfabetizado por suas questões, pelas suas dificuldades, ele é aluno de inclusão, que os pais são bem senhores de idade, que não tem como ajudar esse menino, e ele fez, por sugestão da profe, mandou áudio, porque ele não é alfabetizado. Ele fez um desenho, ele colou folhas de caderno para ficar do tamanho de uma cartolina, digamos assim, ele fez um desenho do sistema solar que tu olha assim... eu me emocionei com o trabalho. Se tu olhar assim tu diz não tá certo, mas aí a professora recebeu e pediu explicações e ele explicou tudo perfeitamente... então, sabe, eu vejo

assim, nossa!!! nossos alunos podem e merecem tudo de bom, a maioria deles, e aqueles que não fazem o que é bom tem lá uma situação trágica, (ahn)... e realmente assim, a sociedade precisa da educação, cada vez mais, para ser uma referência de conhecimento, para ser uma referência de valores... Então, assim, é complicado estar vivendo neste momento em que estão sendo mais pisoteados, menos valorizados... mas aqueles que são educadores mesmo são incansáveis.

I – Elisabete, sobre a questão de legislação – LDB, PCN, Base Nacional –, como tu acompanhaste isso? Achas que existe um impacto na sala de aula?

Elisabete – Eu vou te dizer assim, oh..., que eu participei em todos os momentos, como professora e também na gestão tentando se informar, mas eu vejo assim, que ela é bonita no papel, ela não é ruim, ela não tem assim uma coisa que vá prejudicar, só que na prática é complicado, porque o nosso país (até agora com o Covid-19) tomar uma decisão em nível nacional é muito complicado, porque o nosso país é muito diferente, as nossas realidades são diferentes, eu não posso dizer assim, oh..., que o São Luiz hoje, com quinhentos e oitenta alunos, terá a mesma realidade que o Cotiporã, que tem, creio que, cem alunos, no máximo (ensino médio falando). Então, assim, no nível de conhecimento, ou de lei, ela não é ruim. Às vezes, a gente pensa assim: acho que o governo não leu ((risos)), porque as decisões que vêm são contrárias àquilo que está lá escrito. E traz grandes desafios, e eu vi desde a outra, e essa também, que trabalhar nesse rumo que a LDB e agora a BNCC trazem é um trabalho coerente, só que tem essa questão: que se você não tem professor valorizado, se você não tem um espaço adequado de aprendizagem, aquilo não chega. Por exemplo, essa parte da educação à distância que tem uma porcentagem, agora ainda não, mas, esse ano, o novo ensino médio foi só para o primeiro ano, no ano que vem, já tem isto. Como fazer numa realidade – a nossa é muito boa – , mas como fazer numa realidade que o aluno não tem acesso à internet? Nós temos hoje também o gerenciamento das aulas... a chamada das aulas..., ela é feita toda online no programa que começou esse ano aqui, que o professor faz as chamadas online. Assim, oh, é uma loucura, porque assim a nossa internet não dá conta disso. Nós temos (que ganhamos há alguns anos já, que ganhamos do governo federal) os netbooks, só que eles têm o sistema Linux que a gente não consegue, trava, os alunos não têm paciência, nós não temos a capacidade para alcançar, então, é um projeto feito dentro de uma realidade que não é total e igual. Nós temos desigualdades imensas. Por exemplo: essas aulas programadas no Rio Grande do Sul, nós conseguimos fazer, mas eu tenho assim, oh, tia de aluno, mãe de aluno, vizinha, prima repassando as questões para os alunos, porque nem todos têm internet. Então você imagina

numa cidade que nós temos aqui ...eu morei nessa região da fronteira do Estado, na região missioneira, as cidades são enormes em extensão e pequenas nas condições de trabalho. Então, onde não existe condições de trabalho, a renda mínima é muito baixa, eu não sei como é que eles estão fazendo, porque é bem difícil você trabalhar com tecnologia sem ter a tecnologia necessária. Na escola, por exemplo, nós conseguimos agora mudar alguns equipamentos, vai ficar melhor, mas, antes do recesso, doze celulares fazendo a chamada ao mesmo tempo, tudo travavam e já ficava complicado!

I – Aconteceram, de fato, ou não, mudanças nos PCNs para a BNCC?

Elisabete – Olha, eu não acho que teve, eu acho que houve uma ampliação das questões sociais que já tinham na LDB (a fala cortou) Enfim, mas nas diferenças culturais, no combate ao racismo, essas questões transversais foram mais contempladas, mas, em termos de conhecimento, ela não é específica, mas dá abertura para a escola se organizar, e a gente debate muito essa questão de agora e... sobre os períodos reduzidos, como trabalhar, porque, assim não deu uma referência de como trabalhar, é o professor que tem que montar seu plano de estudo, mas com períodos reduzidos, fica complicado: que conteúdo eu vou tirar? Que conteúdo é mais essencial? Então, nesse sentido, houve, sim, um balanço, não sei as consequências, mas é uma nova adaptação que teremos que fazer. Mas, por outro lado, eu vejo que, ao longo dos anos, não só nessa nova, tem-se humanizado e tem-se aberto para essas questões sociais que são necessárias, como homofobia, bullying, que não se tratava antes, desde a outra começou a se ver, nos PCNs, tinha a transversalidade, a interdisciplinaridade, tudo isso trava. Eu vejo isso muito como decisão do profissional e decisão da escola trabalhar, ou não. Por isso, me preocupa tanto a valorização do profissional, porque ter uma lei escrita e muito bem escrita nós temos, mas a aplicação dela não existe. Se você tem um professor que... – e eu já passei por isso, eu já vi colegas passarem por isso – que disse: eu não consigo trabalhar hoje porque eu não sei se vou ter meu salário amanhã para pagar a luz e água, então é muito complicado. Não é assim... Quando eu comecei era aquela história: Ah casou com professora tirou na loteria, hoje tu casou com uma professora tu casou com um empréstimo consignado ((risos)). Então, assim, oh, o Brasil é cheio das possibilidades também na educação, eu vejo a LDB e a BNCC montada por grandes estudiosos, por pessoas que sabem, por pessoas que têm conhecimento, desde a alfabetização, a questão do letramento... que coisa mais bonita de se ver, tá tudo escrito muito bem, só que a prática me preocupa, porque é complicado você ter um projeto que não te dá condições de trabalhar com ele. É muito particular, é muito específico de cada realidade. Eu continuo tendo orgulho do São Luiz por realmente ter mais de noventa por cento dos

profissionais engajados, que vêm fazer um trabalho e se realizam com o trabalho que fazem, de termos alunos com grandes capacidades, mas tem o outro lado sim, nós temos alunos abandonados, alunos soltos por aí que as famílias não têm estrutura, e essas famílias também não querem saber se o aluno tá aprendendo. Então, assim, a partir do momento que se tira algum tipo de conhecimento e se priva o aluno desse conhecimento, a sociedade vai sofrer, porque você vai estar criando uma mão de obra barata no ensino público.

I – Quais as transformações que tu sentes no processo educacional?

Elisabete – A questão da desvalorização, assim, a gente sente essa crise econômica que estamos passando, ela atinge todos os setores, então o que é prioridade para o aluno? É trabalhar. Os nossos alunos, nós temos mais de sessenta por cento de nossos alunos que são trabalhadores. Como eu disse sobre a lei, ela é bem feita, ela é bem escrita, ela é completa, mas a aplicabilidade dela fica a dever por causa dessas questões. Lá onde eu comecei na Escola Politécnica, tinha todo um projeto em cima e tinha a questão prática junto, quando mudou o governo, aquilo lá sucateou, foram fechadas as salas e deu... e é um investimento grande pra nada e depois muda tudo. Então (ahn), são... eu acho que a educação brasileira tem que virar, isto é, a LDB e a BNCC têm que virar um sistema que não possa ter interferência de cada governo que entra. Nós não temos essa segurança, existe a lei, mas, a cada pouco: “Eu ganhei a eleição agora eu quero fazer uma coisa diferente”. Não dá para ser assim, a gente tem que ter um rumo, e esse... esse (ahn)... passeio entre uma metodologia e outra, um conteúdo e outro, acaba que o processo verdadeiro, a sugestão – eu diria da lei – não se complementa no dia a dia. Tanto a outra LDB tinha coisas muito positivas, meu Deus, como estudar aqueles livros que a gente ainda têm na escola, os PCNs, a Constituinte Escolar, que trouxe uma amplitude de conhecimentos, eu vejo assim, oh, eu vejo uma evolução no sentido de colocar pra educação, de colocar dentro das salas de aula a interdisciplinaridade, tendo a visão do aluno como ser social, isso é claro na evolução das leis e dos planos curriculares, isto sim. Porque a gente começou a perceber, se sabe que o aluno é um ser social, só que me preocupa essa questão que nós não temos estrutura, não temos apoio, não temos um direcionamento... Imagine que você começa um ano sem saber o que pode acontecer daqui pra frente, no sentido de que a gente faz curso de formação, depois... “não, não vamos trocar, não é bem por aí”. Hoje em dia o governo do Estado trabalha com a base curricular gaúcha, com uma palavra-chave para o ensino médio, que é Empreendedorismo, por isso nós temos o itinerário profissões com um desafio para que a escola seja empreendedora. Esse foi um debate que eu tive com a Coordenadoria Regional da Educação, como eu vou empreender tendo: a grande parte da minha escola interdita, sem laboratório de informática,

sem biblioteca (que é o pior), sem acessibilidade, é difícil, mas a gente faz, dentro do que é possível a gente faz, mas se poderia fazer muito mais... A LDB te dá a chance, te dá direções, a Base Curricular também te dá direções para ser um trabalho bom, mas a realidade não é assim, porque se pega só a ponta. A lei e para se cumprir tem que ter uma estrutura, e isso eu não vejo preocupação dos nossos governantes.

I- Elisabete, tu falaste em Constituinte Escolar, fale um pouco sobre o que foi isso.

Elisabete – A Constituinte Escolar pegava vários temas da educação e se trabalhava com os pais, com aluno em nível de comunidade. Então se pegava um assunto, por exemplo, para discutir... um dos assuntos que tinha era Gestão da Educação, então a gente tinha que fazer, eram reuniões mensais, eram conferências, tinham conferência em nível regional e conferências em níveis estaduais. Então, nessa época, eu trabalhava no São Luiz e na Escola Rural, e assim, oh, levar os pais para plenária em Porto Alegre, para plenária em Bento Gonçalves, que é nossa coordenadoria, foi um crescimento muito bonito, de se ver um pai, eu sempre digo, um pai trabalhador que eu admiro muito, que dá um valor grande para a educação. E esse pai pôde ser ouvido sobre o que ele pensava na gestão escolar... Ela se organizou a partir dali com um plano pedagógico escolar baseado nessas leituras de pais de alunos. Então a gente tinha aluno de terceiro ano falando no microfone para uma população de outras escolas, foi um momento muito bonito de pesquisa, de um trabalho sociopedagógico bonito, mas daí trocou o governo e esqueceu-se tudo.

I- Tu lembras o ano disso, Elisabete?

Elisabete – Olha, eu lembro que era o Olívio Dutra o governador, porque que eu lembro... porque foi emocionante a gente chegar em Porto Alegre com pai lá da colônia, tinha que ter sempre o pai ou a mãe (pais) eu digo tinha que ter representação de todos os setores da escola, claro, uma escola pequena ia a funcionária, o pai de aluno e a mãe do aluno. E eles muito emocionados assim: “Nós vamos pra Bento para falar com outras pessoas, pra dizer o que eu penso”. E eles falavam com suas próprias linguagens, eles liam... O pai que não sabia ler, o aluno lia pro pai, quando o aluno não era alfabetizado, eu trazia pra escola (outras escolas também faziam a mesma coisa) pra ler pra ele, pra discutir, então houve um espaço de discussão, de reflexão da escola que seria ideal pra todos.

E eu me lembro do Olívio, porque a gente foi numa (ahn)... na ocasião, o governo pagou para os pais se descolarem, e a gente foi, no nível de décima sexta CRE, para Porto Alegre. Lá com o pai, ele disse ass: “Seria interessante que todos os pais da escola viessem porque o governador

recebia os pais”. O governador dava importância para cada um. Ele que ficava oito horas na porta esperando e cumprimentando um por um... Depois disso, surgiu a necessidade, veja bem como era interessante, que esse pai trouxe para escola o retorno do governo. Ele disse que achou importante, porque os pais do município São Brás, que pertence a Cotiporã, não conheciam a capital do seu Estado. Nós fizemos uma excursão, e foram todos os pais. Você imagina que tinha uma exposição na usina do Gasômetro, interativa, eu sou meio ((bastante ou totalmente emotiva). Eu chorava de ver os pais interagindo com uma arte surreal, que a gente olha e diz: “Meu Deus, o que é isso!?! É um quadrado só...”, mas a interpretação deles, a boniteza desse projeto é incrível, de poder chamar os pais assim pra conviver, porque a gente tem dificuldade de chamar os pais pra escola, tem... Mas o que essa escola oferece para esse pai, então naquela oportunidade se oferecia isso... Ele era o sujeito também. Ele participava. Mas olha, pais que vinham (e vinha um complemento na verba), que era para eles, para investir nos pais, então eles se tornavam seres participantes e era muito bonito isso. Porque hoje a gente chama, trabalha-se a avaliação, a gente traz um palestrante, mas eles sabem que é só aquele momento, e depois parece que nós nos distanciamos de uma forma bem ruim da sociedade. E não estamos conseguindo, mas é o que eu digo pra você, fazer isso tem que ter uma visão de quem tá lá em cima no poder, você tem que ter um investimento específico e você tem que ter os objetivos traçados, e encima disso a gente faz acontecer, professor faz acontecer. A gente tá aí para ver que os índices da nossa cidade são ótimos, o particular, o estadual, o municipal. Eu sei que tu também Iza é profe e sabe que aquilo que se pode se faz, e se tivesse um boom, como houve nessa época, de condições estruturais se faria muito mais, se poderia muito mais, porque vontade não falta, competência não falta, falta realmente a gente ter a visão de cima da coisa... de poder estar na prática.

I – Elisabete, o que mais te marcou em tua trajetória profissional?

Elisabete – Olha, eu vou te dizer assim, é uma história, e eu acho que eu não poderia ser outra coisa a não ser educadora, não teria me realizado, eu tive a sorte de ter experiências diversas e encantadoras, difíceis, como eu disse, quando meu filho nasceu eu saía de manhã e voltava de noite, com leite empedrado e ele sem poder mamar, mas de tudo isso eu tiro assim, oh, a aprendizagem de que as pessoas merecem participar, as pessoas merecem crescer, as pessoas têm um lado muito bom que tem que ser trabalhado, e que eu faço parte da história de Veranópolis... Porque afinal, vinte e... deixa ver, desde mil novecentos e noventa e quatro (me perdi nas contas), eu vim para o São Luiz em mil novecentos e noventa e nove, digamos que uma geração e meia toda passou por mim, então eu creio que faço parte dessa história, e creio

que deixei muitas coisas positivas, algumas coisas nem tanto, a maturidade (e o conhecimento) nos faz mudar. Eu vejo assim que eu venci. Agora eu tô meio assim... ontem conversando com a Lizane Farina (tu conheces a Lizane? Tu sabes a figura que é?). Daí nós temos lá no São Luiz o quadro com as ex-diretoras, aí ela me disse: “Bete, quando tu sair, tu coloca uma foto de máscara ((risos))”. Eu disse: “Pois é, Lizi, acho que vou até fazer uma charge, porque a única pessoa da direção que encontrou a escola interditada, duas greves seguidas e agora uma pandemia... Só Jesus...” ((risos)). Mas eu me sinto vitoriosa, quando eu passo por um aluno que (e eles são assim) e eu sou assim: eu me joga no jogo deles, de falar a linguagem deles, eles me abraçam, eles fazem escândalo. Tem dias que eu vou no mercado, e eu disse pro meu filho a semana passada: “Eu não posso mais ir no mercado sem lista, porque eu encontro alguém, eles começam a conversar, eu já tô numa fase que eu me perco toda, venho pra casa sem nada, vou comprar açúcar e venho com sal” ((risos)). Então, assim, oh, talvez esse tipo de personalidade que eu tenho e esse amor enorme pela educação eu consegui construir relacionamentos incríveis com os alunos, com os professores também, mas com os alunos vale muito a pena, vale muito a pena esse relacionamento. Uns dois dias antes do recesso, teve um menino de uma família daqui, que ele mora na França desde os oito anos, e ele veio lá para nos ajudar com uma menina Haitiana, que ela fala francês, tá há três meses no Brasil, e eu disse: “Pelo amor de Deus, vem me ajudar a conversar com ela e ver que rumos que a gente pode tomar com essa menina, porque, querida, ela está no terceiro ano. Ele veio na escola e infelizmente naquele dia estava chovendo muito, e a menina não foi pra escola, aí eu convidei ele: “Vamos ficar aqui no recreio. Ele saiu dizendo: “Não, isso não existe... Aluno abraça diretora??? Eu nunca vi isso na França, não existe isso”. E eles vinham um monte, principalmente os inclusos que eu me identifico muito e gosto de trabalhar nessa área, eu estou me programando para fazer uma Pós nessa área de inclusão. Eles me abraçavam e conversavam e ele disse: “Eu nunca vi esse tipo de relacionamento com uma diretora de escola”. Quando eu era professora levava aluno pra casa pra dar café, eu alfabetizei pais de alunos, é um jeito de ser que eu não saberia trabalhar de outra forma, porque eu acho que a gente tem que ser muito além, a tua profissão é trabalhar com seres humanos, então, tu não podes ter uma visão somente prática, somente teórica, tem que ter o envolvimento. Sem o envolvimento não existe um processo educativo verdadeiro. O professor (e a gente conhece vários) que não conseguem fazer esse vínculo afetivo com o aluno, então eles não conseguem trabalhar, o aluno não aprende porque não quer, porque não se sente bem, e o professor se frustra porque ele viu que não fez nada, que essa visão ele tem. Estabelecer vínculo é um grande passo, talvez um dos principais passos de ser um educador completo, total e realizado.

I – Diante de tantos acontecimentos, tu conseguirias nomear um como mais marcante, mais significativo?

Elisabete – São muitos... muitos mesmo, por exemplo: quando eu trabalhava na orientação, há ... “desde sempre”, eu gosto da arte, e eu fazia aqueles shows de talento, daí eu vou no Med In Rock, porque eu gosto muito de rock, eu vejo ali grupos que saíram do colégio São Luiz, eu fico encantada. O Kid! Que era uma peste aquele guri! Tá aí, tá trabalhando, fazendo seu trabalho, é um cidadão, tá lá cantando, vários grupos, o Artur Piroca, o Kelvin, não sei se tu conheces esses nomes, afinal... Eles fizeram um vídeo da banda há uns cinco anos e eles quiseram gravar no São Luiz! Porque lá surgiu o grupo, então se eu tenho participação, mesmo que mínima, eu já tô realizada. (Ahn), outra coisa: na formatura do ano passado que me emocionou e eu chorei muito nós tivemos uma aluna do segundo ano, que ela passou por um AVC, e ela ficou com grandes dificuldades, e ver ali, na formatura, ela passou não por ser considerada inclusa, mas porque ela se esforçou, ela não caminhava direito, ela conseguiu subir a escada e receber o seu certificado, aquilo, assim, foi marcante. Eu festejo cada conquista deles, assim, oh, nós tivemos várias situações, eu nem saberia quais, mas todo dia que eu saio na rua eu ganho um abraço. Agora não... porque tá proibido. Encontrar uma ex-aluna que te diz assim: “Oh, Bete, tua culpa, eu estava ruim (eles usavam muito essa desculpa: cheguei atrasado porque estava falando com a Bete). Tinha até esses dias (há uns vinte dias) uma enquete no face: “Alunos do São Luiz”, e aí eles marcavam, “Tive aula com a Adelaide”, quem marcava ((risos)) cheguei atrasado, tinha lá um dos itens: “Tomei chá com a Bete”, tinha milhares, então, é... marcar a vida das pessoas, é incrível, muito bom. Cada formatura a gente vê... a gente pega eles no primeiro ano, eles são uns bebês e chega no terceiro ano eles são uns cidadãos, onde tu vai tu encontra um aluno bem colocado, um cidadão. Então é isso que as escolas públicas oferecem pra cidade, não que as escolas particulares não façam isso, mas no trabalho geral, nas várias formas de comércio, de atendimento, tu vai no fórum, tu vai falar com o promotor, tu tem aluno estagiando. Tu vais na delegacia, tem aluno estagiando, na clínica, em todos os lugares. Então nós estamos oferecendo, dentro das nossas possibilidades, grandes cidadãos para Veranópolis, e a cidade se mantém boa, boa pra viver, boa de conviver, boa de ser, porque a educação funciona aqui, em todos os níveis. E poderia funcionar melhor se a gente não tivesse tão...(). Um momento específico que me marcou foi meu primeiro dia de aula, quando eu fui para a Escola Rural, que eu peguei carona, eu fiquei das doze e quinze até doze e quarenta e cinco esperando aí perto da Noé pra pegar carona pra Cotiporã, e eu levava os livros assim, na frente, porque vazava leite (quarenta e um dias meu filho tinha), e quando eu cheguei lá eu levei um

susto porque aquelas crianças falavam em italiano, e minha família era da região missioneira, eu não sei falar em italiano, e eles só falavam em italiano... E na saída, no primeiro dia, eles me abraçaram, e eu tinha aquela coisa assim, porque tinha aquele cheiro de leite, e daí uma menina disse alguma coisa (eu não lembro o que que era), e eu perguntei para uma funcionária (porque ela falou em italiano) o que que era, e ela disse que eu tinha cheiro de mãe ().

Vitórias maravilhosas, eu só digo assim: que pena que chegamos a este ponto da desvalorização, porque é uma profissão maravilhosa, eu sou extremamente realizada. Claro que eu não queria ser a diretora da máscara, mas aconteceu! E nós somos guerreiras e vamos lá!

I – Elisabete, tu me falaste que tem compromisso em seguida, quero agradecer imensamente a tua disponibilidade e contribuição.

Elisabete – Imagine, eu falo pouco ((risos)), mas estou disponível para conversar sempre que tu quiseres. Beijo!

I – Beijo!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA JOSIANE

Professora Josiane

Idade: 42 anos

Tempo de atuação do Magistério: 18 anos

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 1991 – 1999 (15 a 25 anos)

Feita por Google Meet

05/08/2020

Duração: 1:21:32

I – Josiane, boa tarde. Eu quero antes pedir se tu me autorizas para gravar esta entrevista. Pode ser?

Josiane – Claro que sim, Iza, sem problemas.

I – Tá, obrigada. Então, Josiane, vamos conversar um pouco sobre a tua trajetória, a trajetória profissional dentro do magistério, falando um pouquinho sobre teu nome, tua idade, teu tempo dentro do magistério, quando tu ingressaste e como foi, se foi concurso, e um pouquinho de como começaste a tua carreira.

Josiane – Bom, Isa, meu nome completo, então, é Josiane Rigon, eu tenho quarenta e dois anos, sou formada em Biologia, então.. o meu ingresso no magistério foi... no Magistério Público, foi com a área de Ciências da Natureza né, já tinha uma experiência em escola particular, mas a minha grande chegada ao Magistério Público estadual, eu digo grande porque eu aprendi muito! Eu tinha uma trajetória até então, era de escola particular, que era uma realidade diferente, e eu fui trabalhar na educação de jovens e adultos na escola Virgínia Bernardi, no ensino fundamental dois. Aí eu digo que eu cresci muito como pessoa, porque eu conheci situações, vivências e realidades muito diferentes da minha, eu sempre digo, informalmente, e digo em casa também, que eu saí de uma redoma de cristal, de uma redoma que eu fui criada pelos meus pais, cheia de mimos, cheia de cuidados e eu vi uma realidade muito... Mas muito diferente, de pessoas que tinham histórias muito diversas e que eu podia (daí eu descobri) fazer muito mais como educadora, como professora, do que eu fazia, ou do que eu imaginava que eu pudesse vir a fazer. Então, assim, a minha trajetória começou de uma maneira muito positiva no Estado, continua até hoje, mas, assim, eu nunca vou me esquecer dessa experiência com jovens e adultos. Nós trabalhávamos com a Pedagogia de Projetos interdisciplinares, nós tínhamos uma noite para planejamento, então nós planejávamos todos juntos as nossas aulas com projetos interdisciplinares, foi uma experiência maravilhosa. Assim, nós tínhamos uma realidade de

alunos de dezesseis a oitenta e quatro anos, eu me lembro bem que nós tínhamos uma diversidade na sala de aula e essa experiência foi muito rica, muito rica mesmo.

I – Josiane, dentro dessa tua experiência profissional, o que significa, para você, ser professor? O que essa tua trajetória profissional representa?

Josiane – Bom... primeiro eu quero dizer que eu não me vejo fazendo outra coisa, se fosse aquela velha pergunta: “Se tu voltasse no tempo?”... Não, eu seria professora novamente, porque eu sou feliz, eu me realizo todos os dias, mas, para mim, ser professor, eu acho que a nossa profissão ela é fundamental. Ela é não só nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas questões das relações humanas, ali, junto aos alunos, junto à comunidade escolar, nós estamos vivenciando as realidades, auxiliando nos problemas que eles têm. Então, eu vejo assim: o professor como não só uma profissão, eu vejo que tem que, primeiro, ter dom pra ser professor, não é simplesmente uma profissão: “Ah... eu vou fazer, vou dar aula e deu”. Não é, eu vejo que o professor, apesar de não estar sendo valorizado, não falo nem economicamente, mas eu falo até da depreciação da imagem, né, do profissional, infelizmente acontece, eu acho que ser professor é ser, quem tem esse dom, é ter uma realização pra vida, é uma vivência única, e eu acredito que só sabe mesmo quem é ou quem convive com. Como os nossos maridos, os nossos filhos, os nossos pais, eu acho que tem que viver, sentir na pele o que é essa vivência, essa situação de viver o magistério, principalmente o Magistério Público. Eu acho que a gente vive, sobrevive no sentido de recursos, falando basicamente de Estado, a gente vai se virando, com criatividade, com amor e vai tocando em frente. Eu vejo assim, então, ser professor é acima de tudo aceitar, eu vejo, eu a Josiane, eu vejo que eu não me importo se alguns não valorizam a minha profissão, eu não me importo, porque eu sei que eu faço a minha parte, eu aceito, eu sou professora sim, eu aceito os desafios, mesmo que em alguns momentos nós não sejamos valorizados adequadamente, mas eu acho que isso é uma coisa que nós temos que saber, se eu sou professora porque eu gosto, eu vou aceitar e vou provar que a minha profissão é melhor de todas, né, em qualquer profissão acredito que seja assim, não sei, vai falando... ((risos)).

I – Josiane, a questão que tu falaste de não te ver falando ou fazendo outra coisa, qual é a tua formação? A inicial, a tua graduação também, como foi teu aperfeiçoamento? Como aconteceu esse aperfeiçoamento na tua trajetória?

Josiane – Bom, então, a minha trajetória assim... eu não fiz magistério de Ensino Médio, eu fiz Agrícola, não queria, não ia, porque não, não e não. Não ia ser professora porque a minha irmã já era, e porque ela sofreu no estágio e porque toda aquela coisa assim de casa né, e a rebelde então (rebelde porque a mãe e o pai queriam que eu fizesse o Magistério e eu não fiz). Aí estou no primeiro ano de faculdade de Biologia e eu sou convidada do nada... assim.... para dar aula

de Ciências numa escola particular, que estou até hoje inclusive... Eu jurava (bem formalmente) que eu não ia ficar dois meses lá. Naquela época, eram turmas grandes há praticamente...vinte e cinco anos. Turmas grandes, eu não tinha experiência porque eu era uma menina saindo do ensino médio, adolescente... tanto que os alunos que eu praticamente convivi no fundamental dois, ali, um pouquinho mais velha que eles. Eu fui ficando... e eu inventei e eu inovava, e eu achava que aquele sistema muito conteudista não funcionava, eu fui inventando coisas e fui ficando.... Aí fiz Biologia, fiz Mestrado, e, nesse meio tempo, eu fiz concurso para o Estado e passei. Eu comecei como professora na Educação de Jovens e Adultos, depois eu passei para aqui, para o São Luiz Gonzaga, e eu fui para coordenação pedagógica, fiquei alguns anos na coordenação, naquela coisa que assim... tipo para fechar horas, né, mas como nós professoras somos muito flexíveis, e a gente vai se adaptando, eu gostei de ficar na coordenação, gostei... gostei... Foi uma experiência bem legal. Na época, era a Andreia, a diretora, e a gente trabalhava ali com a coordenação da tarde, tinha o fundamental um, então, eu auxiliava as professoras do fundamental um na pedagogia do estudo, sendo autodidata, procurando, pesquisando. Aí eu comecei a gostar dessa área, então eu fiz cursos, mas não fiz formação em Pedagogia, depois eu fiz uma, terminei o mestrado, que não tem nada a ver com o magistério (é em Ecologia e em Gestão e Auditoria Ambiental). Então, é outra área que eu atuava na época, que era o Licenciamento Ambiental, mas eu continuei no Magistério Público e na rede particular, e foi indo, até que eu caí na gestão, já estou no quinto ano de vice-direção, do Colégio São Luís, que, também, é uma atividade que eu vou dizer assim... de toda minha trajetória, essa atividade é a que mais me realiza como pessoa, porque eu me sinto ainda mais próxima dos alunos, e aquela coisa do ajudar, do ouvir, agora mesmo, um pouquinho antes de falar contigo, é áudio de aluno... é vice “me ajuda”, “vice, não sei o que...” “e me ajuda com atendimento, eu preciso...”. Então, esse tipo de relação é outra visão que eu tenho da educação agora. Também a minha visão de sala é: uma como professora, e, como gestão, a gente tem outra visão, porque a gente escuta os alunos de outra maneira, a gente tem mais contato com os seus problemas (claro, como professora na sala de aula a gente tem esse contato), mas tu não tá ouvindo um por um, é mais difícil, tem vinte e cinco, trinta, no nosso caso de Ensino Médio agora, se fosse presencial, seria trinta e cinco a quarenta alunos, então é mais difícil a gente ter essa escuta, ter esse olhar. Esses últimos anos como vice, assim como foi um ponto marcante a entrada, o ingresso no Magistério Público, com a questão do ver o mundo bem diferente do meu, de novo eu tive um choque de realidade, na vice- direção, em relação a problemas de famílias, assim a minha visão hoje, que muitos dos nossos alunos da rede pública, eles são bons demais, eles são sobreviventes de situações que a gente, na minha vida e na minha vivência, é muito difícil de eu entender e

de ter empatia, porque não era da minha realidade e agora eu me acabo de tanto ajudar e tal, eu consigo pensar pelo menos se eu não consigo me colocar exatamente no lugar deles, porque eu não tenho essa vivência dentro de mim, mas eu consigo entender e pensar como seria se fosse comigo, então, é uma situação que eu venho de uma trajetória, vamos dizer, de uma menina criada com todos os cuidados e que vai descobrindo que o mundo ali fora não é aquele conto de fadas neste sentido.

I – Josiane, tu te lembras do teu concurso, o ano que foi? Como foi teu ingresso? E dentro desse ingresso, quais as transformações que tu mais tens presente, desde aquele ano. Então, tu me falas sobre esse ano, como foi e está sendo, se vêm acontecendo transformações. Como tu vens sentindo isso?

Josiane – Bom, eu fiz dois concursos públicos para o Estado, para o Magistério Público Estadual... Um foi no final da década de noventa, eu ainda não tinha me formado, mas quando eu fui chamada para a área dois, então eu já estava formada, porque eu fiz um... digamos assim... um vai-e-vem: eu fazia Biologia, daí eu descobri que eu podia me formar em Ciências em Bento, que estava terminando o curso, aí eu transferi para Bento, terminei Ciências, depois voltei para Biologia e, nesse meio tempo, eu me formei em Ciências. E foi esse concurso que eu achei que eu nem fosse ser chamada. Na minha vida, as coisas aconteceram assim, sempre, eu não precisei correr atrás, elas vinham. Então eu fiz esse concurso, eu achei que ele tinha caducado, porque eu me formei em dois mil e dois, e um dia encontrei a diretora do Virginia, Neri na época, e ela disse: “Josiane, eu vi que tem o teu nome lá na lista, a próxima de Ciências e vai abrir a EJA, tu queres trabalhar comigo?”. Aí eu fiquei toda atordoada, eu disse: “Nossa”... Aí eles me chamaram em um concurso que eu achei que já tivesse perdido a validade. Entrei no Virginia, daí saiu um concurso em seguida, dois mil e quatro, eu acredito por aí... que era da área três do Estado, e eu fiz. Foi um concurso já nos moldes Ciências da Natureza, habilitação em Biologia, mas Ciências da Natureza, não aqueles antigos, que pegava Matemática e Natureza juntos. Então foi nos moldes modernos, mais novos assim, que até hoje tem. O primeiro concurso que eu fiz não tinha questões específicas de Ciências, de Biologia, era só parte de Português e Legislação, esse de área três, ele já tinha as questões específicas da Biologia, então, tinha que estudar Legislação, Língua portuguesa e a parte específica, Estatística, enfim, e a parte específica de Biologia. Então, esse eu fiz em dois mil e quatro, e tem uma história interessante ali, eu estava na época dois mil e quatro, ou dois mil e cinco... (eu sei que esse também estava para caducar) ele já estava vencido, eu achei que não. Eis que um dia, eu trabalhava no Regina, no Virgínia e no Agrícola naquele ano, e eu estava tipo... quinze dias antes do casamento (isso foi dois mil e sete) e me ligaram da CRE que eu tinha que assumir

um concurso de área três, então eu já tinha um monte de escola, mais os licenciamentos e tal, em outubro isso, porque eu casei em novembro, eu falei: “Bom, vou assumir”. E assumi, era sessenta horas, assim, direto. E a minha vida mudou muito nesse sentido, porque também aí vi outra realidade, eu tinha o EJA do Virgínia e da rede particular, e partir para o ensino médio da rede pública, outra realidade, outra mudança, no jeito de eu ver as coisas, então, durante essa trajetória toda, o que eu posso te dizer que tenha mudado... eu fui percebendo que sempre fui uma pessoa de trabalhar muito com a realidade deles, puxar o que eles sabem, o que eles precisam, responder perguntas. Enfim, nesse contexto, eu saí muito do tradicional, não que eu não ache conteúdo importante não me entenda mal, o que eu acho, hoje, eu vejo que o conteúdo não é importante, a gente trabalha o conteúdo, mas o que eu mudei, muito, é que isso vem das linhas que de agora, do novo ensino médio, a gente adapta o conteúdo ao aluno, e não o aluno se adapta ao conteúdo, na minha opinião. Porque tu tem uma realidade de aluno com todos aqueles problemas, uma gama de realidades diferentes, aí tu vai falar um monte de nome, lá na Biologia, especificamente, no ensino médio, por exemplo, que não vai fazer nenhum sentido para ele, então, primeiro eu tenho que dar significado ao que eu estou trabalhando, eu vou ter que dar o significado, então sempre puxar alguma coisa da realidade, a Biologia favorece isso, porque, apesar de todos os nomes feios que tem ((risos)), no caso, eu acho bonito... Eu acho que a gente consegue puxar alguma coisa da saúde, alguma coisa da vivência deles, e isso foi uma coisa que eu fui me desapegando. Aquele currículo que tinha que ser seguido à risca, com os conteúdos, continuo dando conteúdo? Continuo... Mas eu fui me desapegando, assim, não vou morrer se eu não conseguir dar tal conteúdo, se eu perceber que essa turma não consegue acompanhar, eu não vou fingir que eu tô ensinando, eles vão fingir que estão aprendendo, eu não vou encher um caderno de coisa se essa realidade não é realidade daquela turma. Então, tem turmas que, vamos dizer assim, dos cinco primeiros anos do Ensino Médio, ano passado eu tinha (eu peguei turma, porque eu estava com saudade de dar aula no São Luís), aí eu peguei turma, eu estava como vice da tarde, e mais umas horinhas ali, eu peguei, porque eu tinha saudades, eu amo dar aula ali para o ensino médio do São Luís, e a gente percebe que não posso padronizar cinco turmas da mesma maneira, então, uma turma era uma turma, por exemplo, só para fazer... interferência... e fazia com outra turma à noite, eles trabalhavam à tarde, eu não poderia cobrar da mesma maneira que eu cobrava daquela turma, que só estudava. Então, eu acho que é isso que nós professores temos que ter flexibilidade e perceber com sensibilidade, perceber como eu vou trabalhar e não ficar dentro “daquela minha caixinha”, que eu vou ter que fazer as avaliações, assim, três provas, mais um trabalho...se não entregasse, não sei o que... eu tenho que ver como é a minha realidade, e eu acho que dentro da minha trajetória, o que eu

mais aprendi foi nesse sentido, “diagnóstico de turma”, perceber como aquela turma é, perceber como eu posso chegar, de que maneira eu vou conquistá-los... Daí, depois que eu tenho a receptividade deles, aí eu vou conseguir trabalhar o que eu preciso trabalhar, do jeito que der naquele ambiente, né. Dentro da minha trajetória assim, essa questão de ser mais flexível, de sair daquela ideia de que eu só tenho que dar meu conteúdo e tal, apesar de que a minha faculdade já foi bem diferente né, eu me formei em dois mil e dois, e nessa época tinha muitas linhas dentro de trabalho de Biologia que não eram essencialmente conteudistas exatamente, mas as escolas, muitas vezes, ou até outros colegas mais antigos, eles pressionavam para que fosse assim, sabe aquela coisa dentro de sala de professores, que tu passa assim: “Ah... mas tu, então, és a queridinha porque tu fazes as coisas diferentes?”; “Ah, porque não sei o que...”. A gente passa por isso em função exatamente de mudar, de sair, mudar os paradigmas e mudar essa situação, então eu acho que até hoje a minha palavra é sensibilidade, as duas palavras são: sensibilidade e ser flexível. Flexibilidade, a gente precisa entender como é que é, como eu posso perceber aquela turma para depois trabalhar, e dentro da turma também, com as suas particularidades, os inclusos (a gente tem incluso em todas as turmas praticamente) como eu trabalho... até onde eu posso... olha esse incluso tem.. ele consegue acompanhar... esse mal escreve, eu vou fazer como... esse aluno, ele tem essa dificuldade, como é que eu vou ajudar... e tentar chegar nesse meio termo, por isso que eu acho que a gente está mediando agora todo esse processo.

I – Josiane, tu falaste da questão dos outros colegas e as questões da sala dos professores. Como tu percebes isso? Porque quem viveu dentro já viveu a sala dos professores. Tu notaste diferenças ao longo do tempo? Como é a relação hoje, já que tu tens mais esse tempo. De que maneira tu olhas para trás e consegues enxergar essa questão?

Josiane – Olha eu acredito que melhorou bastante, Iza, sim, as pessoas foram mudando, algumas enfim saindo, mudando, ou se aposentando. Mas temos ainda, sempre tem, né. A gente sabe que tem em todas as redes, em todas as situações, ainda tem quem resiste, quem não muda, mas eu vejo assim: uma relação bem melhor hoje do que quando eu entrei. Primeiro que tu entrava... eu tive uma colega, aqui no São Luís, que quando eu cheguei ela já me olhou assim, tipo... “já veio roubar as minhas turmas”... sabe. Quando eu cheguei (eu tinha horas sobrando), porque como as turmas do Virgínia foram diminuindo, a Andreia já me ofereceu horas de Coordenação, então já me olharam duplamente atravessado. “Quem é essa pessoa que tá chegando e tá pegando turma e tá pegando Coordenação?”; “Eu tô aqui há vinte anos e nunca me deram Coordenação”... Então eu passei por muitas dessas situações, aí tu vai para a Coordenação, tu começa a fazer um trabalho, devagar, com toda a cautela do mundo, aí dizem: “Quem é essa

“pessoa que tá me dizendo para fazer tal coisa, se eu fiz isso há vinte anos eu faço desse jeito?”. Então esse tipo de coisa...e o novo é sempre assim, às vezes, talvez, a gente também faça isso com alguém que tá com novas ideias, eu sou bem tranquila, mas às vezes, pode ser que eu faça também, vai saber... então eu acredito que a sala dos professores melhorou, mas tem resistência ainda, bastante resistência! Assim, uma resistência que eu percebo: “Eu não quero mudar”, “eu não vou sair da minha zona de conforto”, “eu não vou fazer nada diferente do que eu faço”, eu percebi agora, de algumas situações de colegas, claro, estamos no meio, estamos vivendo uma pandemia, não é fácil para ninguém, mas a resistência de algumas colegas em usar o Classroom, por exemplo, e dar aula pelo Meeting, de usar as tecnologias, porque dá medo, medo de sair daquele mesmo padrão que sempre trabalhou e aí, claro, qual é uma das primeiras coisas que a gente vai fazer, o que a gente vai fazer por primeiro se eu tenho medo, eu já vou agredir né!? Eu vou ser agressivo, porque sendo agressivo, eu já me defendo: “Eu não vou usar”, “você são loucas de usar”... e tem ainda essa resistência, mas bem menor. Meu Deus, nem se compara, nós temos o percentual pequeno de pessoas assim, mas tem ainda, tem... assim quando tu propõe um material novo, quando todas as discussões do ano passado do novo ensino médio, também foram bem difíceis, e assim vai, toda mudança gera um grau de agitação maior, vamos dizer assim...

I – Estranhamento, né, Josiane...

Josiane – Perfeito, exato.

I – Josiane, olhando assim, o que mais te entusiasmava e ainda entusiasmo na tua carreira de professor?

Josiane – Bom, eu acho que ainda a questão isso que eu falei, né, de poder estar fazendo a diferença para alguém. Acho que é uma coisa que me remete a continuar, a paixão pela Biologia, que eu acho que quando eu dou a aula, eu passo um pouco dessa paixão que eu tenho pela Biologia, pela natureza, pelos seres vivos e tal... e a interação, o que me alimenta, o que alimenta minha profissão é a interação dos alunos. São as perguntas que eles fazem, é o retorno que eles nos dão, assim, ainda eu acho que é o que alimenta a alma do professor né, para mim é essa interação. É perceber que eu consegui mudar um comportamento, muitas vezes o que é bem difícil de acontecer, não é fácil, a gente informa, mas quando tu tens esse retorno, que eu penso que eu mudei um pouquinho alguém, ou eu influenciei alguém, positivamente. Tenho alguns ex-alunos que são biólogos, que fizeram Biologia porque gostavam das aulas, porque eram apaixonados pelas aulas, ou porque eu fiz gostar da Biologia, e isso para mim já é combustível para ir além, acho que isso dentro da minha trajetória sempre foi e vai continuar sendo esse retorno dos alunos, ou é aquele aluno que te chama no Face, no Insta: “Josiane, que saudades”,

“nossa quanto tempo”, posta uma foto e diz: “Olha só o que o professor deu aqui na faculdade, me lembrei de ti, dos teus resuminhos no quadro”, ou “lembrei que tu falou isso”. Eu acho que isso é o retorno que a gente tem, é a formação, o estar, e não é só do conteúdo, é na questão do seguidamente: “Josiane, tu falou uma coisa uma vez na aula que até hoje eu lembro”. A gente nem sabe o quanto a gente faz a diferença na vida deles, às vezes a gente fala, então acredito que o professor também tem que ter sempre esse lado positivo, de puxar, de estimular, mesmo que tu entra na sala cheia de problemas e às vezes acho que dá para compartilhar os problemas com eles também, como: “Hoje não tô muito bem, tô com dor de cabeça”, “ah pessoal desculpe”. Ano passado lembro que meu pai fez cirurgia da válvula, ele estava fazendo cirurgia: “Então pessoal, hoje tá difícil, meu pai tá fazendo cirurgia”... aí todo mundo começa: “Ah profe, qualquer coisa chama”. Então, eles têm também que saber que nós somos humanos, e nós temos esse lado, que nós temos problemas também, que aí eles vão pensar: “Não sou só eu que tenho problemas, a profe também tem, olha aí, ela tá ali com toda força dando exemplo”. Eu acho que isso é importante eles verem, senão, se a gente começa, ah não adianta mesmo, não sei o que, aí a gente vai desandar, então acho que dentro da trajetória, os exemplos positivos de energia boa, de conteúdo, mesmo que seja conteúdo ou não, que é tudo uma mistura, eu acho que é o que sempre vai me manter. Como eu falei lá no início: não me vejo fazendo outra coisa, tanto que larguei (chegou ali) na hora que tive as crianças pequenas, tinha que largar um lado: ou os licenciamentos ou o magistério, eu larguei os licenciamentos, apesar dos licenciamentos darem mais dinheiro, mas não tinha esse retorno todo que a gente tem.

I – Josiane, tu falaste na questão dos concursos, quando tu fizeste tinha nível dois, nível três. Hoje, essa estruturação de concurso já modificou. Como era e quem fazia nível um? Qual era a graduação? Como eram os concursos quando tu fizeste os teus dois concursos de ingresso?

Josiane – Quando eu fiz o meu primeiro, eu poderia fazer então o nível um, era o fundamental um. Eu acredito que ainda teve naquela vez, não sei, nunca fiz, não tenho formação para a área um, mas era... acho... que era só ter magistério na época (se eu não me engano), final da década de noventa, eu acho que ainda era só com o magistério. Fazia o concurso e depois comprovava que estava cursando, algo assim. O que eu fiz, para fundir dois, não precisava ter licenciatura plena, podia ser licenciatura curta. Então, tinha Ciências curta na época que eu fiz essa troca de curso para me formar, exatamente para poder assumir o concurso (se eles me chamassem) porque podia fazer o concurso sem comprovar documentação, e tinha que comprovar documentação apenas, enfim... conclusão, se fosse chamado, que foi o que acabou acontecendo comigo, então podia ter Ciência só. Eles só exigiam, na época, licenciatura plena para área três, então o que chamavam na época área três era o ensino médio. Já meu segundo concurso, já era

obrigatório, tinha que ter graduação plena para Fundamental e Médio, era Ciência da Natureza, eu fiz para Médio, mas quem fizesse para fundamental também tinha que ter já graduação em plena, enfim, faculdade de licenciatura plena, que eu acredito que tem também quem fez para área um, se é que ainda teve para área um. Já precisava ter Pedagogia, esse ali de dois mil e quatro, dois mil e cinco (por aí que eu fiz), eu acho que foi um dos últimos, depois desse meu, o Estado fez mais dois no máximo, eu não tenho bem certeza, mas faz tempo que eles não fazem concurso, acho que teve mais dois, se não me engano, depois desse e depois não teve mais.

I – Josiane, além dessa estruturação de concurso, como tu percebes e como tu vens acompanhando essa reestruturação curricular? Por que no Estado, pelo que parece, de tempos em tempos, tem bastante remodelação no currículo, não? Como tu, sendo professora, vens acompanhando e tu entendes isso? Qual é a tua visão sobre essa reestruturação que o Estado faz de acordo com os governos?

Josiane – Olha, Iza, eu acho isso bem complicado, porque nós que somos (já temos uma trajetória), nós sabemos que precisamos de um certo tempo para implementar, então eu vejo que quando nós tivemos uma reestruturação, que foi muito bonita no papel, há alguns anos que foi, sem ser governo A, B ou C, né, independente disso, essa reestruturação que foi das lições do Rio Grande, para mim foi uma das melhores. Nós tínhamos um planejamento maravilhoso, no papel era maravilhoso, quando nós começamos a colocar em prática, mudou governo e mudou a proposta. Aí veio a história do ensino médio politécnico, que também foi muito bom, nós tínhamos a ideia de dar os projetos, a gente dava os projetos, então tinha as disciplinas exatamente do politécnico que eles aprendiam a montar um projeto, então eles escolhiam um assunto, eles tinham que pesquisar, eles tinham que apresentar para uma banca, era uma disciplina que a gente chamava de Seminário Integrado, que era muito bom. Eu cheguei a trabalhar nisso, porque pessoa que gosta de coisa nova, vai e faz. Então eu gostei muito de trabalhar, eles aprendiam a fazer, tanto que essa galera que saiu nesse período chegou na faculdade sem problemas, porque eles sabiam fazer o projeto científico, sabiam fazer um trabalho dentro das normas, eles sabiam, bom... todos eles deram um retorno positivo, então quando a gente acostumou com o politécnico, ele foi tirado, foram tiradas as disciplinas de seminário, foi retirado e voltou, a gente continuou com a carga horária maior, porém, com as disciplinas do currículo formal, então aumentou Física, aumentou Biologia, enfim, reestruturamos toda a questão de carga horária e tal. Bem, aí agora nós estávamos, já desde o ano passado, com as oficinas, trabalhando a reestruturação dos itinerários, esse ano que ia funcionar de acordo com o novo médio e aí, agora, enfim... tá funcionando né?! Meio online assim... mas tá funcionando dessa maneira, então o que acontece: quando a gente pega o jeito,

eu tô falando da minha trajetória, eu tenho de Estado dezoito anos, fiz dezoito anos de Estado em... dois mil e dois a dois mil e vinte (é dezoito anos), e nesses dezoito anos eu peguei quatro maneiras diferentes de pensar educação, quatro ou cinco, quando eu entrei, estava no meio, então o que acontece... eu não vejo, eu não consigo ver isso como positivo, porque quando tu tem que estruturar toda uma escola, uma grade curricular, formação de professores, aí quando tu tá com tudo isso estruturado... muda... Por exemplo: nós conseguimos formar primeiro, segundo e terceiro dentro do politécnico e uma turma teve seminários só no primeiro ano, depois mudou. Agora as turmas de segundo e terceiro (como pilotos) como a escola era piloto, algumas oficinas foram para todas as séries, agora esse ano é só o primeiro ano que tem os itinerários, segundo e terceiro não tem, então além de tudo, como gestão é uma confusão... como coordenação pedagógica uma confusão... porque tem um currículo novo, tem currículo antigo, cargas-horárias, grades curriculares diferentes, e fica toda essa confusão que acaba atrapalhando até na aprendizagem. Daí um aluno tá lá no terceiro e ele tem um irmão no primeiro, daí tá diferente, sabe aquela confusão que dá? Então, eu acredito que um plano de educação ele não poderia seguir padrões... sei lá.... políticos ou de quem entra na secretaria. Devia seguir uma linha pedagógica firme, forte, com sua flexibilização, com os cuidados necessários. As mudanças que precisam, mas não mudar radicalmente, né? Então aproveitar o que é bom, mas o que a gente vê é que tipo assim, isso não serve, vai isso, e assim... sempre assim... como posso dizer () sem uma democratização, desculpe o termo, meio que “goela abaixo”, a realidade de Veranópolis é uma, a realidade lá de Alegre é outra, a realidade de Porto Alegre é outra, então teria que ter essa questão local, o que fica mais difícil de adaptar, e a gente não tem muita essa flexibilização, não tem visto nesses anos.

I – Josiane, tu falaste do teu ingresso no Estado e a utilização do projeto Lições do Rio Grande. O que era esse projeto? Como funcionava isso?

Josiane – Deu uma (trancadinha), Iza, repete, por favor, que deu uma trancada.

I – Tu falaste sobre o projeto Lições do Rio Grande quando entraste no Estado. Como funcionava esse projeto no Estado?

Josiane – Então, nós recebemos, essa época, não bem quando eu entrei, quando entrei no São Luís, antes era, eu não me lembro, porque daí eu peguei o outro andando, eu me lembro que quando eu entrei mesmo era Pedagogia de Projeto, principalmente no EJA, foi dois mil e dois, depois pegamos as Lições do Rio Grande, então eram estruturas que já tinham, me lembro da Mari Farenzena puxando a frente da estruturação e tal. A gente tinha... já entrava um (como posso dizer?)... tu não botava os objetivos, já aparecia o ser, conviver, como um critério avaliativo, e essa era uma situação que foi ao encontro do nosso, foi a época que nós

conseguimos ter as etapas no São Luís, que eu achava positivo, que foi uma idealização da Mari, e eu acho que foi muito importante, então o ensino médio tinha as etapas, não sei se tu lembra dessa época, o aluno ia até julho e ele passava por etapa, não de ano letivo e era bom, porque como (minha opinião, opinião da Josiane) eu me lembro de ter opinado dessa maneira quando a Mari colocou pra gente tal, porque o adolescente um ano é muito tempo, a gente tem que dizer que o tempo é relativo, e o que é um ano para uma pessoa de quarenta não é um ano para uma pessoa de quinze, nem para a de oito, que eu vejo aqui em casa, que é bem diferente, então o que que acontece: eles sabendo que poderiam aprovar, avançar, a gente dizia: avançar ou não em julho, era um tempo mais curto, não dava aquela ansiedade toda, parece que andava melhor. É claro que tinham aqueles que usavam como motivo da etapa que reprovavam, mas era sempre a mesma história, aqueles que não têm vontade, mas eu gostava muito e essa época tinha as Lições do Rio Grande, então era assim: saía só da avaliação encima de um planejamento conteudista, e ela partia para o ser-conviver, também tinha uma parte da nota que era pelo fato de que hoje a gente diz habilidades e competências, de empatia, enfim, de todas aquelas habilidades que a gente também avalia não só o conteúdo, mas isso vem dessa época aí. Nós tínhamos um monte de livros amarelos com laranja, me lembro daqueles livros, com todo o norte de como fazer o planejamento, os planos de Ciências, de Biologia, de História, de Geografia, tinha lá o que era importante, as sugestões do que era importante e a gente ia montando o plano. Eu acho que foi um dos momentos que a gente teve mais flexibilidade de colocar a nossa realidade ali, porque tu tinha que puxar o conteúdo, mas com uma coisa da realidade, então foi um momento bem legal, eu me lembro que essa montagem eu gostei bastante, só que não durou muito, porque quando a gente terminou as Lições do Rio Grande, terminou a gestão que eu nem me lembro de quem que era, e mudou tudo, começa tudo de novo, faz tudo de novo, e assim que vai... E a educação não pode estar vinculada a gestões e governos, eu acho que ela tem que ter um propósito maior. Muito dessa situação, eu acredito, na minha opinião, estar desacreditada em alguns aspectos, é isso, é por isso, porque não tem um Norte, então muda, vai e se não fosse pelas coordenações maravilhosas da escola que a gente sempre tem e tal, acredito que a gente segura muitas pontas, porque às vezes as coisas vinham para mudar em outubro, e fevereiro tem que estar tudo pronto, outubro vinha o despejo do que fazer e fevereiro tinha que estar daquele jeito, a mesma questão. Outra coisa que mudou, me lembrei, é a questão de nota para conceito, e agora para nota de novo, então nós tínhamos nota, migramos para os conceitos e agora voltamos à nota. Este ano voltou a nota, também é uma coisa que, na minha opinião, é um retrocesso, acredito que sim, porque o conceito ele consegue, eu acho que o conceito ele consegue dar uma avaliação um pouco mais ampla, a nota é muito, sei lá, sete,

tu vai dizer que é sete vírgula dois, sete vírgula três...o conceito tem aquela faixa de tanto a tanto que eu acho que ele dá um pouco de igualdade ali, não fica tanto, claro que quem estuda conceito/nota não é bem isso, mas eu acho que é um retrocesso voltar à nota quem já estava com conceito. Enfim essa é a minha opinião, eu não concordo muito com essa volta à nota, não é da escola, é da rede. Talvez facilite na questão de transferência, porque nós tínhamos o problema que tinha que anular tudo que acontecia, por ser diferente o modo de avaliação, chegava um aluno de outra cidade com nota, de uma rede Municipal ou particular, e aí a gente tinha que anular o que ele tinha feito, ele chega em agosto e tem que anular tudo, porque o sistema de avaliação é diferente, o sistema não aceita, mas o lado da nota assim eu preferia os conceitos, isso mudou agora do ano passado para cá.

I – Josiane, lá no início tu falaste que nem sonhavas em fazer Magistério, mas, depois, irias entrar para carreira. E tua família queria, porque tu já tinhas uma irmã que era professora, então, qual foi a participação deles? Como tu vês essa questão de ser professora dentro das famílias? Como tu enxergas lá atrás teus colegas ingressando, assim como os que ingressam hoje? Tem esse movimento de visão, como vês isso?

Josiane– Olha, isso é interessante, na verdade, como eu não quis fazer Magistério, tranquilo... e fiz Agrícola, meu pai aceitou numa boa, até eu fiz um semestre de Engenharia Química antes, porque eu gostava muito de Química e tal, aí eu não gostei, aí fui com uma amiga assistir à aula de Biologia, amei... Aí fiquei na Biologia, aí os meus pais não influenciavam muito, mas a minha irmã, eu via ela sempre ali preparando e tal... e de pequenininha eu gostava de ver, de mexer com isso, mas eu acho que realmente ela teve uma, na época dela, o Magistério dela, foi mais complicado, não tinha todo aquele cuidado que teve nos últimos anos, e eu tinha um trauma de ver tudo que ela fazia e tal, aí não fui, mas coisa de adolescente birrento sabe, porque eu era uma adolescente birrenta, não era fácil. Fiz Agrícola, gostei e eu acho que em relação à Biologia, o Agrícola me ajudou muito mais no sentido de ter uma carga horária dentro das disciplinas da natureza, animais, tanto que na Biologia me destacava, porque eu tinha um conhecimento muito grande e assim, eu entrei... como eu vou te dizer... eu fui ficando, no começo eu achava o que eu falei antes, que eu não ia durar dois meses, que eu ia, sei lá, eu ia ter que procurar outra coisa, eu trabalhava, eu tinha começado a trabalhar com consórcio, num escritório de consórcios, e estava bem lá também, então quando eu comecei lá no Regina, eu tinha os dois primeiros períodos, depois eu saía e ia para escritório, porque eu pensei: não vai dar certo, não vai dar nada, imagina, eu dando aula! Sabe aquela coisa que tu chega, meio que de ré, depois dá certo e aí o primeiro ano eu queria sair em Julho, a direção enfim, acho que era a Lourdes, ela dizia: “Mas fica até o final do ano, os alunos gostam das tuas aulas, tu faz coisas

diferentes e não sei o que”... tá, fiquei até o final do ano, final do ano fui falar com eles: “Mas fica o ano que vem, tu fez uma feira de ciências tão legal, fica o ano que vem, quem sabe tu fica mais um pouco”. Bom, vinte e cinco anos de Regina, então eu acho que fui ficando e depois eu fui pegando gosto mesmo, quero dizer, que eu não sou daquelas que desde pequenininha diziam que queriam ser professora, mas comigo foi o contrário, porque eu fui negando eu acho (e depois que eu percebi), só não saí mais, e de lá para cá esse movimento, o que eu posso te dizer... Na época, ainda tinha gente que fazia licenciatura, acredito também, tinha gente que fazia e caía na licenciatura, para ser bem sincera, por falta de opção de cursos superiores, se tu for pegar ali, época da minha irmã, que foi início dos anos noventa (noventa e pouco) que ela fez faculdade, até esses anos aí, o que acontecia, tinha por perto, o ônibus que ia a Bento e um a Caxias e o que tinha em Bento? Tinha Letras, Ciências e Economia, depois surgiu Administração, depois, Contábeis, depois surgiram os outros cursos, então às vezes a pessoa fazia por falta de opção (eu vejo que até hoje tem colegas). Eu entrei meio de ré, mas eu fiquei porque eu quis, depois fiz licenciatura, mas têm pessoas que ficaram e talvez tenham pessoas no ranço de carreira, porque elas ficaram por causa de falta de opção, de dinheiro para estudar em outros municípios. Hoje já não é assim, então acredito que tem uma diferença bem grande e tem hoje quem faz porque é duro na queda mesmo, eu quero ser professora, eu faço porque quero, eu acho que é uma coisa mais por opção, porque tu tem uma gama de cursos superiores, que tu pode fazer presencial ou EAD, que tu pode escolher, mesmo sem sair de casa, ou mesmo com curtos caminhos a serem feitos e na época que eu entrei, tinha muitas pessoas, inclusive colegas meus ali em Bento, eu vi mais isso, na Biologia não, mas eu vi que tinha gente que estava fazendo porque não sabia o que fazer, aí faziam um concurso, prestavam concurso público, tu fica naquela assim: “Bom eu fiz um concurso, eu vou ter uma estabilidade” e vai ficando, entende? E às vezes nem todas essas pessoas estavam, e estão ainda felizes nessa trajetória, outras sim. Então eu vejo pessoas que estão aí porque foram ficando e não saíram mais da zona de conforto porque é um concurso público, porque é isso, aquilo, vejo isso por tudo em todas as redes né, que tem ainda essa movimentação e hoje eu vejo que está fazendo essa galera mais nova, tá fazendo porque quer, eu vejo assim que tem muita gente (tem ainda) é mais fácil fazer tal curso porque tem aqui, porque eu faço EAD, mas eu acho que tem mais opções. Então, eu vejo que tem muita gente fazendo por vontade mesmo Licenciatura hoje e porque não desiste nunca, Brasileiro né, porque se fosse pensar em todas as questões, é difícil, então eu vejo que tem pessoas que foram ficando, algumas gostaram, outras simplesmente ficaram ali e estão ali até hoje, não sei, essa é minha visão.

I – Josiane, dentro da tua caminhada, quais os acontecimentos que foram mais marcantes na tua trajetória?

Josiane – Bom, dentro da minha trajetória. Então, quando eu entrei na escola particular, foi uma questão de perceber que tinha, infelizmente, que tinha colegas que faziam, tipo assim, puxavam o teu tapete né e queriam, não sei se porque a gente tem um jeito mais, sei lá, um pouco diferente e tal, e em um determinado momento eu não tinha essa visão, porque eu sou uma pessoa, nesse ponto, muito ingênua, então numa situação negativa de descobrir que tu tinha que te cuidar com determinadas pessoas, nesse sentido, talvez por esses motivos da pessoa não estar feliz na sua profissão enfim né, hoje vejo, mas que agradeço por essas pessoas também, porque me fizeram amadurecer e perceber como lidar com todas essas situações. Realmente, eu acho que o meu maior, o que me marcou muito, muito, muito, muito, como falei antes, foi a entrada, dentro da minha carreira de professor, foi a entrada no Estado no EJA, o meu primeiro contato com o serviço público Estadual no Regina Bernardi lá na EJA foi fantástico, eu realmente vi o mundo como ele era, uma parte dele pelo menos e outro ponto bem marcante foi quando eu comecei no São Luís, que eu entrei numa terceira realidade da minha carreira ali né, que eu gosto muito até hoje assim, eu não consigo me ver longe da escola assim, oh, é uma coisa assim, como eu digo sempre, a realização como pessoa, tipo assim, o que tu está fazendo aqui no planeta Terra de bom, é o São Luís né, não porque na escola particular não tenha, mas é que na escola particular eles são mais cuidadosos. Então a gente tem menos essa relação do auxílio, às vezes ser psicólogo, pai e mãe de tudo que tá ali na escola, então, essa minha visão de ajudar, de me sentir bem, sentir aquela sensação de dever cumprido, como ser humano, é na escola pública, eu acho que a gente ajuda muito, me marcou a entrada no magistério lá no Virgínia, que foi fantástico assim, maravilhoso, e a chegada aqui no São Luiz também, que foi um marco muito importante pra minha trajetória, esses três lugares, até porque como eu já cheguei, já caí de paraquedas na coordenação, sabe do médio para a coordenação do fundamental um, a minha cabeça já tive que ampliar o leque de situações e conhecimentos. Então foram esses três momentos que eu acho bem importantes.

I – Josiane, como tu avalia a tua trajetória? Como tu a descreves?

Josiane – Bom, eu descrevo a minha trajetória como tranquila, não vou dizer que não tive percalços sim, mas como uma trajetória de crescimento, de aprendizagem, que não está pronta, eu diria que, apesar de todo esse tempo, a gente tá aprendendo... olha só esse ano, o que foi né? De aprendizagem e mudar o jeito de ver e tal... de dar aula presencial, até dar aula na tela, mas de dar aula no estúdio, dar aula no meeting, então eu vejo que a gente tá sempre aprendendo... e eu vejo que cada vez mais é uma troca, eu saí de um início de trajetória que era profe e alunos,

e hoje eu vejo que a gente tá aqui, nós estamos aqui, há uma troca, a galera sabe muito, eles têm acesso a tudo, eles participam da aula com as perguntas que eles têm, porque eles já têm, a gente tá trabalhando muito com a questão de sala de aula invertida, com metodologias ativas hoje, então a gente, a aula, é uma troca de tirar dúvidas e uma troca de informações. Eu estou aprendendo constantemente com eles, então eu venho de um medo que a gente aprendeu lá atrás, na faculdade, não tanto, mas ainda tinha aquilo do domínio de classe, que eu não gosto desse termo, eu acho horrível esse termo, não existe domínio, existe uma conquista. Existe uma gestão da sala, eu gosto muito do termo, eu vou gerenciar, eu vou mediá-lo, gerenciar também é hierárquico (). Eu vou mediar as situações que têm ali, muitas vezes os probleminhas que têm entre as crianças, entre os adolescentes, eu vou fazer isso, trabalhar essa questão emocional, é importante a gente não deixar de lado na nossa trajetória, “naquele momento é com a Josiane” não vou deixar pra psicóloga resolver o que está acontecendo naquele momento, é claro que se não é minha alçada, eu passo adiante depois, mas o que eu conseguir eu vou ter que tentar resolver, então eu vejo como uma gestão, eu vou administrar tudo que acontece, entre probleminhas, conteúdos, dificuldades, e vou resolver com uma gestão democrática, o que os alunos têm para me dizer, eu vejo que da minha trajetória isso vem mudando cada vez mais. Se eu vou pensar em alunos que eu tive há vinte anos, eles tinham um jeito e eu precisava ser daquele jeito, só que o aluno que eu tenho hoje não é assim, nem há dez, nem há cinco anos, eu tenho alunos que são hoje de um jeito, eu não posso pensar como eu pensava há dez anos ou há cinco anos e nem há um ano, eu tenho que perceber, como eu falei antes, muito da sensibilidade, da realidade, mas isso também eu acho que cada vez a gente tá mais próximo. Eles têm que ter limites, eles têm que saber quais são os limites, mas não é aquela relação que eu tô aqui em cima. Eu lembro sempre de uma figura de uma profe que eu tive muito boa em conteúdo, mas que ela passava uma sensação que ela era uma deusa, e nós éramos apenas os estudantes (aqui no São Luís), eu me sentia muito inferior, porque ela ia para escola vestida de um jeito que me deixava... de um jeito assim sabe () então tem isso também, esse cuidado. Claro que tu não tem que estar no nível deles, vestido como uma adolescente, não é isso que eu quero dizer, nível no sentido de vestir, eu tenho essa marca, de que eu olhava para ela... e ela olhava para a gente com um olhar superior, de um jeito que a gente se sentia mal, a gente tinha medo de perguntar, então essa questão do professor estava lá em cima e a gente estava aqui embaixo, eu acho que isso foi mudando com o passar tempo, eu não detenho conhecimento todo, eu sei mediar o conhecimento, eu sei relacionar com o que eles sabem, mas eu não tenho, eu não sou mais a detentora de todo poder, pelo amor de Deus... Isso já era... Então aquela coisa de início que tu tinhas, eu vi isso na escola quando eu comecei, muito: “Tu tem que ter domínio de classe”, que

pavor dessas palavras... O domínio de classe não é isso, ou tu tens uma relação com o aluno, tu estabelececes uma relação de confiança e emocionalmente positiva, ou tu não vais conseguir nada deles, principalmente hoje em dia, ou tu te conectas com a galera ou não tem jeito.

I – Que vivência tu deixarias para quem está começando?

Josiane – Bom, eu acho que para quem quer ser professor, deve ser professor, esquece o restante, um bom professor hoje ele vai ter emprego, na rede pública ou na rede privada, porque bons professores sempre têm. Essa história de que foi depreciando a imagem de que até as licenciaturas foram fechando, por pouca procura, eu acho que quem quer ser professor hoje tem que seguir, porque a gente tem que seguir o caminho da nossa realização pessoal, e o caminho da educação, apesar de muitos percalços, não é assim só alegrias é claro, tu vai ter problemas com pais... é uma carga... é pesado... a gente tem que preparar, planejar, corrigir, organizar, se repaginar. Quando acontece uma pandemia, precisa fazer de tudo, mas mesmo assim eu acho que vale a pena, porque eu acho que o Brasil precisa de bons professores, e nós precisamos de bons educadores, nós precisamos de bons professores, porque estão em nossas mãos os alunos que serão os profissionais. Não só pensando em médico, dentista, naqueles que vão a cursos mais concorridos, estamos pensando, por exemplo, na realidade do São Luís, a gente tem o São Luís Gonzaga como uma escola que é a única escola sem seleção para entrada, é pública, com acesso universal, tem o Instituto Federal, que tem processo seletivo, mas é a única escola pública de ensino médio livre, sem seleção do município e alguns alunos de outras cidades próximas, por motivo ou por outro, estudam aqui, eu penso na responsabilidade social e de exercício de cidadania que a gente tem, assim como a rede Municipal começa esse trabalho antes, com certeza absoluta e como a gente tem essa responsabilidade, como nós somos importantes! Porque esse pessoal vai estar trabalhando normalmente, poucos deles saem do município, eles estão no município, eles estão trabalhando aqui e muitos deles vão tocar o município para frente depois. Então a responsabilidade é muito grande, mas a compensação também, por isso quem tá começando, quem tá no meio, quem tá terminando, tem que se reinventar... Não pode ficar azedo, tem gente que tem menos anos de Magistério que eu e já passou do prazo de validade... como tem gente que tá se aposentando, que tá com trinta anos de Magistério (com trinta anos de Estado) e está sempre se reinventando, então não é questão de idade, não é questão de salário, é questão de realização pessoal... Eu não consigo entender como uma pessoa consegue trabalhar de mau humor, entrar nas salas de aula de mau humor, sair de mau humor, almoçar de mau humor... Gente... Como é que ela tá por dentro? Daqui a pouco os órgãos dela vão estar todos deteriorados, a doença começa ali, então eu penso que têm que ter bons professores sim, de todas as áreas, se gosta, se for apaixonado (nem a Iza assim por

História) ((risos)), tem que fazer história... se for apaixonado pela natureza faz Biologia, Física, Química... Gente, precisamos de profissionais, precisamos de bons professores e de pessoas que mudem o jeito de ver, porque, infelizmente, esta imagem do professor deteriorada também é culpa um pouco da classe, infelizmente, sim porque se cem professores fazem tudo certo, noventa e nove, cem professores, noventa e nove fazendo tudo certo, a sociedade vai se lembrar daquele que fez as coisas erradas... é assim por tudo... não, é com médico, é com todas as áreas assim, mas nesse meio também esse tipo de situação e quanto mais nós tivermos profissionais novos, cheios de paixão pelo que vão ensinar, cheio de ideias para pensar, quando tu fica lá de noite pensando... eu acho tão legal isso, uma coisa que acontece muito, “mas como que o Fulano, Fulano, Fulano, Fulano, de tal turma, vão entender essa matéria”? , “como é que eu posso abordar, será que se eu fizesse esse experimento eles vão entender?”, “se eu mostrar essa imagem... se eu fizer isso...”. Então assim, quando tu tem a realidade da tua turma, tu consegue visualizar eles, eles aprendem, a grande maioria claro, então o que nós precisamos... de pessoas apaixonadas, que sejam profissionais apaixonados e que tenham essa visão. Quando eu vou lá e vou pegar o livro, abrir na página tal, ler e deu.. não... Eu tenho que ver como meu aluno vai entender isso, e eu acredito que quem for (como eu falei antes), quem tá entrando agora, é porque gosta. Porque tem uma gama de cursos superiores aí à disposição né, em todos os lugares, inclusive dentro do seu próprio quarto, pelo EAD. Eu acho que tem que gostar, primeiro faz um test-drive, vai assistir a umas aulas, se está em dúvida, vê se gosta mesmo, se não gosta procura outra coisa, mas eu acho que vale a pena ainda sim. Vai, Iza, falei demais já.

I – Imagina, te agradeço, foi uma entrevista muito boa Josiane. Agradeço de coração a tua participação. Não sei se tu gostarias de falar mais alguma coisa, é sempre muito bom conversar com profes... Agradeço muito a tua disponibilidade nesse momento que, sabemos, está difícil.

Josiane – Não, olha assim Iza, eu quero agradecer também a oportunidade, porque é bom falar, eu te conheço, eu sei que tu compartilhas algumas ideias assim, eu acho que é bem importante a gente transmitir o lado positivo, porque senão fica só aquela coisa do que a gente vê, enfim tem muitas coisas negativas circulando nas redes sociais e tal... então, eu acho que é bom a gente conversar e passar essa empolgação, é minha mesmo, ela é de dentro, não é falsa, ela não é fake, eu sou assim e eu acho que é bem legal a gente poder continuar. Que nosso trabalho tenha continuidade e também pelo seguinte, eu tenho dois filhos pequenos, até agora eles tiveram ótimos profes, eles precisam de bons profes, tem que se formar gente, pelo amor de Deus, porque a gente precisa.

I – Tem de vir para dar continuidade nesse processo...

Josiane – É o que eu sempre digo, precisamos de bons professores, eu fico estimulando todo mundo que eu vejo, que eu acho que tem perfil para ser mãe também, a ser mãe, porque nós precisamos desse planeta de pessoas que oxigenem ele, que tragam ideias... Olha agora que nós precisamos tanto da comunidade científica e todo mundo encima da história da vacina. Vacina... a nossa, o planeta está nas mãos de uma, duas ou três vacinas que vão dar certo para voltar a ter uma vida normal (eu acho que aquela, querendo ou não, nem é bom nem voltar a ter né..., mas enfim) ... a voltar ter uma vida um pouco mais livre de novo, em termos de rua, de aglomeração que faz falta né, mesa com os amigos, uma janta e outras coisas que acontecem que são bem complicadas. Então eu agradeço muito, muito, foi muito bom, tinha saudades de conversar contigo e estou à disposição se tu precisares de mais alguma coisa, sempre às ordens dona Iza.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: PROFESSOR AMBRÓSIO

Idade: 75 anos

Tempo de atuação do Magistério: 36 anos (Aposentado)

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 1970 - 2010

Feita presencialmente

08/11/2020

Duração: 1:15:08

– Professor, então, boa tarde!

Ambrósio – Boa Tarde, Iza!

I – Eu peço permissão para gravar.

Ambrósio – Fique bem à vontade.

I – Então tá.

Ambrósio – Não tenho nada para esconder ((risos)).

I – Ótimo, então eu estou aqui para batermos um papinho, um bate-papo, uma conversa sobre a sua profissão dentro do magistério. Como é a idade, o tempo... Enfim, o que representou na sua vida todo o tempo de magistério?

Ambrósio – Iza, eu sou Ambrósio Olívio Menegon, hoje eu tenho setenta e cinco anos, minha vida, vamos dizer assim de estudante, eu comecei a vida no interior, comecei a estudar tarde, inclusive do grupo de alunos que estudaram comigo, no São Luiz, eu certamente era o aluno mais velho, mas isso é outra história, ainda sou do tempo de poder fazer a admissão o tempo todo. Depois, alguém notou que admissão era praticamente um pequeno vestibular, e uma grande maioria dos alunos paravam ali de estudar, então tiraram. A admissão era realmente muito difícil, eu estou feliz até para em te dizer que tu sabes que isso, acho que nem a Rochelle não sabe detalhes que vou te dizer, e eu pelos setenta e cinco anos da escola lá do interior eu fui alfabetizado lá na lousa, isso, assim não vamos dizer que me alegra, me entristece, porque a gente nunca ficou com material escrito para poder até rever, tu deve saber como funciona, a professora passava aquele “teminha”, no dia seguinte ela já corrigia, tu já levava junto um vidrinho, um pedacinho de pano corrigido, passava aquele pano, limpava a lousa da matéria. Então também acho que, vamos dizer assim, me atrasou na vida ((risos)), não, não ler mais, não estudar, mas eu, graças a Deus, consegui vencer. Iza, a minha história de professor ela aconteceu em mil, novecentos e sessenta e oito, eu estava terminando o Colégio Agrícola, segundo grau Agrícola e na época eu tinha como professor de português o professor Adelar Tedesco, e na época, o Adelar era diretor da escola Divino Mestre, na época Ginásio Divino Mestre. Ele me

disse, em um determinado momento, que: “Ambrósio, o ano que vem, em setenta deve ser, acho sessenta e nove, não, eu preciso colocar técnicas agrícolas na minha escola”. Ele que começou a conversa, eu naquela época já dissera eu era mais velhinho, eu queria era começar a trabalhar e ganhar alguma coisa e aí também apareceu um outro professor, não que eu seja tão bom, são coincidências da vida, que era diretor da estação experimental: o Doutor Veríssimo e ele queria que eu fosse trabalhar com ele na estação experimental, mas eu queria começar a trabalhar e ganhar o quanto eu ganho como professor, quanto eu ganho como técnico agrícola na estação experimental. Então, o Verissimo somou, “não tem nada a ver com o teu trabalho”, ele me ofereceu tudo, me dava casa, na estação experimental que na época tinha, me dava hortaliça, me dava frutas, me dava leite, me dava a ocupação de trabalhar com horário amador na Secretaria de Agricultura todas as tardes, dar recado e receber recado até para ganhar, mas aí eu achei que ganharia um pouquinho mais como professor e daí a própria Secretaria de Educação abriu espaço para formar professores Técnicos Agrícolas na parte didática pedagógica. Lá se foi então o Ambrósio, em sessenta e nove, para Ijuí, no convênio da secretaria com a FIDENE, para não ver muitas partes técnicas, mas ver a parte didática e pedagógica, coordenada pela FIDENE e fiquei ali todo ano estudando. Quando voltei, em setenta, comecei a trabalhar no antigo Divino Mestre, e aí veio setenta e um, então foi a abertura do Ginásio Estadual de Veranópolis, em quinze de junho de mil, novecentos e setenta e um, e ali foi que eu comecei, logo em seguida, com (acho que na época mesmo foi contrato) contrato de doze horas, e depois, como precisou, Fagundes, Cotiporã e Vila Flores, eu fui para vinte e quatro horas, vinte e quatro horas. Aí comecei em Veranópolis e os outros três municípios. Uma coisa que me chateava um pouquinho na época, mas nada a ver, mas na época que eu trabalhei, eu estava locado em Veranópolis, aí eu ia a Vila Flores, Cotiporã e Fagundes e não ganhava difícil acesso, eu tinha que me virar, ou de carro ou pagar alguém para nos levar, éramos um grupo, tinha as irmãs que moravam no próprio colégio, que funcionava a escola estadual que ganhava difícil acesso, é uma coisa assim, ainda hoje é a escola e não é a pessoa, é uma coisa que também dificulta. Ali a gente foi, sabe, começou nessa parte de Técnicas Agrícolas, eu, digamos assim, eu não por ser, mas eu dava as aulas com entusiasmo, gostava e sentia que era, para muitos alunos, única a maneira na vida que eles teriam contato com o setor primário, assim, contato com a natureza, contato com a semente, contato com animal entende?! Eu me sentia bem e gostava de fazer esse trabalho. Esse trabalho do São Luiz, ele durou vinte e cinco anos. Vinte e cinco... eu trabalhei como professor de Técnicas Agrícolas, mais tarde faltou professor de Técnicas Comerciais, então também cobri Técnicas Comerciais... e também me realizou muito, muito, se trabalhava com correspondência comercial, o uso das abreviaturas, trabalho do banco

na época era muito preenchimento de cheque, notas promissórias. Gente, eu gostei, acho que a gente serviu, e eu até tenho depoimentos de alunos de que eu teria dado naquela semana a elaboração de (acho) uma Ata e eles se candidataram para trabalhar na antiga São Paulo Alpargatas, e qual foi a coincidência que um dos testes foi exatamente uma das aulas dadas, aquela semana a menina se classificou e trabalhou por longos anos na São Paulo Alpargatas. Têm outros exemplos, sabe, também acho que dessas aulas técnicas dava assim, clareava um pouquinho mais os alunos para obterem até pelo colégio Agrícola, que nós tínhamos na cidade e acho que realiza, e ainda hoje a gente se encontra com alunos, recorda aquelas histórias, recorda do passado assim quando chegava a Expointer, eu elaborava, fazia com alunos um álbum sobre ela, recortando as gravuras dos animais, das raças de animais, das aptidões dos animais, lógico que também foi um depoimento de um pai que dizia que quando ia para praia enxergava os animais, e o filho dizia, oh pai, “esse é da raça Holandesa”, “esse é o Charolês”, sabe hoje coisas até que gratificam, e também assim por eu gostar muito, ter feito, ter gostado e ter trabalhado, hoje eu estou feliz por ter feito essa caminhada na parte agrícola e como professor da parte agrícola, porque, às vezes, no meu caso da aposentadoria, mas ainda se tu te cativa a tu cuidar de uma flor, tu cuidar de uma hortaliça, sabe tu cultivava esse lado da natureza, o plantar uma flor, o dever assim, uma árvore que dá flores ou frutos, ou sobra... e dizer: “Fui eu que plantei, fui eu que cuidei”. Eu dizia para alunos que existem coisas maravilhosas na vida, até tu poder colher três moranguinhos e dar para uma pessoa que tu admires e dizer: “Olha amigo, mãe, pai estou te dando esses moranguinhos, mas fui eu que plantei, cuidei e agora colhi para ti”. Colher uma fruta e dar, acho, que tem um grande significado.

I – Muito!

Ambrósio – E o que a gente sente é, eu sinto mesmo que nós vamos ter um grupo de crianças, já está acontecendo, que não sabe até de onde vem o leite, e então assim pessoas que não conhecem nada do interior não sabe de onde “vem o leite!”. Como é que eu posso dizer, de onde vem uma fruta, o que custa, até o produzir esse contato com natureza. Desculpa, acho que fui eu aqui... mito não é mito não, e que eu queria dizer assim que não vence o mais inteligente, o mais forte, mas vence aquele que melhor se adapta. Eu sei que tempos atrás nós tínhamos uma goiabeira no fundo do lote, e a gente convidou o filho (ehn)... de um juiz de direito e até disse colha pelo prazer de colher, e ele não sabia onde ir colher e no lado do pé tinha roseiras ele se atirou no meio da roseiras, sabe assim sem nenhuma noção do que é a natureza, do que ela pode te representar sabe? Acho que se tu estás me entrevistando, e entrevistar talvez um rapaz, moças de dezoito, vinte anos assim, quantas frutas tu conheceste numa árvore, quantas hortaliças tu colheste de uma árvore, entende? Hoje, sofrem porque as crianças não comem

hortaliças, mas tu plantaste com eles, tu vais colher com eles e botar na mesa e dizer que tu plantaste, que tu colheste, é uma maneira de fazê-lo. Então, Iza, eu realmente estou assim feliz e realizado por esta caminhada que a gente fez.

I – Professor, no início, tu falaste desta questão do ingresso em Técnicas Agrícolas. Como foi essa implantação?

Ambrósio –

Foi uma lei, uma lei da reforma do ensino de mil, novecentos e sessenta e nove... deve ser, que deu obrigatoriedade, em todas as escolas, tanto estudais, quanto particulares, de ter que proporcionar o que se chamava, acho, “preparação para o trabalho”, e durou cerca de uns quinze, vinte anos. Bom, até eu realmente, depois, até na hora da aposentadoria, o São Luiz, acho que por ter o professor, sempre continuei dando as Técnicas, mas teve escolas que tiveram dificuldades em ter pessoas. A gente sabe de escolas particulares que eles colocavam qualquer pessoa para dar... foi uma reforma de ensino e de obrigatoriedade. Dando as quatro técnicas que se dizia na época: Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas Domésticas e Técnicas Industriais... foi assim um momento que teve, depois foi indo, como tudo muda, tudo, foi deixando, deixando, e hoje, acho que não tem nenhuma escola que proporcione isso, ou fazem em forma, assim, de cursinho, de palestra, de horas, de vez em quando chamam alguém para fazer uma horta, que a gente fez até isso.

I – Professor, me fale um pouco sobre a admissão dentro do magistério estadual. Como acontecia isso?

Ambrósio – É aquele que eu te disse no início, de princípio foi contrato. Contrato, e não sei quanto tempo depois foi aberto concurso para Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas Industriais e Técnicas Domésticas. Aí eu fiz concurso, para poder até, sabe, legalizar no lecionar. Hoje, lógico, sou nomeado e aposentado, mas concursado. Na época, Iza, eu falei de Ijuí, a FIDENE correspondeu em curta duração à faculdade. Depois, como foi em todo o Estado, é tudo a Universidade de Passo Fundo, então ela proporcionou PLENA, e nós fazíamos em épocas de férias. Tem aí uma curiosidade, não sei se ajuda ou não ajuda para o teu trabalho, e foi muito concorrido, porque era praticamente todo o Estado e era uma turma que ia ter e nosso vestibular foi muito concorrido. Concorrido pelo número de pessoas e muito exigido, porque foi assim o de conhecimentos gerais, prova de conhecimentos técnicos no próprio curso, entrevista e ainda tivemos que entregar, que eu te falei no início, não sei se ficou gravado, que todo meu primário foi feito no interior e a aprendizagem em cima de uma lousa, e eu tive que levar as notas de todo o meu primário que seria o desempate para aquela classificação de poder frequentar o curso, além da própria entrevista com pessoal da FIDENE. Eu, até quem diria que

aquela notinha que tu tiraste lá no interior, no segundo ano, sem saber o que era praticamente ensino, educação, ia te classificar ou desclassificar de uma faculdade. Mas isso aconteceu, mas graças a Deus todas as etapas, vamos dizer, foram vencidas e até um fato que pode dizer sobre Técnicas Agrícolas, assim que fazem o estágio na (isso aconteceu) na FIDENE, em Ijuí, e estava parecendo na época, imagina cinquenta anos atrás, uma novidade para o tratamento de uma deficiência da maçã, e aí conseguindo ver aquele assunto sem internet, claro né?... Era um assunto assim, achei que era bom para se trabalhar, e ele tão novo, tão novo o assunto, que quando eu comecei a aula eu disse para os alunos que eu estava expondo a eles um assunto que eu achava que eles não conheciam. Para eu encurtar a história, a professora me deu nove e meio, a supervisora justificou que o outro meio ponto não me deu porque eu não tenho direito de duvidar da capacidade ou do conhecimento do aluno. Eu estou te falando isso, porque uma... uma coisa interessante realmente, mas achava aquilo lá um assunto tão novo, tão novo que é uma coisa que eu resolvi te dizer. Assim como estou conversando contigo que era um assunto tanto difícil quanto desconhecido, e a professora me castigou com meio ponto.

I – Como é que foi isso professor? Conta um pouquinho como foi esse ingresso de professores, como era feito e quantos professores tinham, se o senhor recorda?

Ambrósio– Baah... assim sim, como era assim, diríamos São Luiz que era, a primeira vez que vinha essa escola estadual, acho que era até uma coisa que todo mundo queria. Da cidade até não se teve muitos professores Iza, da cidade eu sei que comecei o concurso com o professor Alcides Servilin, hoje falecido, começou como diretor e ele era professor de Matemática, o Felice Miquelon, que tu conheces, ele era professor de Português, eu sei que a Natalina Carriro Valduga, ela era professora xerife, mas será que ela era, ela era professora de História, mas eu sei que de horário cívico era ela, entende, e eu como técnicas que na época era Técnicas Agrícolas, a maioria ia e vinha inclusive de Bento Gonçalves, os professores. Nós começamos toda essa história na escola que hoje é do município no Felipe dos Santos. Somente mais tarde (agora me foge de quantos anos) que ele veio para o antigo Divino Mestre, começou ali com uma turma no diurno e uma turma no noturno. É isso, aí que continuou depois de quando os Maristas deixaram até de trabalhar, de funcionar, mas continuou o ginásio Divino Mestre. Continuou que ali o diretor foi esse que eu te falei (Adelar Tedesco) também hoje falecido! e ele era o diretor da escola. Coincidiu de ele ser nosso professor, e aí ele fez o convite, a partir daí, a gente começou toda essa história... eu digo assim uma história até bonita Iza, porque hoje tu sabes, tu estás numa Secretaria de Educação, como secretaria, e essa, essa vamos dizer, essa faculdade de Técnicas Agrícolas, que me facilitou como professor e também depois me conduziu mais tarde à própria Secretaria da Educação, onde gente ficou ali, um período... e eu

até diria que assim vamos dizer: “se fez um bom trabalho”. Hoje, eu não faria tão bem quanto tu estás fazendo no momento, mas coincidiu na época, diríamos assim, de ir cancelando aquelas escolas do interior. É uma coisa até entre muitas que me gratificaram que ficou, porque tu chegar numa comunidade e propor aos pais: “Eu estou aqui e vim propor para fechar a escola de vocês”, e graças a Deus a gente conseguiu, para ser sincero só não consegui de uma escola, porque entrou uma pessoa muito política, suja e malandra, convenceu um pai para não fazer. E se todas as outras aceitaram a proposta que era feita pela prefeitura, pela Secretaria de Educação, de remover esses filhos sem despesas, a Secretaria iria buscá-los e iria devolvê-los, e que aquilo seria outra aprendizagem, muito bem sabes, totalmente diferente, não era um professor para cinco séries, mas era um professor por série, ter direito a jogos, ter direito a vídeos, a visitas, e realmente eu acho que, claro que ninguém viria me dizer isso na cara, mas acho que valeu a pena. A convivência dessas pessoas valeu muito, muito. Isso até me realiza.

I – Hoje, olhando para esse cenário, como o senhor vê? Tem alguma diferença, semelhança, como é que foi esse processo, analisando o início da carreira, com o decorrer, até o final? Quais foram as mudanças, ou seja, como foi acontecendo?

Ambrósio – Iza, tu também é da comunidade e da cidade. Eu diria que desde o início do São Luiz, ele se caracterizou como uma boa escola. Acho que nós tínhamos, assim, bons professores, nós tínhamos bons diretores, exigentes, claro! Que são épocas de quarenta e cinco, cinquenta anos atrás e chegou momentos de ela ser a maior escola, que era da décima sexta delegacia, que hoje é coordenadoria... a maior escola em números de alunos e também a gente vê ali, hoje, que assim saíram dali vencedores, sabe, acho que foi assim realmente por muitos anos, eu diria que durante quinze, vinte, vinte cinco, trinta anos foi uma escola referência. A prova tá que muitos pais até tiraram os filhos das escolas particulares e colocaram na Escola São Luiz e depois, em seguida, o segundo grau na Escola São Luiz. Depois nessa escola ali eu não cheguei a trabalhar, as técnicas eram fundadas no ensino fundamental, no primeiro grau, e depois eu acho que como tudo, Iza, é duro dizer e aquilo que se ouve e tal, realmente várias coisas, seja lá porque o prédio envelheceu e não teve cuidados, seja lá por outras gerações, acho que hoje não sei se dá para dizer que... vale como referência a Escola São Luiz, mas ela teve um período de auge, ela esteve e até os professores eram todos concursados, isso me dava uma classificação, não era pegar qualquer um, teve umas épocas tristes, vamos dizer, como os dos momentos de greve do Magistério. Eu nunca fui um participante da greve, eu nunca apoiei, e a gente sentia que às vezes era mais rancor, ou era mais revolta com o governador, com a direção, pessoas que têm por natureza ser revoltos. Eu até dizia que se tu achas que tu ganha pouco sai daqui e pode procurar outro trabalho ali fora. Até diria que eu acho que ele não iria ganhar

metade do que ele ganha como professor, mas também são momentos ruins de greve, mas a escola foi indo e que bom que as coisas passam, nós somos de outra geração, até hoje, mesmo com esse momento que estamos vivendo do ensino, do ensino remoto, eu seria um que teria dificuldades para trabalhar nesse ponto e antes teria que me aperfeiçoar para depois passar, mas hoje eu estou feliz de estar aqui, por estar fora.

I – No São Luiz, como o senhor vê as gerações de professores que foram passando? Como era o convívio entre vocês e sobre a condição de ser professor no tempo, porque existia um patamar da profissão? Como é hoje a sua visão?

Ambrósio – Eu não sei quais são as profissões que, vamos dizer assim, marcam, que as pessoas passam por ti e vão recordando, mas a profissão de professor acho que é uma das que mais marcam, porque eu diria que há dez anos praticamente conhecia todos de Veranópolis, pelo São Luiz ser um escola grande, acho que diz teve uma época de mil e quatrocentos alunos, então, são muitos pais e mães, são dois mil, três mil pessoas, entende? A gente tinha um período que até coordenava o CPM, então praticamente conhecia as pessoas, e ainda hoje, já respondendo à tua pergunta, e ainda hoje tu és o professor. Tu és o professor, a pessoa pode estar até velha, com cabelo branco, mais ainda, para eles, te chamam de professor, consideram isso. Acho que também é outra missão, Iza, que se tu estás numa empresa e tu trabalhas com objetos, com máquinas, acho que se tem alguma gratificação também, mas nunca vão reconhecer o teu trabalho, e o trabalho do professor é sempre reconhecido. Seja uma palavra, seja uma atitude, seja alguma coisa, ele marca e leva história, acho que tu ficas na memória, até morrer. Isso é a característica de professor.

I – Professor, quando o Senhor citou que trabalhou nas Técnicas, só mencionasse nomes masculinos. Como era essa questão dentro do magistério, logo no início? Isso foi mudando, ou continuou igual?

Ambrósio – Eu assim, não sei, até eu imitava um pouquinho porque até bem no início teve um momento em que as técnicas não podiam reprovar, então, o aluno um pouquinho mais displicente, menos ligado, não levava até muito a sério... mas também tu fazia um trabalho até tentar para chamá-lo, convencê-lo né? Eu acho também se valeu isso ali e eu tentar, sempre fiz, não fui apenas um passador de conteúdo, mas eu sempre vinha com uma mensagem otimista, uma mensagem do dia a dia, um depoimento, um incentivo ao aluno, um história, sempre ajudava. Eu sei que quando chegava nesta época e deve ter acontecido contigo e depois eu vou te fazer a pergunta, para ver se tu recorda a história que tu escreveu e o título que tu deste, eu fazia eles escreverem uma história do que eles estudaram sobre horta durante o ano, como as que tivesse ensinado para uma pessoa, e usando e aprendendo todas as características do

Português, do diálogo, de produção, de característica dos personagens que eles estiveram, os parágrafos, a conclusão da história e eles tinham que ensinar alguém a fazer um horta. Então, era um maneira de rever todo o conteúdo, mas eles usavam no fundo era o português, o fazer cálculos de área, sempre se trabalhou muito com regra de três, uma coisa que sempre deve acompanhar qualquer aluno, então, às vezes, assim dentro do título de Técnicas Agrícolas, a gente abrangia coisas com prática do dia a dia e os alunos reagem bem na época. A gente já falou várias vezes do diretor Adelar Tedesco, ele era um irmão, ex-irmão Marista, assim num regime de irmão Marista, regime muito severo, até os primeiros alunos ainda hoje que te encontram eles falam da... (vamos dizer assim da severidade) que a escola tinha e que eu era obrigado a ter com eles, que se fosse hoje, algumas coisas não se fariam com tanta severidade. Mas também uma das coisas que me satisfaz do São Luiz, um lugar muito pequeno, muito ruim para fazer horta, mas a gente fazia horta com eles com uma coisa nada a ver com o teu trabalho, mas tem hortaliça chamada rabanete, rúcula, que é de ciclo curto, então se fazia isso no início das aulas, em março, essa cultura dava, se fazia um canteiro de mudas de cebola e hoje se compra a muda pronta, mas na época tinha que fazer e quando tu colhia as primeiras hortaliças ali, chegavam então abril, maio e junho para plantar cebola, que servia de merenda para fazer o molho de merenda da escola São Luiz até o segundo semestre. Todas as cebolas produzidas pelos próprios alunos da escola e num lugar de terra, vamos dizer, muito ruim, muito, sabe, sem sol, mas são coisas que eu estou falando porque me fizeram bem.

I – E como isso funcionava em um conselho de classe, na sala dos professores? Como era essa troca?

Ambrósio – Tu tinhas, digamos assim, claro, depois, os professores foram passando, os mesmos de Bento, acho, acho que saíram, e os números de alunos foram aumentando gradativamente, então teve a vinda de outros professores, acho que na época alguns já concursados, porque na época já tinha concurso de Português, de Matemática, mas participava dos conselhos normalmente, dava opinião dos alunos, dos trabalhos feitos, trabalhos realizados, da capacidade que a gente sentia que eles poderiam ter aquele aluno mais aberto para fazer, aquele aluno mais retraído, mas também é aquilo que eu te disse eu sempre incluía nos meu conteúdos técnicos algo do Português, algo da própria Matemática, quando falava de elaboração dos álbuns dos animais na época da Expointer, eles tinham que estudar a origem desse animal, o país de origem, a história deles ajuda sabe? Na produção de leite, que tirava o primeiro lugar da raça, então se deram conta que tem animais que é para produzir leite, tem animais que é para produzir carne, mas eu nunca tive problemas assim de dizer: ah! tu é professor de Técnicas Agrícolas, Técnicas Agrícolas que não tem valor, acho que ela tem valor é muito porque nós temos que entender

um pouco essa natureza, esse meio ambiente, e não podemos desprezá-los, senão afundamos juntos.

I – Com certeza, professor. E quanto à questão durante a sua caminhada, da legislação, o senhor se lembra das reformas de legislação LDB que foram sofrendo, modificando, como era? Qual é a lembrança que o senhor traz disso?

Ambrósio – A gente tinha que se adaptar, Iza, mas eu até, para ser sincero, não consigo te acrescentar nada, aquilo que foi lhe dito algumas escolas tirando essa disciplina, às vezes até por falta mesmo de professores... isso os professores também não tinham uma certa liderança, alguma coisa não era tão fácil... às vezes, uma cultura até da família, não filho, estudar Matemática, Português, Ciências, não dá muita bola para isso... Iza, sabe, entende, mas, graças a Deus, fomos bem e se tornou assim, porque o Regina Coeli era e ainda hoje é uma escola particular e ofereceu essas disciplinas, e a gente além do Estado, e trabalhava nessas outras escolas, como te dizer, um porteiro, quando eu lecionava no Colégio Agrícola, também te ajudava, para dar uma força até, muitos alunos são filhos de agricultores e quanta gente que a gente despertou isso dali, até a própria profissão deles, depois se tornaram até Agrônomos, depois do Colégio Agrícola, sobre as reformas, desculpe eu não consigo, eu sei que deu ali as reformas, mas a gente foi fazendo.

I – E sobre a valorização, até no sentido salarial, da profissão professor, como o senhor foi sentindo isso? Porque uma vez, nas gerações anteriores, ser professor era ser valorizado. Nós sabíamos da sua importância, mas quais as modificações nessa valorização da profissão o senhor foi sentindo durante a caminhada?

Ambrósio – Acho que valorização, Iza, através de órgãos acho que não, não dá para sentir nada de valorização, salário, não sei se salário é valorização, o que pra mim, e o que nos ajudou muitos... aí foi ter feito a faculdade. Hoje tu recebe, o Município também recebe pela tua qualificação, então de tu estar no nível um, e tu estar no nível cinco é uma diferença de valores, a prova ainda tá aí hoje, qualquer governador, se quer dar aumento eles querem mexer no teu plano de carreira, e depois nós tínhamos as promoções por merecimento e por antiguidade, então também isso ajuda. Não sei se acontece contigo como funcionaria também comigo, eu diria hoje, a gente ganha correspondente ao salário, tu ganha o correspondente às promoções que tu tivesses dos avanços, o salário é tão alto, mas dentro de um contexto acho que satisfaz como professor. Em Veranópolis, nesse ponto, ele foi rico (vamos dizer assim), porque, além das escolas estaduais, têm as escolas particulares. Nos primeiros anos, iam para Cotiporã, como escola particular o Regina Coeli, lecionava como escola particular, então isso também ajudou, vamos dizer assim, financeiramente, compensar as coisas. Olha, eu não condeno total. Eu não

sei se eu devia, assim, dizer para um filho faça Magistério, faça Educação, mas eu diria para ele ter uma Universidade, um curso, ele pode ser Engenheiro, pode ser Médico, Dentista, sei lá, mas se der um dia ter um momento de poder lecionar, ele deveria abraçar, ele deveria abraçar (acho que não), talvez hoje, ainda hoje até dá para dizer que se alguém quisesse... eu também não vou dizer que fui um professor exemplar, mas até te confesso, até então, terceiro ano do Agrícola nunca tinha pensado em ser professor. Até se tu me perguntas o que tu queria ser eu pensava em fazer, eu não sei porque, eu até achava num banco, trabalhar num escritório na época era isso, me entende? E depois foi o magistério, valeu em todos os sentidos, feliz por ter feito essa caminhada... não só por mim, mas acredito que as coisas que andaram acontecendo até ao redor.

I – O professor falou em FIDENE, no início da carreira, o que seria isso?

Ambrósio – Bah... hoje, acho que até trocou o nome, mas é a fundação de Universidade de Ijuí..., mas, na época, FIDENE era uma fundação e até quem mis administrava na época eram os Freis Capuchinhos éh..., mas era a universidade que tinha na época, tinha também em Passo Fundo, mas que foi escolhida para fazer essa primeira parte de formação pedagógica didática.

I – Professor, e as formações pedagógicas, como elas aconteciam? Eram feitas junto com as escolas, ou as escolas ofereciam? Como eram essas formações pedagógicas?

Ambrósio – Não, o primeiro momento, primeiro curso da Universidade, vamos dizer assim, Técnicas Agrícolas de curta duração, foram diretos, porque seria considerado que quem estava lá tinha conhecimento em Técnico Agrícola... só tinham alguns irmãos Maristas até meio velhinhos já na época, que não tinham o Técnico Agrícola, mas estavam lá pegando a parte didática, para depois irem nas escolas deles, entende, então lá só foi Didática e Pedagógica e a Universidade de Passo Fundo foram os dois, teve o ensino técnico e junto também teve a parte didática e a parte pedagógica, e em Passo Fundo, só íamos nos períodos de férias. Nós íamos na metade do ano e depois em janeiro e fevereiro, e nesses períodos eram os períodos de férias. Teve uma época chamada cursos de férias e acho que hoje nem mais tem (nem mais tem). Mas, na época, era muita, muita, gente, sabe, quase todas as pessoas da nossa idade. Eu fui para Passo Fundo com as Técnicas Agrícolas, mas na época a maioria ia para Estrela, para fazer Português, fazer História, acho que séries pelas férias quem fez Português foi a Lurdes, e também o Dalino fizeram História.

I – Professor... e a questão hoje? Ainda volto lá na questão dos professores, hoje o magistério é feito por muitas mulheres, mulheres professoras. Como era isso logo que vocês iniciaram... existiam mulheres dando Técnicas Agrícolas comerciais, ou só homens? Como era feita essa distribuição?

Ambrósio – Os colegas que eu tinha lá na FIDENE, na Universidade de curta duração, eu acho que tinha só uma menina, que era de Técnicas Agrícolas, e o restante, os outros quarenta (trinta e nove que fosse), eram todos homens. Isso é, aconteceu, a prova tá que no São Luiz, eu nas Técnicas Agrícolas, era de Industriais e Comerciais era masculino, e as Domésticas era Tania Fin, entende que era as Domésticas que ela fazia, acho que tem um pouco, tinha um pouco disso na época... era muito mais. O professor de Bento vinha de Artes, era um professor de Artes, senão todos os outros eram masculinos. Coincidiu aqui na época de nós termos esse Alcides que eu falei e o Felício, que eles tinham recém-saído do Irmãos Maristas, e aí, então, eles vieram e escolheram Veranópolis, se tornando professores dessa escola.

I –E a emenda das disciplinas professor, por exemplo, Técnicas Domésticas, Técnicas Agrícolas. Como era feita essa emenda das disciplinas, dos conteúdos, ou já vinha pronto? Como funcionava?

Ambrósio – Não querida, não, tu tinhas que fazer os conteúdos, famosos planos de curso e até, sabe..., claro, um ano para o outro tu vai corrigindo, tu vai vendo, mas não vinha, não vinha nada do Estado e também não tinha Literatura, saber era difícil, a minha sorte ainda... vamos dizer assim, até tinha uma aprendizagem empírica da origem da terra, da Agricultura, da colônia e depois, claro, do Colégio Agrícola, isso me deu muita (), assim melhorou as condições para poder trabalhar. Tive uma sorte... que foi uma das coisas que me ajudou a vencer foi () que dificilmente eu via alguma coisa para os alunos é, alguma coisa que eu tivesse experimentado, não era uma coisa assim, lido, ouvido, quase eu fiz (), pratiquei e depois dei para eles, a gente () os detalhes a gente ter, então isso também me ajudou muito, não é que eu ensinava a plantar, vamos dizer repolho, seja lá o que fosse, sem nunca ter plantado o repolho, a gente já tinha passado pela experiência de cultivar, claro, hoje é uma outra época é diferente, tudo, maquinário, tudo, sabe? Mas teve essa época que também foi boa.

I – Que bacana professor! E a questão das técnicas domésticas, quando era mulher, o senhor não tem conhecimento de não ser nenhum homem que dava?

Ambrósio – Bah... do meu conhecimento não, não tem nenhum. Até num período (teve um período), bah... não saberia dizer agora, que era até separado, até quando as meninas iam para as Domésticas, os meninos iam para as Industriais, eu..., nas técnicas agrícolas, quando dava, dava para todos, masculino e feminino, entende? Mas teve um momento que as Domésticas era separado, porque as Industriais tinham momentos que eles teriam que trabalhar com uma serra fita, alguma coisa, e aí tinha o perigo de se machucarem, de cortar o membro, um dedo alguma coisa, sabe então os professores tinham que, até que eram dois, não era um, eram dois e sabe

ter mais cuidado, mas senão esse lado é Domésticas (), masculinos não que tenham conhecido essa vida.

I – E como era a dinâmica, professor? Enquanto as meninas iam para uma aula, os meninos iam para outra? Como era?

Ambrósio – Nas Domésticas e Industriais, separava os meninos com as meninas, e nas Agrícolas e Comerciais, ficavam todos eles, ficava todo o grupo. Era obrigatório sim cursar, era uma disciplina obrigatória, não era optativa não. Até falo o nome: o doutor Márcio, às vezes que tu vai lá consultar, falar com ele, ele fala toda a história da época das aulas, de coisas () que se faziam nos canteirinhos, e não era concorrência, mas quando a gente podia ajudar um pouquinho para desenvolver a vegetação, trabalhávamos com a ureia, um adubo nitrogenado, e ele diz que ele pegava um pouquinho de ureia e colocava em cima da alface do outro grupo e quando voltava lá outra semana estava ou até meio morta ou não desenvolveu e ninguém sabia porque, hoje, agora depois de quarenta anos, ele contou os pecados. Eu até diria que eu sei que provavelmente os filhos dele não vão ter o que ele teve, desse contato com a terra, com a natureza, com o uso das ferramentas.

I – É isso aí. E professor... e essa questão do convívio com os outros professores, o que o senhor tirou de bom disso, como o senhor olha assim quando lembra, o que vem na sua mente sobre esse convívio com os colegas?

Ambrósio – Eu até acho que sim, acho que teve assim um bom convívio, acho que teve boas relações, boas amizades ainda hoje continuam, e se eu te disser uma das coisas que me marcou, aquilo que eu até já te disse, o momento de greve... era muito ruim ali, até por eu não ser participante, não concordar com essas ideias de greve, eu prefiro o diálogo, entendimento, greve a pessoa fica ali, e os alunos ali..., as aprendizagens deles e a família, como é que fica? Está numa comunidade relativamente pequena, sai para a rua encontra com pai e como é que tu vai explicar para ele, então isso eu não aceitava, não me fazia bem..., então, não que hoje não tenha umas reivindicações, as pessoas que nós () não fechávamos a ideia na época da greve continuaram sendo nossos amigos, os encontros... não teve assim, eu acho que sim a convivência ela foi boa. Não sei se são épocas diferentes e eram professores dali de dentro e vinham até alguns professores nomeados de fora, mas acho que ela sempre foi boa, não sei se é da natureza da gente ou o que, mas eu acho que a gente tinha relações boas, Iza, não era assim de se incomodar, e se precisasse até de uma pequena substituição por alguma coisa, ela acontecia fácil.

I – Isso de greve, o senhor falou sobre isso. O senhor pegou muitas greves? Que lembranças o senhor tem disso?

Ambrósio – Bah, eu nem sei se foram, não sei se na época do governo Jair aconteceu, acho do Simão, acho que do Brito, todas essas alienaram até algumas mesmo ali acho de Olívio, não estou afirmando as coisas, mas mesmo hoje falar até essa última greve que aconteceu da pressão que ia ter demais no ramo político do que todo o resto, então não dá para aceitar, não dá para aceitar... As greves teriam que ser estudadas de uma forma diferente, porque por trás têm outros interesses (têm os outros interesses)

I – O senhor se lembra de alguma, mais forte, que teve um impacto maior?

Ambrósio – Acho que teve uma, não saberia te dizer o ano que ficou um período maior, sem aluno, porque teve umas que era uma parada vamos dizer de um dia, de dois dias no final de semana, uma coisa assim, acho que teve uma ou duas que a gente pegou assim (), a gente foi até mais prolongadas, e isso só traz dissabores, dissabores entre colegas, traz dissabores até para os familiares enfim... Praticamente tu não levas nada dos objetivos, não são seguidos, têm os outros interesses escusos.

I – E quanto aos governos, o senhor se lembra da trajetória deles? Como foram, tiveram impactos desses governos nas políticas educacionais, porque o senhor pegou uma boa trajetória dos anos setenta?

Ambrósio – Olha, eu não sei qual época que foi, porque eu não, não trabalhei em escolas, diríamos, primárias, e eu não sei se a bandeira do Leonel Brizola na época de governador foi mais para essas escolas, que ele abriu escolas, vamos dizer, primárias, mas o que choveu de gente foi um período muito bom nessa época e até se ouve dizer dessas pessoas mais antigas ainda, foi um dos melhores até economicamente, financeiramente, no pagamento dos professores, mas a mim não me atingiu, não cheguei a lecionar nas escolas primárias. Nas primárias, a gente já trabalhou, já centrou aqui na parte do ginásio.

I – O senhor já ingressou na década de setenta?

Ambrósio – - Sim, que era a primeira série.

Ambrósio – Perdão era, a quinta série, sexta série, sétima série, oitava série, que era o primeiro grau, até na época, nem na (), acho que está certo, quinta série, sexta série, sétima série, oitava série... sim, são isso aí.

I – Dentro dessa questão, professor, de mil novecentos e setenta pra cá, a gente veio de um período de governadores com mais aberturas. O senhor tem algum fato que se lembra deste período que o senhor gostaria de comentar, qual é a lembrança? Por que era diretamente ligado ao Estado?

Ambrósio – Eu não consigo assim ter um depoimento, Iza, não sei também uma coisa que agora que eu vou confessar, não sei também se era muito corre, corre que a gente tinha e eu até não

ligava muito não, não participava muito, eu acho que a minha formação dizia que alguém lá era o pensador, tinha que pensar por ti, tinha delegacia, tinha Coordenadoria, tinha Secretaria, eles deveriam, na época acho que não sei, a minha formação hoje poderia ser diferente, não é alienada à palavra, mas sabe participar mais, que vinham as coisas e tu tinha que cumpri-las, e até quem te passava era o Diretor, Supervisor da escola, Iza. Então, tu obedecia a eles, então eu não me recordo assim de alguma coisa impactante, o impacto eu sei que ele existiu, mas eu não tenho a história de antes da inclusão dessas disciplinas, acredito eu, até para fechar a carga horária e as coisas devem ter mexido em algumas outras disciplinas, porque tu tinha acho vinte e oito horas por semana para fechar (para fechar) com História, então se tu inclui mais quatro horas, acho que alguma disciplina também não sei, se tinha saído a Moral Cívica, algumas coisas.

I – O senhor tinha quantos períodos por semana, professor?

Ambrósio – O meu contrato era vinte e quatro horas, e depois, então, do concurso, eu fiz concurso de vinte e concurso de quarenta, e depois eu passei em tempo integral para quarenta horas. É, aquilo que eu te falei que eu lecionava em vários municípios da região, porque minha carga horária era baixa, pois eram dois períodos por semana, por turma, ao contrário do Português, Matemática, que são cinco, então, às vezes, assim, quando era o período de contrato, doze horas praticamente com duas turmas tu fechava, e eu com doze precisava pelo menos seis, sete turmas, para fechar a carga horária, mas isso tudo bem, a gente foi se acostumando.

I – E hoje, professor, se o senhor fosse deixar uma mensagem pensando na sua trajetória, o que mais marcou em termos de acontecimentos bons ou ruins? Analisando toda essa trajetória, o que o senhor teria para dizer?

Ambrósio – É, eu acho assim, Iza, que se tivesse que repetir, acho, eu até repetiria a profissão ainda, claro que talvez algumas coisas mudaria, como eu te disse no início, cinquenta anos atrás (e um), diretor ex-Marista, então era um regime muito, muito severo, não tinha até muito, muito nos primeiros anos, diálogo, mais ou menos cumprir minhas ordens de lado e ter que passar a cumprir, hoje não, até no final da carreira, existiam muito diálogo, muita conversa, muita compreensão. Que mensagem eu daria... eu acho que poder ver alguém, mudar de atitude é ver crescer, poder dialogar sobre o assunto que pouca gente domina, poder entender um pouquinho mais o nosso meio ambiente, poder cultivar alguma coisa e saber que tu é responsável por aquilo, aquilo gratifica, quando eu fazia algum devaneio com os alunos do Agrícola eu dizia, olha se vocês começarem a namorar alguém, alguma coisa, pergunta o que ela já plantou na vida, o que ele já plantou na vida, o que ele ou ela já colheu do que plantou na vida, porque a pessoa que trabalha com animais, com vegetais, são seres vivos, e eles têm muito

a nos ensinar, bem ao contrário daqueles que trabalham, nada contra, com uma máquina, se eles abandonarem e tirarem trinta dias de férias quando voltar o máximo é ter um pouco de poeira em cima, mas ela está ali, agora abandone uma mudinha, um animal, vinte e quatro horas, ele já te responde e isso também nos ajuda a sermos pessoas diferentes, entender um pouquinho melhor essa relação que tem que ter, e só isso Iza.

I – Professor... pensando em toda essa questão da importância, essa disciplina foi introduzida em sessenta e nove e quando ela foi removida?

Ambrósio – Eu até te diria, no São Luiz, ela continuou, porque quando eu saí como aposentado, o professor Luís Clendete, que tu conheces, ele continuou dando (dando) a disciplina, acho que ele continuou por mais alguns anos e depois lá pelas tantas eu sei que ele parou, então se tornou professor de Técnicas Agrícolas, ele se tornou professor de Ciências, e pela ligação que tem um pouco da natureza, foi fazendo... eu acho que quem tinha o material humano foi prorrogando, e quem não tinha, então, já foi abandonado, deixou de ser exigido pelas escolas também, e também para as escolas particulares, não que o Estado não tenha tido um acréscimo de despesa. Pensando bem, o Regina Coeli colocava mais quatro horas ou oito horas semanais, daqui da quinta à oitava série, também. Apesar de que eu falei, também nós dávamos sétima e oitava série, não era toda fundamental.

I – Professor..., o concurso era específico para Técnicas?

Ambrósio – Sim, Técnicas Agrícolas. Específico para Técnicas Agrícolas, que uma das coisas que me ajuda, que nos ajuda até me faz bem, me orgulhar disso ali, não foi colocado lá por ninguém... nada, fizeste um concurso tu tinhas que responder o lógico, apresentar títulos, sabes muito bem o que é concurso? Entende, não é uma coisa também que te gratifica isso, porque uma coisa arranjada, política alguma coisa, foi tu que vencestes, hoje eu vejo algumas pessoas na rua dizendo assim: “Que prova ele teve na vida”. O teu caso quantos vestibulares tu fizeste, quantos cursos, quantos trabalhos, mesmo agora para tu chegares nesse teu objetivo... o envolvimento que tem, entende, não é? A vida, às vezes, os órgãos foram te cobrando as coisas, então isso também deixa de ser um pequeno orgulho. Então o pessoal não se aposenta com trinta anos, é que os Estados têm as licenças premium, mas não as tirei e fui revertendo, e também tinha um ano de quartel nessa hora... E eu também, eu não sei também, têm alguns dados que eu realmente não me importava, não sabia assim te dizer até quando ela parou, mas aquilo que eu te disse, as escolas que tinham o profissional vão ficando com eles até que eles se aposentam.

I – Professor, qual sua visão do Magistério hoje?

Ambrósio – Eu pessoalmente, diria, pode abraçar, pode abraçar, apesar de que hoje o que a gente ouve assim que é meio sofrido, parece que o aluno é um pouquinho mais alienado, e também, Iza, outra coisa assim, eu também me dei por conta que a gente ouve mais queixas parece de professores que trabalham com alunos mais jovens. Então, digamos assim, não sei se hoje vamos dizer até que foi sorte de eu pegar os alunos mais madurinhos, porque nós entrávamos na sétima, oitava série já era um aluno diferente, as atitudes deles eram diferentes, eu pegava no segundo grau Agrícola também totalmente diferente, estava lá abraçando uma causa (eh), hoje, as crianças parece que são mais problemas familiares que levam para a escola, na nossa época, eu acho que, digamos assim, todos em casa tinha o pai, a mãe e o filho. Hoje se sabe que existe filho, mas não tem o pai, não tem a mãe, tá com o avô, o pai tem esse problema, a mãe tem aquele problema, então acho que muda, e tudo isso vai para a escola. Então eu não participei dessa parte, vamos dizer assim das crianças mesmo, quando eu já pegava os alunos eles eram mais madurinhos, mais sancionados, diferentes, isso também me ajudou a fazer a caminhada diferente, mas poderia abraçar talvez... eu (lógico) também não fui, também não seria professor primário, mas de séries finais, segundo grau, até de uma Universidade eu incentivo, tem gente que fica fazendo os mais variados cursos e eu digo se tu puder um dia pegar ali uma cadeira, alguma coisa tu vai te realizar isso vai fazer bem. É uma missão mesmo, é uma missão tu ver alguém crescer, tu foste meio responsável por isso também o professor, tem uma frase que diz: “Professor só se completa quando o aluno dele, o discípulo dele, se tornar igual ou superior”. Não estou me realizando, mas no teu caso mesmo, me tornar igual ou superior, mas porque tu venceste também pelo teu esforço, pela tua dedicação, pela tua boa vontade. Mas fazer alguém, tu aperfeiçoas essa pessoa para chegar onde ela chega.

I –É isso aí. O senhor teria mais alguma coisa para acrescentar, para colocar? É uma caminhada linda!

Ambrósio – Só digo, acho que não vale muito para o teu trabalho, mas, assim, às vezes, eu digo ainda hoje para os filhos e para os amigos: “que bom ou ruim é que vem depois, só que tu não sabe o que vem depois”, se tu torces pro Inter ou não ((risos)).

I – Torço para o Grêmio! ((risos)).

Ambrósio – Ah tá, eu também, eu sei que a Celi torce para o Inter, e quase chorou quando o Guerreiro se machucou e aí vem o Galhardo e olha o que está acontecendo ali, se torna o artilheiro do Brasileirão o que vem. Então eu estava, eu disse que meu estudo tudo foi tarde, então quando eu estava na terceira série, e tive que interromper, eu fui para o quartel, bah... eu vou perder a quarta série, aí em Bento Gonçalves, na época eles, quando tu chegas lá, são um devaneio meu que me faz bem, eles botam todos os soldados no refeitório e dão umas folhas

para tu responder, História, Geografia, umas coisas. Então, de quinhentos soldados classificam cento e vinte, eu estava dentro dos cento e vinte, aí esses cento e vinte começam a fazer CFC (Curso Formação para Cabo), e vai indo... é aí é terrível Iza, tu nem sabe, são coisas de guerra, de tu acampar de noite, de fazer obstáculos, tiros, bom... nos formamos em doze, e eu tinha começado a estudar em Bento, para fazer a quarta série, mas como eu era de Veranópolis e na época precisava produzir aqui em baixo no Rio da Prata, a brita para passar os dormentes, botar as trilhas, aí eu vim para cá, mas aqui eu não pude mais estudar aqui, mas qual foi a minha sorte, que quando voltei fiz a quarta série no ginásio municipal lá no Felipe dos Santos. No ano seguinte, começou a abrir o Colégio Agrícola, se eu tivesse me formado um ano antes na época, a única solução que tu tinhas era o Técnico em Contabilidade, eu não teria feito o Agrícola, teria mudado completamente a história.

I – Professor, falando assim em idade, quarta série, o senhor tinha que idade? Como é que era?

Ambrósio – Olha, assim, como é que era eu fui colega do Ivo Frainer, do Marcos Farina, que hoje ele tá ilhado na coisa (), do falecido Sérgio Farina, do Luizinho Tedesco. Eu era da colônia, como eu te disse, eu vim da colônia tarde, eu tenho setenta e cinco anos, acho que o Ivo, o Marcos esses ali têm setenta, entende, sempre mais tarde.

I – Esse era o primário? Como é que era a divisão?

Ambrósio – Não, era primeira série ginásial.

I – Primeira série ginásial.

Ambrósio – Primeira série ginásial, segunda série ginásial, terceira série ginásial, quarta série ginásial. Eu da terceira para a quarta fui servir. Foi no ano sessenta e quatro, ano da revolução, que deu em sessenta e quatro da legalidade. Eu estava no exército, por estar fazendo esse CFC, então eu fazia parte do pelotão de choque que eles diziam, foi um período como soldado alienando, foi bom, tu não trabalhava, tu não fazia nada, melhorou a comida, tu estava sempre em prontidão no quartel, tu só tirava o capacete de aço para dormir, mas tu tinha que dormir fardado, de coturno, com o fuzil no lado, ainda dava as farsas (), eu sei que a gente foi chamado uma noite para Guaporé, porque tinha uma coisa e quando chegamos lá não tinha nada, na outra noite, fomos chamados para a ponte do Rio da Antas, que queriam explodir a ponte, e não tinha, sabe, mas foi esse período.

I – Teve algum impacto na sua vida?

Ambrósio – Sabe...depois a história que o Jânio e o Brizola se esconderam nos porões, sabe aquelas histórias todas, as histórias da legalidade, mas também na época sabe, não sei se eu não acompanhava, mas foi esse período. Eu sei quem mais se chateou foi minha mãe, porque as coisas, sabe, a musiquinha da legalidade, aquela história toda, e tem o filho no quartel. É

quando eu passei, fui aprovado no curso de cabo, eu vim para fazer brita, no britador, viemos eu e outro cabo que também passou. Dez soldados para cada um trabalhando num britador da SEDE aqui e outro na Pratinha e produzíamos um monte de brita, para depois, mais tarde, botar no trilho, botar os dormentes e passar na estrada de chão tudo isso, foi uma outra época também boa, tive nessa época um anjo, não sei porque, ele era um tenente Resche, se sabe que aqui tem tenente. Então a gente falou com a Ana, as pessoas daqui eles que tem ligação de parentesco, na última prova, ele deixou ficar em casa uma semana para estudar, que era muito, muito, muito difícil sabe para passar, as provas eram terríveis, imagina foi eliminado cento e dez, de quinhentos depois foi eliminado cem. Então era assim, não sei se tu fazes um pouco de ideia como é que era o exército, ainda hoje nota que algumas escolas militares afogam pessoas, matam pessoas, as pessoas se matam e tem que fazer travessia de obstáculos, terrível nem sei, como eu, na época eu era um guri, mas também passou, venci, fui.

I – O senhor imaginava ser professor?

Ambrósio – Não, e disse nunca, nunca imaginei ser, só coincidiu ali o final do ano e com essa do Adelar... ainda hoje rezo por ele, mando rezar missa, ele foi quem praticamente construiu toda a história em Cotiporã, ele era também o diretor na época, levou para lá também como professor sabe, ajudou o Adelar Tedesco, ele está nessas missas que têm ali no mês de novembro, ele está incluído, incluí o Moçambique. Sim, por saber que nós começamos juntos, porque praticamente, engraçado que ainda está gravado os três irmãos vieram para Veranópolis, são pessoas que saíram dos Maristas e vieram para a educação. Aposentaram-se, o Alcides quando saiu daqui e foi para Porto Alegre, acho que também ele foi até diretor lá do Sevigñè, o Colégio Marista. Isso também ajudou aquela linha que eu te disse de severidade, de coisas. Era muito disciplinado, muito, muito. Mas foi uma época boa.

I – Foi uma época boa. Professor, eu lhe agradeço muito a disponibilidade.

Ambrósio – Eu que agradeço o privilégio de poder contar um pouco da minha vida.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA MARA

Idade: 62 anos

Tempo de atuação do Magistério: 32 anos

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 1986 - 2014

Feita por Google Meet

08/11/2020

Duração: 1:02:09

I – Mara, boa tarde!

Mara – Boa tarde!

I –Então nós vamos começar, vou te pedir permissão para gravar.

Mara – Tudo certo, permitido.

Izabel- Então tá. Mara, hoje, eu quero conversar contigo um pouquinho sobre a tua trajetória profissional. Nesse tempo de magistério estadual, o que tu te recordas das tuas vivências?. Peço que tu inicies falando quem foi e quem é a Mara professora? Quantos anos de atuação? Enfim, contextualizar tua trajetória...

Mara – Tá bom!

Mara – Então, meu nome é Mara de Souza Pasquali, sempre quis professora, desde pequena. Meu pai tinha uma pedreira, ele fazia paralelepípedos, lá no interior de Bento Gonçalves. Ele cortava umas pedras enormes. Dessa pedra ficava uma parede (paredão). Eu pegava batinga (é uma pedra mole e colorida) que dava para escrever no paredão. Eu passava a tarde inteira dando aula “para meus alunos”. Quando viemos morar em Veranópolis, eu sempre dizia para minha mãe: “eu quero ser professora”. Assim, eu fiz magistério. Meu estágio em Vila Azul, com a primeira série. Em Veranópolis, naquela época, não faziam concurso. Então, fui trabalhar numa loja por um tempo. Quando a loja fechou, a proprietária, Dona Helena Zanchetta Rescke, pediu para a sua filha dela, Ana Maria, falar com prefeito para que se houvesse uma vaga, eles se lembrassem de mim. Levei meu currículo e fui falar com a coordenadora Lourdes Antonioli. Em seguida, devido à licença-saúde de uma professora, eles me chamaram. Minha primeira escola foi no campinho, Vila Flores, E.M. David Canabarro, isso em quatorze de abril de mil novecentos e oitenta e dois.

Um tempo depois, resolvi fazer concurso do Estado. Fui nomeada, e em oito de agosto de mil novecentos e oitenta e seis (tomei posse em três de outubro desse ano). Na época, havia muitas escolas no interior do município. Fui lotada na Escola Estadual João Francisco Gasparin, São Francisco do Retiro, e no ano seguinte, na Escola Estadual Vitório Costela, capela São

Valentim. Já no outro ano, fui lotada na Escola Estadual Vale do Rio das Antas, depois, Escola Dom Matheus Pasquali e São Luiz Gonzaga.

Na escola Estadual João Gasparin, eu tinha a primeira e a segunda séries. Então, a outra professora entrou em licença-maternidade, e eu fui lecionar para as quatro séries, foi muito difícil, não pelas turmas, mas pela distância. Eu não tinha carro, pegava o ônibus às 11h30 (tinha Veranópolis a Fagundes Varela), descia na frente da escola. Às dezessete horas não tinha mais ônibus, eu precisava voltar até Sapopema a pé, e quando chovia, o barro respingava em toda a roupa até a cabeça! O motorista do ônibus me dizia: “Professorinha, troca de profissão enquanto tu tens tempo...”. Mas era o meu sonho!! Não adiantava. Eu parava na rodoviária e tinha que correr até a praça. Lá, eu pegava o ônibus dos estudantes que me levaria à faculdade. Naquela época, muitas vezes, eu nem almoçava, porque vinha da escola municipal e precisava pegar o ônibus para outra escola. Não podia jantar porque não chegaria a tempo para o ônibus da faculdade. Emagreci muito!!!! Nas outras escolas, deu para conciliar melhor as idas e vindas, gastei muito dinheiro em táxi, pois no interior não tem horário contrário de ônibus. Praticamente eu empatava o dinheiro, mas tinha esperança de vir para a escola do centro. Outro fato marcante foi na escola estadual do vale do Rio das Antas, comecei a passar mal, tonturas, enjoo, falei para a merendeira e ela disse: “Aqui é um vale, lugar baixo, muita gente fica assim, tua pressão deve estar baixa”. Aí ela passou a fazer uns chás, e aos poucos fui melhorando, ou me acostumando com o lugar... Depois disso, trabalhei em Monte Bérico, na Escola estadual Dom Matheus Pasquali. Em mil novecentos e noventa, fui transferida para a escola estadual São Luiz Gonzaga, lá exerci várias atividades como professora de Educação Física para séries iniciais (eram doze turmas); professora de educação artística; professora de pré-escola, de primeira e terceira séries; substituta de pré até oitava série; coordenadora e supervisora da tarde; vice-diretora na época da Diretora Eni Chiaradia Gotardo, da Diretora Delcia Vedana Ferronato e da Diretora Clarinda Beltrame Matiello. A partir de dois mil e cinco, fui convidada para trabalhar na secretaria Municipal de Educação (SMEC) com a secretária Elis Perachi Favero, e em dois mil e quatorze, me aposentei. Sempre fui apaixonada pela minha profissão. Claro que, às vezes, têm problemas, mas as coisas melhores se superam. No interior era bem diferente, divertido. Todos da comunidade idolatravam as professoras. Éramos autoridades. Na escola João Francisco Gasparin, a EMATER realizava um projeto de culinária para as mulheres da comunidade, acontecia uma vez por semana. Eles faziam doces e salgados e no final convidavam as professoras e as crianças para a “festa”. Era um banquete!!!!I – Mara, e a tua formação de Ensino Médio e depois de inicial de graduação, qual foi?

Mara – Fui a primeira professora da Rede Municipal a fazer Pós, naquela época. O coordenador, professor Ugo Nicoletto, disse: “Tu estás louca!”. É que na época meu salário era CR\$18,00 (cruzeiros) e a mensalidade da Pós era CR\$25,00 e mais o transporte. O curso demorou um ano e meio, uma vez por semana, das quatorze às vinte e duas horas.

I – Aham...

Mara – É graças a Deus... agora todo mundo vai mais à frente, mas na época gente não sei, era difícil também porque era tudo fora, Iza, agora só faz faculdade quem não quer, porque os preços são mais acessíveis, eu lembro que na época que eu fiz a pós meu coordenador me disse: “Tu é louca!”.

Mara – O meu salário não dava para pagar o curso. Fiz muitos sacrifícios. Precisava completar com o outro salário. Tenho uma pasta repleta de cursos, nunca parei de me atualizar. Se a gente estaciona, as crianças saberão mais que nós, porque elas captam tudo com mais facilidade. Outra coisa que marcou muito foi na época da Neusa Canabarro, a esposa do Governador Colares. Ela quis revolucionar com o magistério. Houve rejeição, raiva, revolta. As crianças estavam de férias, e os professores em recesso. Tínhamos de assinar o ponto e nos reunir com leitura de apostilas e responder questionários e fazer projetos. Tivemos bons projetos e muita gente indignada. Sim, com o passar dos anos, percebi que todas evoluímos muito. Os horizontes se ampliaram. Algumas professoras são mais resistentes às mudanças, mas aos poucos foram se readaptando, modificando os hábitos e todas ganharam. Eu gostava dos projetos. Trabalhei na coordenação, fazíamos reuniões semanais, por séries paralelas, nas séries iniciais. Cada série era um projeto. Dependendo da época, todas faziam o mesmo seguindo as dificuldades ou o progresso da série. O bom é que uma professora puxava a outra. As crianças sempre foram bem receptivas e adoravam. Lembro-me de um projeto chamado “História da Nossa História” sobre a Imigração Italiana. Cada série escolheu um tema (Alimentação, roupas, religiosidade...) e fizemos exposição. Foi um sucesso.

I – Nossa!!

Mara – O meu salário não dava para pagar, e cursos eu fiz muitos, muitos, muitos, muitos, não vou me lembrar agora para te dizer quantos eu fiz, mas eu tenho uma pasta assim.... de tantos cursos que eu fiz, porque eu acho que a gente tem que sempre se atualizar porque as crianças, elas são radares eu digo, parabólicas assim, captam tudo, se não a gente estaciona e não tem como ir para frente. E uma coisa que marcou bastante no Estado, além de caminhar muito pelas colônias, foi na época então da Neuza Canabarro, que ela quis revolucionar com o Estado e teve rejeição, muita raiva, muita revolta nas escolas, mas achei até um tempo de aprendizado porque não tinha aquelas férias, no meio do ano, eram reduzidas, se não me

engano, se não me falhe a memória, e a gente tinha que se reunir e fazer projetos. Tivemos projetos muito bons, muito bons. Claro que sempre tem quem não está satisfeito, quem não gosta, que fica revoltado, mas a gente fazia.

I – E sobre a questão de projetos que tu pegaste dentro das escolas, sentiste muita transformação com o passar dos anos nessa questão pedagógica?

Mara – Olha... eu gostava de projeto, eu trabalhei na Coordenação e a gente fazia uma reunião por semana, tem gente que não gosta, que acha que sabe, tem profes que infelizmente, na hora de da aula, abrem o livros e façam isso, eu nunca fui assim, eu sempre tive que ter meu diário, leva para a casa, preparar minhas aulas, fazer minhas fichas, eu não sou do tipo de chega na escola assim de surpresa e faz as coisas não, eu gosto de tudo organizado. Lá na escola, nós fazíamos assim séries paralelas, na época o São Luiz era uma escola de mais de mil e quinhentos alunos, nós tínhamos eu à tarde, enquanto fui vice, nós tínhamos vinte e duas turmas, e eram: um jardim, dois prés, três primeiras, três segundas, três terceiras, três quartas, três quintas, três sextas, três sétimas, acho que duas oitavas, eu sei que dava vinte e duas turmas ao todo. Fazíamos projetos com séries paralelas, daí, por exemplo, as três primeiras faziam projetos, as três segundas faziam outros, eu achava muito bom, uma profe puxava a outra, uma profe animava a outra, e as crianças adoravam fazer os projetos. Um projeto que eu lembro que me marcou bastante, e que nós resolvemos fazer com todas as séries iniciais e que se chamava História da nossa História, que era sobre imigração italiana. Gente, fizemos assim, eu não sei se a Liza ainda tem as fotos, mas nós fizemos uma exposição, e cada série fazia uma coisa que os italianos faziam quando chegavam aqui, aí tinha uma foto acho lá em casa. Era bom demais. Fazíamos tudo que era projeto, dependia da época que estávamos ou do que estava acontecendo: Copa, Pais, Mães, Semana Farroupilha, Imigração, animais, Meio Ambiente, chás... O projeto é um meio de fazer o trabalho com um propósito, não são coisas avulsas, soltas. Outro ponto positivo é que as crianças se empenham muito, o trabalho fica mais rico com a ajuda delas. Os pequenos adoram, são parceiras.

I – Mara, tu falaste sobre o início do teu período de alfabetização e que tu foste alfabetizadora?

Mara – Aham.

I – Me conta um pouquinho dessa época?

Mara – Fui alfabetizadora por muitos anos, não lembro quanto tempo. Meu estágio foi com a primeira série (hoje é o segundo ano). Os primeiros dois meses são complicados. Depois, os alunos vão entendendo o processo e aí é uma beleza. Nas escolas do centro, é bem mais fácil porque tem o jardim, o pré e, por conseguinte, chegam na primeira série já conhecendo todas as letras e seus sons. As crianças têm coordenação motora... No interior, não tínhamos nada

disso. Quando a criança chegava na escola estava despreparada. Por isso, na metade do ano anterior, em agosto, convidávamos os futuros alunos para serem alunos assistentes. Nesta oportunidade, ensinávamos a pintar, a recortar, a alinhar, o som das letras... Independente do quanto sabem, nos primeiros meses, quando o educando ainda não domina a leitura. Ele lê por associação. É muito engraçado. Exemplo: Faz com a turma cartaz da letra T. Eles escolhem a palavra-chave: TELEFONE. Colamos um desenho do telefone, e cada criança fala palavras com TA – TE – TI – TO – TU. Todos os dias, a turma toda lê o cartaz, às vezes, por fila, às vezes, as meninas, depois, os meninos, e também leitura individual. Aquele aluno que não domina a leitura vê o telefone e diz: “Alô!”. No interior, a palavra-chave do cartaz era TOMATE. A menina, quando leu, disse: “Pomodoro” (tomate em italiano).

I e Mara – ((risos)).

Mara – Eu me divertia muito. Achava engraçado e ria de muitas coisas que eles diziam.

I – Mara, essa questão dentro da escola, tu tens vivência do interior, tu tens a vivência no São Luiz, como é que acontecia a relação entre colegas, professores, as famílias? Como tu vês isso?

Mara – No interior, éramos “as professoras”. As mães diziam se eu falo, não resolve, mas se a professora fala... A profe falou que é assim. Ganhávamos muitas coisas, como ovos, frutas, rapadura, pé de moleque... se faziam alguma receita mandavam pra nós. No Colégio São Luiz, era diferente. Uma escola muito grande, tinha muitos funcionários, cem professores, mil e quinhentos alunos, três turnos, uma diretora, três vices, coordenadoras, orientadoras, no início até psicóloga tínhamos. Então, foi mudando e houve época que não tinha substituta (imagine numa escola daquele tamanho). Nas Séries Iniciais, tínhamos quinze turmas: um Jardim, dois Prés, três primeiras séries, três segundas séries, três terceiras séries, três quartas séries e mais Ensino Fundamental: uma oitava série, uma sétima série, duas sextas séries e três quintas séries. Era muito aluno. Nosso Grupo, área 1, como chamávamos, era muito unido, uma família, nos aniversários, fazíamos festinha na casa da aniversariante. As reuniões pedagógicas eram animadas. Também nos reuníamos por séries paralelas para tentar resolver problemas. Enquanto fui vice e profe (em especial, profe de Educação Física, da primeira à quarta, que as crianças adoram), ganhei muitos presentes no meu aniversário. Naquela época, as famílias eram bem receptivas, as reuniões de pais eram realizadas no Salão de Festas, depois cada profe se dirigia para sua sala e lá conversava em particular com os pais.

I – Olha ali Mara! Que bacana Mara!

Mara – Eu tenho saudades!

I – Mara, com o passar do tempo, sentiste diferença na sistemática, ou ela continuou a mesma, porque tu ficaste de mil novecentos e oitenta e seis até dois mil e quatro na educação?

Mara – Sim.

I – O que tu sentiste que continuou igual? O que mudou? Como sentes essa presença?

Mara – Eu acho assim oh... quem era entusiasmado com a educação, quem gostava, quem gostava mesmo de dar aula, continuou gostando, quem não vê como uma profissão o Magistério, infelizmente... tem em todas as profissões, tem aquela pessoa que só sabe reclamar do aluno, tem aquela pessoa sabe... nada tá bom, tu faz um projeto não gosta, se tu não faz é sempre igual, sabe? Eu percebo assim, não sei hoje, mas na época era assim, mas nós da área um éramos muito unidos, muito unidos.

I – E sobre a paixão em ser professora?

Mara –Eu! Eu gosto! Meu Deus!

I – Qual é o teu sentimento em relação a ter dedicado a vida para a educação? Como descreves isso? Como tu te descreves como professora?

Mara –Algumas coisas mudam. Mas quem gostava de dar aulas continuou gostando. Quem era apaixonado pela sua carreira continuou. Infelizmente, como em todos os segmentos, tem aquele “profissional” que só sabe reclamar dos alunos, que nada está bom, que não gosta dos projetos e não se dá conta de que é ela que precisa mudar. É aquele professor “pobre” que a sua aula é, abram o livro na página 5, leiam o texto e respondam às atividades da página 6. Esse é o que reclama passando o tempo todo sentado.

I – Sim.

Mara – A menina era muito, muito agressiva, e daí a direção decidiu que ela viria na minha turma, só que daí as mães dos outros alunos estavam todo dia na porta (todo dia na porta) reclamando que tinha filhos que quando chegava na hora de vir para escola tinham febre, outros tinham dor de barriga, e elas queriam que eu tomasse uma atitude. Só que eu não podia fazer nada, aí eu sei que a direção resolveu na época até falar com a promotora, mas a mãe não aceitava que a menina fosse na psicóloga. O nome dela era Roberta, ela era assim comigo, ela era muito carinhosa, às vezes, ela ficava brava porque ela não conseguia ler, porque o que tu ensinavas hoje, o que tu ensinavas hoje ela sabia, no outro dia, ela vinha, mas ela não se lembrava, mas... coitadinha. Mas com os colegas ela ficava muito brava, ela pegou um pelo pescoço uma época, ela surrava sabe, ela empurrava, mas eu não me recordo como que ficou a história... ela foi embora, foram para Lagoa Vermelha ou Vacaria, não me recordo. Mas eu como professora sou assim animada, eu gosto de divertir os alunos, eu não sou assim muito permissiva, não sou permissiva, eu exijo respeito na sala de aula, gosto que eles trabalhem, mas na hora que é para gente brincar, tem hora para tudo sabe, assim que eu sou.

I – Bacana! Mara e quanto à formação de professores? Qual é tua vivência em relação a isso? Como vê a formação de professores, o aperfeiçoamento ao longo da trajetória?

Mara – Então, no Estado, só se a escola pagasse a formação sabe?! Houve uma época também que quando tinha palestras aqui no Município, eram convidadas pessoas também do Estado e eu sempre achei bom, porque tu sempre aprendes alguma coisa, sempre te faz ver o outro lado da coisa, mas a gente tem que falar a verdade e infelizmente têm colegas que assinam a presença e se podem fugir fogem, querem o certificado, mas não querem aprender, é triste, mas é verdade.

I – E quanto à relação que tu tiveste com os planos pedagógicos, com mudanças de legislação, tu achas que isso teve algum impacto na tua trajetória? Como tu acompanhaste?

Mara – Eu sou (fui) muito animada. Gostava muito do contato, das novidades da sala, das conversas, mas eu sabia ser exigente também, tinha bronca. Sempre fui organizada. Gostava de ter meu diário! Preparar minhas matrizes, as fichas. Recolhia os cadernos, levava pra casa, corrigia, deixava recados com figurinhas. Ensinava como dobrar e colar as fichas. Passar traço colorido para separar as atividades. Escrevia no quadro usando margem, linhas, acento e pontuação coloridos... Lembro que numa época, quando não havia inclusão, recebi uma menina especial. Ela era bem agressiva e impaciente. As mães das outras crianças estavam todos os dias na porta da sala de aula reclamando. Umaz diziam que seus filhos não queriam mais vir à escola. Outra começava a ter febre, outra dor de barriga... As famílias queriam uma posição minha. Eu nada podia fazer. A direção, juntamente com a coordenação e eu fomos falar com a promotora em vão. A mãe não aceitava ser encaminhada à psicóloga. E a menina era toda querida comigo. Ela queria ficar o tempo todo comigo, perto, segurava minha mão. Um dia pegou um colega pelo pescoço, outras vezes empurrava, batia... Até que um dia pediu transferência para outro município. Fui bem amiga dos meus alunos e também muito exigente. Tinha hora pra tudo: brincar, trabalhar, conversar, cantar...

I – Aham..

Mara – E tu te abres para isso sabe? Daí tu vê que a coisa fica mais fácil, flui mais rápido, pode ser até que alguma coisa não dê muito certo, mas com o passar do tempo, e como nos trabalhávamos com séries paralelas, uma dava ideia para outra, e, às vezes, tipo: combinamos uma coisa nossa nós três lá da primeira série, na época da primeira série que tu fazias sete anos.

I – Aham.

Mara – O Estado dificilmente dava cursos aos professores. Tínhamos uma Associação de Professores e Educadores de Veranópolis (- APEV) que promovia curso, encontros, palestras, com ótimos profissionais. A rede municipal também organizava e convidava os profes do Estado... Eu achava bom, porque sempre se aprende e se vê com outra perspectiva. Mas têm

“colegas” que assinavam presença e fugiam, só queriam o certificado, não queriam aprender, mudar. Uma tristeza!

I – Agora sim, porque já tá bem...

Mara – Já tá bem contido, deu.

I – Já tá bem... as escolas já se apropriaram, então já tá bem.

Mara – Houve mudanças em vários aspectos. Claro que não vou lembrar. Mas toda mudança gera insegurança, medo. As professoras e eu também ficávamos receosas, mas na medida em que vamos trabalhando, o diferente, aos poucos, fica mais fácil. As coisas vão fluindo. A tua colega diz que fez e ficou bom, tu vai no embalo e faz. É uma grande motivação. A gente se anima a fazer também. As polêmicas existem. A última foi o fato de existir o nono ano, com o corte das idades. Agora tudo passou.

I – Mara, sobre as lembranças que tu carregas, qual foi a que mais marcou mais na tua caminhada? Algum acontecimento? O que hoje tu lembra com carinho, ou não?

Mara – Eu lembro assim com carinho o respeito que na época os alunos tinham com a gente, meu Deus! No interior, por exemplo, a gente era a autoridade, entendeu?! Aí era bom, porque tu te sentias valorizada, hoje em dia, eu já não posso dizer o mesmo ((risos)). Cada dia, a folha de pagamento da gente vem com menos dinheiro, mas na época era bom, eles respeitavam, eles tinham carinho pela gente, sabe, tu via, as crianças, as mães vinham dizer assim: “Ela gosta mais de ti do que de mim”. Tu mandas fazer um negócio, tipo os temas de casa, eu dizia para as crianças: “É para vocês fazerem com a mamãe, porque tem mamãe que, ao invés de ficar sentada do lado ajudando, resolve fazer para fazer ligeiro e deixar as crianças livres, e as crianças iam para a escola e contavam. Sabe, aí a mãe quer fazer porque ela tem... eu dizia, a mãe já estudou, é vocês que tem que fazer, aí elas diziam assim: “Ah, mas respeitam mais tu que a mim! Porque a gente diz para elas, e eles dizem não. A profe disse que é assim!” ((risos)). Uma vez, estava com uma primeira série, e aí não sei porque a escola fez uma rifa, aí tu tem que dar rifinha para cada criança levar para casa, e de lá uns dias, o diretor pediu dinheiro para não me lembro fazer o quê, de lá uns dias ele pediu de novo um real para cada criança, e ia ter a Semana Farroupilha... Aí tinha uma aluninha que veio de São Paulo, ela chegou e disse assim: “Profe, eu não trouxe...”. E eu: “Por quê?”. E ela: “Porque a minha mãe disse assim, eu vou falar um palavrão: que profe de “merda” essa que todo dia anda pedindo dinheiro”.

I e Mara – ((risos)).

Mara – Teve muitas coisas que me marcaram... uma vez, eu tive lá no interior um, aí eu estava com as quatro turmas, e o aluno, eu escrevi no quadro, o guri não estava mais na sala de aula, aí disse ué, onde é que foi, ele saiu, os outros disseram, eu fiquei morrendo de medo, logo do

lado tinha um rio, gente eu fui lá fora, chamei, chamei e nada! Fui ao banheiro e olhei por baixo da porta, não tinha pé nenhum, eu disse “Meu Deus do Céu onde que esse menino foi” ...de repente, entra ele, mas tu foste onde?” Ele disse: “Fui cagar!”. E eu falei: “Haha, mas primeiro tu tem que dizer, profe dá licença para eu ir ao banheiro?”. Passaram uns dois, três dias, no terceiro dia, ele disse: “Fui no banheiro”. Aí eu disse: “Tu tem que pedir licença, tu não pode sair assim, tem o rio, a profe ficou morrendo de medo, então na próxima vez, tu diz: dá licença para eu ir ao banheiro e eu te deixo. Passaram uns três, quatro dias, ele pega, levanta o braço assim, eu disse: “Fala Leandro”. E ele: “Eu quero ir cagar”.

Mara e I – ((risos)).

Mara – Pensa, até hoje eu me lembro do jeito. Outra vez, não me lembro que escola, aí eu estava não me lembro se era escrevendo no quadro, ou passando, entregando fichas, quando volto na minha mesa, tinha uma maçã na mesa, aí eu disse: “Que linda, é para quem?”. “É pra ti”, ele disse. Aí eu disse: “Muito obrigada, adorei...” “Ssó que tu tens que pelar ela, porque é nossa e tem veneno ((risos))”.

I – Ai, queridos! Quantas histórias de vida, Mara!

Mara – Muitas...

I – E assim, Mara, a gente fala muito na trajetória. O que mudou na tua trajetória desde que tu ingressaste lá trás no Magistério, com o passar do tempo, como pessoa e profissional?

Mara – Lembro-me de várias coisas, a principal é do respeito dos alunos. Encontro com muitos e até hoje são muito acolhedores comigo. No interior, éramos autoridade. Era muito bom eu me sentia valorizada. As mães falavam: “Ele gosta mais de ti do que de mim. O que tu dizes é lei”. Lembro também que as crianças contavam que a mãe na hora “de ajudar” a fazer o tema, elas queriam fazer a atividade, e não orientar. Eu fazia a cabeça das crianças: “Não deixem a mamãe fazer a lição, ela já foi à escola. Agora é a vez de vocês”. E eles cobravam isso delas. Elas me falavam: “Eles demoram muito. Eu tenho pressa e quero escrever, mas meu filho não deixa, porque a profe Mara falou”. E quando as mães querem fazer do jeito delas, e eles dizem: “A profe falou que é assim!”. Isso é valorização do nosso trabalho. Isso ninguém paga. Uma vez no Colégio Estadual São Luiz Gonzaga, o diretor fez uma rifa. E aí passam na sala e cada aluno leva uma cartela pra casa. Passaram uns dias, o diretor mandou pedir (1 real) dinheiro novamente (não lembro o motivo). Eu tinha a primeira série, e a menina disse: “Profe, eu não trouxe o dinheiro”. “Por quê?”. “Porque minha mãe disse: que professora de merda é essa que todo dia anda pedindo dinheiro?”. Outra oportunidade fui pegar uns livros e ao voltar tinha uma maçã na mesa. Eu disse: “Que linda, é pra mim?”. “Sim”, disse o aluno. “Muito obrigada, adorei!”. “Mas tu tem que pelar (descascar) ela, são das nossas e têm veneno”. E ele repetiu,

minha mãe hoje levou bofetão que caiu no chão, ela disse assim: “Profe nós temos que falar com essa mãe, tem a Lei Maria da Penha, tem que ir para a delegacia...”. E aí ele ficou quieto, aí de lá uns dias era entrega de boletins, eu deixei essa mamãe por último e daí eu disse para ela: “Eu preciso falar contigo, e ela tremia, ela me disse assim: “Não, eu sei que tu quer falar, mas tu me dá o boletim, porque ele está lá embaixo me esperando”. Aí eu disse: “Tu não podes permitir esse tipo de coisa, e ela tremia, tremia, corria as lágrimas dela sabe? Aí eu conversei com ela, tentei mostrar, e ela dizia: “Ele tá mentindo”... Penso que ficamos mais afetivas. Aprendemos a julgar menos e olharmos com outros olhos. No início, eu pensava que só tinha a turma ideal, aluno sem problemas. E também eu era meio impassível, mas aí te jogam um balde de água fria. São tantas coisas tristes, famílias sem estrutura. Não sei se quando saí do magistério eu era sonhadora, mas daí a realidade bate na tua porta. Eu tinha um aluno que dizia: “Hoje minha mãe apanhou. Meu pai deu um bofetão na cara dela”. Cada dia era uma frase assim. Às vezes, ele falava baixinho, outras, bem alto. E o rendimento começou a cair. Naquela época, surgiu a Lei Maria da Penha, e uma colega disse: “Fala mais alto isso”. “Minha mãe caiu no chão porque meu pai deu um bofetão nela”. “Profe, temos que falar com essa mãe e ir na delegacia”. Aí foi aquela confusão. Acalmei a todos, e na entrega da avaliação, falei com a mãe. Senti que ela estava com muito medo. “Profe, eu preciso da avaliação logo. Ele está lá em baixo me esperando. Meu filho está mentindo, meu marido não me bate.” Eu expliquei o assunto pra ele. Falei que conhecia bem o filho dela e que sabia que era verdade. Então, ela disse: “Desce comigo” (eu via o pavor nos olhos dela). Desci com ela. Ele estava no carro e falou bem alto: “Tu não vais atrás do que essa louca falou.” “Mas tu nem sabes o que ela falou.” “É tudo mentira.” Pediu para o filho e a esposa entrarem no carro e saiu. No outro dia, a mãe não estava na fila, com o filho, como de costume, ao entrar na sala, ele falou: “Meu pai saiu de casa e a culpa é tua profe”. Todos me olharam. Chamei ele e disse: “[...] eu penso que o culpado é o teu pai. Ele está com medo, porque fez algo muito errado”. “Mas, profe, agora não vamos mais comer fora nos domingos e nem passear de carro. Passou uns dias, ela apareceu e me disse: “Tu és culpada dele ter saído de casa. Ele me tratava mal, mas para os filhos era tudo dentro de casa”. Passei o assunto para direção e coordenação e fui orientada a esquecer. Muitas vezes, eu encontro com “o Senhor”, mas ele finge não me conhecer. Tivemos muitos casos de maus-tratos, abuso, drogas...

I – Aham.

Mara – Eu disse: “Ele está cada regredindo, ele já falou várias vezes isso na sala isso tá perturbando muito teu filho”. Afinal ela ouviu, ela acabou dizendo que sim, ela confessou que ela tinha muito medo do marido, tanto que ela fez eu descer com ela e ir até o carro, quando eu

cheguei lá ele estava enfurecido, eu não sei como ele não me pegou, ele pegou e disse: “Tu não vai atrás do que essa loca fala para ti”. Eu disse: “Mas tu nem sabe o que ela falou comigo...”. “É tudo mentira e não sei o quê!” “Olha eu acho que o culpado é ele, ele está com medo do que ele fez e daí ele acha que vou fazer mais coisas e aí ele saiu de casa. Ele disse: profe, agora como nós vamos ainda comer fora no domingo, como nós vamos passear de carro no domingo se ele foi embora e levou o carro”. Dois dias depois, ela veio e me disse assim: “Tu é culpada de ele ter ido embora, porque ele me tratava mal, mas meus filhos tinham tudo dentro de casa”. Aí disse para eu deixar assim e não falar mais e fiquei na minha, e eu encontro com esse homem seguido na rua, ele não me olha na cara. É difícil falar, não acompanho os outros Estados, mas o nosso Estado não tem amor aos professores. E isso vem de muito tempo. Entra um governo, vem outro, e a situação é sempre a mesma. Nosso salário está congelado desde 2014, corrói o poder de compra, endivida e adocece os professores. Não lembro quanto tempo faz, mas se faz empréstimo para o 13º e por muito tempo recebíamos parcelado. Não somos valorizados faz muito tempo. Tenho nível 06, fui até a última classe, meu salário é de R\$2.339,41. Os professores estão totalmente desmotivados e não têm perspectiva de melhora. É decepcionante. Não somos reconhecidas. Nossa profissão ensina todas as outras, mas parece que a educação não tem valor. I – Complicado.

Mara – Logo que eu entrei no magistério, as mais antigas diziam que as últimas que assumiram ficaram com o que sobra. Tenho uma turma da velha guarda terrível, além de escolher as turmas queriam escolher os alunos, as de área 2 e 3 queriam um horário especial. Em todos os tempos, têm os comprometidos e os inconsequentes. Têm os que chegam antes e os que chegam atrasados. E tem aquele que adora estar fora da sala. Aquele outro que sempre solta 10 min antes. Aquele que tem alergia de falar com os pais.

I – Mara, essa questão do São Luiz, mil e quinhentos alunos, do auge do São Luiz, qual é tua visão de quem ingressa no magistério, de quem opta por ser professora? Como tu enxerga isso?

Mara – Aí...olha difícil falar porque eu acho assim, oh, quem os municípios são, mas o Estado não tem amor aos professores. É incrível porque assim, oh, vem um Governador, vem outro, vem outra, a situação dos professores é sempre a mesma, cada vez vai mais para baixo, gente... cinco anos que a gente não tem um Real de aumento sabe? Bom eu fui até a última classe e tem o nível seis que não existe outro nível no Estado e eu ganho nem dois mil e trezentos... sabe, então ,assim, o que acontece é que os professores estão totalmente desmotivados, os do Estado, sabe, não têm perspectiva de uma coisa melhor, aí sabe, não sei, não sei nem o que dizer, eu te digo bem assim, é decepcionante, porque tu chega no final de uma carreira e não não tem um pingão de reconhecimento.

I – Mara, enquanto tu estavas dentro da sala de aula, tu já notavas isso com colegas que entravam? Como era a relação com quem estava há mais tempo e colegas que ingressavam. Como acontecia essa relação?

Mara – Ficou aquele rótulo que professores têm vida boa. Eu ainda ouço gente falando que professores têm três meses de férias, que não podem reclamar do salário, que têm muitas folgas, que nesta pandemia não fazem nada. Agora estou escutando quando a pandemia vai passar não aguento mais ver meu filho em casa. Penso que agora muita gente irá valorizar mais nosso trabalho.

I – Tu achas isso vem de onde?

Mara – Eu acho que tem gente que eu ouço dizendo que professor não pode reclamar do salário, porque pensa que fica três meses de férias e tem muita gente que pensou em ingressar no Magistério, porque acha que tem muita folga, se tu tem vontade de trabalhar, tu trabalha, mas se tu só quer abrir o livro e dizer “abram o livro numa página tal”...

I – Mara, tua formação é em Letras e Magistério. O que te levou a escolher Letras?

Mara – Eu quis fazer faculdade porque senti que não podia parar. Eu gostava muito de História (na época dos paralelepípedos), a aula que eu mais gostava era de História. Mas o curso era de dia, na UCS, e eu tinha que trabalhar. O lugar mais próximo era em Bento Gonçalves, ou eu fazia Ciências (faculdade curta, que hoje não existe mais), ou Letras, aí optei por Letras. Na verdade, eu queria ser profe de História, tanto é que na época eu dava aula nos paralelepípedos. Fiz o magistério e fui trabalhar no comércio por um tempo. Só entrei no magistério em mil novecentos e oitenta e dois. A conclusão do magistério com estágio foi em agosto de mil novecentos e setenta e oito. Letras foi iniciada em março de mil novecentos e oitenta e cinco e concluída em agosto de mil novecentos e noventa. O pós eu iniciei em agosto de mil novecentos e noventa e terminei em dezembro de mil novecentos e noventa e um. Gostei de fazer Letras. Mas era bem puxado, duas escolas, aulas para preparar, provas para corrigir, livros para ler (em Letras, tem muitos), provas, trabalhos para entregar. Na pós, a aula era na sexta-feira, das quatorze às vinte e duas horas.. Então eu faltava uma tarde no Colégio Estadual São Luiz Gonzaga e precisava recuperar. Por isso, eu ia uma noite e dava aula para a quinta série G, Educação Artística para adultos. Gente, parece uma coisa, mas eu adorava, eu dava aula de História, sabe as poucas aulas de História que a gente tem lá na área 1 sobre descobrimento do Brasil, descobrimento da América, dia do índio, essas coisas, e eu dava essa aula ali, eu queria ser profe de História, só que na época só tinha faculdade de História em Caxias do Sul... e era de dia, e eu não tinha condições de bancar ônibus, ou de morar para lá, eu trabalhava aqui, eu tinha que fazer uma faculdade onde eu pudesse trabalhar e ir estudar de noite e daí a mais

próxima era a FERV. A FERV tinha Economia, Letras e acho que Ciências, mas era curta, sabe! Tinha naquela época faculdade curta. E daí das três eu optei por letras.

I – Tu lembras o ano disso?

Mara – Naquela época, não era EJA. Mas o objetivo era o mesmo. Era ensino regular. Alunos com 20, 25, 40, 50 anos que queriam voltar aos estudos.

I – Quinta G é do EJA, ou não?

Mara – Hoje em dia seria, não era EJA, era ensino regular, mas eram alunos que tinham parado de estudar, quiseram voltar a estudar e daí o CRE determinou na época que a escola São Luiz abrisse uma quinta G, que eram cada quinta era uma letra e daí noturno era quinta G, só adultos, tinha gente de cinquenta anos.

I – Era uma alfabetização?

Mara – Não. Os conteúdos era de quinta série, mas muitos não aguentaram. Depois acabou, não tinha clientela.

I – Tinha isso Mara, no São Luiz, tinha ensino primário também à noite?

Mara – Não, não... era só, não tinha quinta (), sim tinha de quinto ano, quinta série ao terceiro ano do ensino médio, não me lembro quantas turmas, mas quando eu trabalhei de vice-diretora, vamos contar jardim, dois prés, três primeiras, três segundas, três terceiras, três terceiras, três quartas, três quintas, três sextas, uma sétima e uma oitava, vinte e duas turmas e era assim, oh..., nós fazíamos porque só tem um pátio, e para o jardim e pré, o recreio era das duas e quinze às três, os de primeira à terceira e quartas, era das três às três e trinta, os de quinta à oitava, de três e trinta a três e quarenta e cinco, a saída do pré e do jardim era quatro e quarenta e cinco, de primeira à quarta série, era às cinco, quinta à oitava, cinco e vinte.

I – Nossa, bem... era bem espaçado.

Mara – Não. O ensino noturno. Ensino Fundamental, sexta série até a oitava. Ensino Médio, primeiro, segundo e terceiro.. Manhã: Ensino Fundamental – quinta à oitava; Ensino Médio – primeiro, segundo e terceiro; Tarde – 22 turmas; Educação Infantil – um1 Jardim, dois Prés; Séries Iniciais – primeira à quarta séries; Ensino Fundamental – quinta á oitava séries. Por vários anos, tínhamos ao todo mais de 50 turmas. Os recreios à tarde eram puxados. Educação Infantil: Recreio, das quatorze e trinta às quinze horas, saída às dezesseis e quarenta e cinco; Séries Iniciais: Recreio, das quinze horas às quinze e trinta, saída às dezessete horas. ; Ensino Fundamental: Recreio, das quinze e trinta às quinze e quarenta e cinco, saída às dezessete horas e vinte minutos.

I – E o teu concurso no Estado, tu falaste o do Município. Como foi o teu concurso no Estado? A dinâmica, tu lembras a tua colocação, como é que foi?

Mara – Não me lembro a colocação, mas eu me lembro que fiz o concurso em Bento. A gente foi de ônibus até lá, fez a prova, nem me lembro aonde eu fiz a prova, mas era muito disputado na época, porque até aquele ano que eu fiz concurso as profes eram bem pagas, no Estado eu lembro que tinha a agora... ah não me recordo o nome dela, mas depois virá, ela disse que o marido dela trabalhava no Banrisul e ela trabalhava como profe, Fel Tacco, sabe que ele já faleceu, ela disse que chegava a dar TV de presente para a mãe dela de Natal, paga à vista, de tão bom que era o salário dela. Então, eu fiz o concurso e passei, eu não me lembro se foi trigésimo-sexto ou quarto, eu não me lembro, afinal eu achava que eu não ia conseguir, porque a prova foi bem difícil e aí tinha umas pessoas na volta do ônibus que ficavam comentando a prova, tinha uma que caminhava pelo corredor todo e ela dizia: “O que tu respondeste na um? Tal, ela: tá errado, e a B, o que respondeste na 5? Ah... letra C, tá errado e A”. Era uma loucura, doze turmas, numerosas (mais de 300 crianças), no pátio. Distribuímos bolas, cordas, bambolês. Alguns tinham bolinhas de gude. Outros trocavam figurinhas e papel de carta. As meninas da limpeza ajudavam a “cuidar” o recreio comigo. O tempo todo, as crianças reclamavam: “Ele não me deixa brincar”; “Eu caí”; “Ela me mostrou a língua”; “Me deram uma bolada”; “A Maria está chorando”; “Ele me bateu”. Sem falar na gritaria.

I – E para buscar formação, vocês tinham de fazer?

Mara –E também na época a gente não tinha muito esclarecimento sabe? E não tínhamos plano de carreira, o Município, não tínhamos concurso. Então, assim, se tu te rebelasses, tu podias ser demitida. Até quando a gente decidiu mais três, quatro pessoas, para fazer a plano, plano de carreira, o prefeito da época não gostou nenhum pouco e aí ele disse: “Quem de vocês assina jornal ou revista?”. Não lembro minha colocação. Sei que fomos de ônibus. O Concurso era em Bento Gonçalves. Não recordo a Escola que fiz a prova! Antigamente, o Concurso Estadual era bem concorrido, porque o salário estava bom. Conversando com uma professora que já estava aposentada em 1986. Ela contou que o salário era bem melhor que o marido que era bancário. Na época, depois de aprovado, tinha a prova de títulos, eu tinha poucos, porque não tínhamos formação de professor. Eu estava no município desde quatorze de abril de mil novecentos e oitenta e dois, quatro anos, e minha posse no Estado foi em três de outubro de mil novecentos e oitenta e seis.

I – Mara, e sobre o plano de carreira. Como foi isso?

Mara – Daí a gente pegou no município, Iza.

I – Sim.

Mara – No município, não tínhamos Plano de Carreira, nem Concurso, imagine Formação. Nas escolas, tínhamos apenas alguns livros didáticos e mimeógrafo. Eu que lecionava no interior

precisava ir à Prefeitura passar as fichas. Tínhamos de pagar o transporte para chegar na escola. Comprávamos folhas de ofício para passar as fichas; o álcool e até alguns livros. E também se fazia a faxina da escola e a merenda para os alunos. Lembro que quando iniciei fui ao Campinho, Vila Flores (o município pertencia a Veranópolis, só emancipou bem depois). Era uma quinta série e ganhei da Prefeitura apenas o livro de Geografia. Precisei comprar o de Português, Matemática. Os livros de História e Moral e Cívica eram meus (de quando eu estava na quinta série). Eu tinha uma amiga que trabalhava no Banco do Brasil. Eu conseguia folhas de extratos (naquele tempo eram grandes).

I – Sim, a mãe da Pâmela.

Mara – Isso, nós encabeçamos afinal, aí a gente fez uma reunião aqui no seminário, nas salas em cima, convidamos as profes do Município e nós falamos que queríamos fazer um plano de carreira, as profes do interior não abriram a boca, na reunião seguinte, não veio nenhuma, claro porque tinha gente da colônia que morava do lado da escola, que ganhava difícil acesso, e morava do lado e elas ficaram com medo sabe, mas na época a gente ganhava mal e mal um salário mínimo, e aí elas não vieram, mas a gente não esmoreceu, a gente se reuniu, fez os negócios como a gente queria e tal e fomos na prefeitura conversar, o prefeito era Elias Ruas, o Nicanor eu não sei se ele era vice, se ele era assessor, o que ele era, o secretário de Educação era Dalino Pessin. Aí a gente falou que não estava contente com aquilo, que nós queríamos um Plano de Carreira, e daí ele falou: “Mas que barbaridade! Sabe que ele falava muito essa palavra Iza?”

I – Sim.

Mara – Logo, uma turma de professoras começou a pensar em termos um Plano de Carreira, mas muitas não tinham coragem de falar com o Prefeito. Organizamos uma comissão: Beatriz Mazzarollo, Irene Roncato Scussel, Odete Cirioli Rigon e eu (não lembro se tinha mais alguém). No encontro, ele não nos deixava falar, com ele estavam Nicanor Matielo e Dalino Pessin (Secretário de Educação). O prefeito falou: “Quem de vocês assina jornal ou revista para se atualizar?”. Então uma profe, a Bea, respondeu: “Mas, Prefeito, com o salário que o Senhor nos paga mal dá para pagar a faculdade”. “Mas que barbaridade, essa professorazinha! Eu não tenho interesse nenhum em faculdade. Pra mim, magistério chega. Se vocês querem fazer faculdade, O pai de vocês que pague. Temos só até a quinta série, não precisa faculdade”. Ele nos respondeu isso e sem chance de argumentação. Mas a gente não botou o rabinho entre as pernas, a gente fez muitas, muitas reuniões, e a gente foi fazendo plano de carreira, claro que ele não ficou perfeito, mas foi, ele durou um tempão. Mas não esmorecemos fizemos várias reuniões e marcamos um encontro com todas as professoras da rede. Na primeira reunião, a sala estava

cheia. Falamos da importância de se ter um Plano de Carreira e que era necessária uma comissão para elaboração dele, a grande maioria apenas escutava. Marcamos uma nova reunião e pedimos para que viessem com sugestões. Na reunião seguinte, não apareceu ninguém.

Ficamos sabendo que as professoras que moravam no interior tinham receio de perderem o difícil acesso e moravam no lado da escola. I – Vocês se basearam em algum já existente?

Mara – Sim, Planos de Carreira de outros municípios e também o do Estado. Fomos pesquisando. Foi bacana, mesmo sem ajuda, nós pensamos num Plano de Carreira que nos valorizasse, sem o efeito cascata. Fomos modestas, mas queríamos o que era direito.

I – Para a valorização mesmo do professor!

Mara – Colocamos as Classes, os biênios, mais tarde passou para triênio. Colocou-se também a necessidade de se ter formação de professores. Ele era simples, mas importante e durou um bom tempo. Aí fui, tá, dei aula para a galera, ah, não minto, ah! Não tinha chave de escola, espera, espera, espera, espera, e a diretora chegou uma e quarenta e cinco, só que ela não se importava de tarde porque morava perto da escola, e daí ela dava aula até mais tarde. Eu me apresentei, disse que ia dar aula para a quinta série, que eu tinha sido contratada e tal e tal, eu dei aula, até às cinco, quando chegou cinco horas, ela veio na minha sala e me disse: “Acho bom tu ir, porque é bastante, porque até tu chegar lá, o ônibus vai”. Eu tinha que pegar a Bentinho, menina fui... começou a chover e eu tinha aquelas sandálias Melissa na época, agora voltou.

I – Aham...

Mara – Ser professora é bem mais que uma profissão, é vocação, é amor, é dedicação... Se a gente não ama, não aguenta. A sala de aula te mostra uma realidade bem dura, nada romântica e muito menos fácil. Penso que em todas as redes de ensino há problemas. As famílias são muito complicadas. E a válvula de escape é na escola.

Eu já falei para as estagiárias: “Se vocês acham difícil e puxado ficar com os filhos dos outros... vocês estão na profissão errada”. Hoje as escolas são todas no centro. Quando comecei, tínhamos que ir para o interior. Alguns colegas, como era muito longe, ficavam a semana inteira por lá, na casa de alguém, de pensão. Eu conseguia pegar ônibus, mas mesmo assim tinha que caminhar uns cinco quilômetros. Saía de casa às onze horas e voltava às dezenove horas.

No primeiro dia, o motorista parou no asfalto e disse: “Professora, agora tu vais, vai, vai. Quando chegar na ponte, tem três caminhos. Tu debes pegar o do meio, caminha, tem um morro, tem o cemitério, tem o salão, tem a igreja e depois é a escola”. Assim foi, sem falar, que enquanto eu andava, muitas pessoas ficavam na porta de casa olhando. Eis que surge a escola. Tudo fechado. Espera, espera, um tempão. A diretora vem chegando. Já eram treze horas e

quarenta e cinco minutos. Me apresentei, disse que iria substituir a professora de licença. A diretora adorou a notícia (ela nem sabia que eu iria começar). Iniciei a aula, depois de me apresentar aos alunos. Não vi o tempo passar. Às dezessete horas, a diretora fala: “Acho bom tu ires e bem rápido porque o ônibus passa às dezoito horas”. Eu corria. Começou a chover. Eu, de sandália Melissa, só escorregava, um barro, os pés um nojo. Quando cheguei no último morro e podia ver o asfalto. O que vejo? O ônibus passando. E era o último. Como estava chovendo e já era tarde, estava escurecendo, e eu sozinha, no asfalto, sem casas por perto.

De repente passa em sentido contrário um conhecido. Pensei, vou cuidar e na volta dele peço carona.

Não demorou muito, vi voltando. Fiz sinal, o carro parou. Olho!!! Não era ele, mas era um amigo do meu pai. “Tu és a filha do Zuza? O que tu fazes aqui sozinha?”. Contei o que aconteceu. Ele me deixou na porta de casa. Aí caiu a ficha, veio o medo e eu chorei. Quando minha mãe chegou, eu disse que não iria mais, que eu estava com medo, que era longe... Ela respondeu: “Tu quer ser professora e na primeira barreira já vai desistir. Tu vai”. E foi assim que fiquei 32 anos no Magistério Municipal e 28 no Magistério Estadual.

I e Mara – ((risos)).

Mara – Sim.

Mara – Sim. A maioria das profes só tinham magistério. Naquela época, o município tinha de primeira à quinta séries (não tinha incentivo e porque o salário era o mesmo, independente da formação).

I – Mara, amada... sabe uma coisa que me chamou atenção na tua fala sobre a faculdade é que não tinha muitas professoras na época que faziam faculdade.

I – O que motivava vocês?

Mara – E que assim oh... eu comecei, daí eu lecionava lá no Adriano Farina e aí eu comecei a sentir de que se eu ficasse só com o Magistério, mais dias ou menos dias os alunos iam saber mais que eu até, porque naquela época não tinha formação, eu vou fazer faculdade e aí ainda o pai... sabe, antigamente as pessoas não tinham muito essa coisa... e o pai pegou e me disse assim: “Pra que que tu vai gastar dinheiro se tu já é professora”. Eu respondi pra ele: “Eu comecei a sentir que as crianças exigiam mais de mim”. Algumas colegas tinham começado a cursar faculdade. Aí uma encorajava a outra. E porque não tínhamos formação de professores. Quando iniciei a faculdade, meu pai falou: “Mas tu já é professora”. “Pai, eu quero ser melhor”, eu falei.

I – Que bacana Mara! Alguma mensagem a mais que tu queiras falar da tua trajetória!

Mara – Ah, o que eu vou dizer, assim oh... que eu aprendi muito, muito, muito, eu acho que trabalhando com os filhos dos outros, com colegas, com pessoas afinal, a gente aprende a ser melhor. Que o Magistério é um caso de amor, que todo dia deixa uma “coisinha” no teu coração. Que saudades! Isso que eu tenho a dizer.

I – Muito legal Mara! Eu agradeço muito a tua disponibilidade, a tua história, uma história muito bonita.

Mara – Ai... muito obrigada!

I – Mara!

I – Mara, e assim ah... é bom compartilhar.

Mara – É bom, é!

I – Porque tu estás no Magistério e tu vês que é muito bacana mesmo!

Mara – É bom ficar contando as histórias, lembrando das coisas... ai meu Deus, e quem sabe quanta coisa agora não me ocorre e que teria para contar ainda.

I – Mas tudo bem, se der a gente volta para conversar novamente.

Mara – Que bom!

I – Mas se hoje tu tivesse de fazer o magistério, ele te deu satisfação profissional?

Mara – Muito! Muito! Eu adorei e eu penso assim que eu não saberia ser outra coisa a não ser profe, tanto é que depois que eu me aposentei as pessoas disseram ai,.. Mara tu tem ainda tanto entusiasmo, vai trabalhar de uma outra coisa, mas sabe do que ai... nada me chama a não ser o Magistério. Aí o que eu fiz depois que eu me aposentei, tinha um menino do Município que ele morava perto da minha irmã e ele tinha dificuldades, só que a mãe não se importava, e, por várias vezes, ele me pediu para ensinar. No segundo ano, ele não sabia ler. Então, uma vez por semana, eu dava aula para ele. No terceiro ano, ele não sabia interpretar, auxiliei também. No quarto ano, estava com dificuldades na Matemática. Ele estuda lá no Jerônimo. Adoro porque ele sempre me dá retorno. Mandou mensagens: “Com tuas aulas eu passei”.

I – Amadooo! Que bom, Mara!!!

Mara –Eu adorei ter escolhido o magistério. Eu não saberia ser ou ter outra profissão. Certamente ser professora fez de mim uma pessoa melhor. Eu adoooo!!!

I – Mara, qual é a tua idade?

Mara – Sessenta e dois

I – Sessenta e dois, desses sessenta e dois, trinta e dois anos de...

Mara – De Magistério!

I – De Magistério!

Mara – E eu comecei a lecionar um pouco mais tarde porque terminei o Magistério, eu fui trabalhar num supermercado e depois numa loja e depois é que eu fui profe.

I – Mara, que entrevista maravilhosa!

Mara – Ai que bom que tu gostou!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA DANIELA

Idade: 38 anos

Tempo de atuação do Magistério: 12 anos

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 2000 - 2008 (10 a 15 anos)

Feita por Google Meet

23/07/2020

Duração: 0:43:52

Daniela – Eu posso falar desde a escolha do curso?

I – Daniela, está gravando, eu te peço autorização, se tu me autorizas a gravar esta entrevista?

Daniela – Com certeza.

I – Quando que tu ingressaste, quantos anos tu tens de magistério, teu nome completo, tua idade e vamos começar falando assim, dentro desse tempo que tu estás no Estado, o que é ser professor para ti? O que significa ser professor na tua vida? Então pra ti falar um pouco sobre isso, a tua visão, as tuas experiências, ok?

Daniela – Ok. Meu nome é Daniela Conte Bassani, eu estou com trinta e oito anos, sou mãe, tenho dois filhos, na idade de cinco e dois anos. Ser professor hoje para mim, pra nós, na nossa realidade de Município e de escola, eu diria que é ser mãe, porque a gente educa, que seria o papel de pai, mas a gente orienta, passa conhecimentos e junto e a gente dá a educação, a gente não deixa de auxiliar nessa parte, então, para mim, educação, ser uma educadora é isso, é um mero passador de conhecimento, mas ser pai e mãe, no caso do professor. Eu estou no Colégio Estadual Ângelo Mônico desde noventa e oito, fui professora em Veranópolis, eu iniciei o magistério no Artur Francisco, onde eu guardo um carinho bem grande pela escola, pelos funcionários de lá, ah! eu fui professora desde dois mil e oito, desculpa meu marido corrigiu, sou profe desde dois mil e oito, então, é já praticamente quinze anos eu que eu estou nesta, nessa docência, sou profe de Biologia. O bem legal de tudo isso de como eu ingressei no Magistério e eu gosto até de contar para os meus alunos, que eu escolhi fazer Biologia na instituição Universidade de Caxias do Sul, porque eu me desafiei, eu não tinha afinidade com a Biologia. Eu fui pro curso, eu fui por curiosidade e eu me apaixonei pela Biologia e comecei com os estágios, que, antigamente, a nossa realidade de estágio era bem diferente da de hoje então eu gostei muito da experiência e pela curiosidade eu me tornei professora, porque em nenhum momento eu tinha traçado essa docência, essa profissão para mim. Mas foi bem interessante essa descoberta e eu gosto muito do que eu faço, embora a gente hoje tá num momento de se reinventar, a gente tá num momento de nos adaptarmos novamente, eu diria a

palavra mais adequada para o momento, que a gente tem que buscar simplicidade, nós temos que buscar o simples no reinventar, porque é o momento que está demandando da gente, então, para mim, ser professor faz parte hoje, não me imagino fazendo outra coisa, tanto que eu estou na minha segunda licenciatura, eu faço Pedagogia, também agora, iniciei, me formo ano que vem, então é uma profissão que eu tenho orgulho de dizer que sou professora. E hoje a gente tá com essa reinvenção, nesse novo modelo de dar aula, que nós estamos descobrindo e junto com os alunos, tudo está sendo novo, tanto que na volta eu acredito que nós precisamos nos readaptar, tanto professor quanto o aluno, mas eu tenho uma paixão bem grande pela docência.

I- Daniela, quando tu ia falando, tu apontaste a diferença entre o estágio hoje e o estágio de quando tu ingressaste. Quais pontos tu consideras que tenham mudado ou que continuam iguais? Onde tu achas que teve a maior mudança?

Daniela – Pois é, sabe que eu sempre, eu comento com os estagiários que vem para nossa escola, quem vem fazer estágio hoje, eles pensam: será que eu vou ser professor? Será que eu quero isso? Porque é como eu disse, o que é para mim ser professor é ser pai e mãe, é estar auxiliando a educação, porque os alunos, uma vez, eu acredito que eles tinham mais respeito sim, eles viam a escola de uma maneira diferente, porque os pais talvez impulsionassem diferente. Hoje, a escola, eu não sei aonde está a falha, existe uma falha bem grande entre família e escola, eu não sei se os pais estão jogando o aluno para escola, não todos, mas uma grande maioria, que é aonde o filho tem que estar, enquanto eu estou trabalhando, eles não veem a escola como sendo um ponto positivo pro filho, aprender o conhecimento, a sociabilidade, essa questão eu digo que a gente precisa voltar urgente, pela questão de socializar, eu vejo pelos meus filhos, nós precisamos do momento social, de interagir, embora eu também percebi, nessa quarentena, foi bem bom, porque a gente fala do método antigo de ensinar. Eu acho que esse método antigo de ensinar, ele faz diferença, acho que é válido essa questão antiga tradicionalista, eu diria, a tradição da lousa, da matéria, isso eu acho que é bem importante sim, faz uma diferença bem grande na aprendizagem, embora tem toda essa questão nova, a gente precisa da mídia, a gente precisa dos novos recursos, a gente sabe que a gente tem que focar aluno de uma forma diferente também. Nós estamos com um projeto de vida, que é a nova disciplina, em que a gente precisa dar um norteamento pra esses alunos, mas o tradicional é importante, eu acredito sim, então quem vem hoje, eles ficam pensando, meu Deus. Pela falta de carisma do aluno com professor, a falta do respeito existe sim, então quem passou pelos estágios antigos, que vivenciou uma outra realidade, se eu pensar e eu falo isso pros meus colegas, não é muito tempo que eu estou aí, na escola, nessa parte de docência, mas eu vejo uma diferença muito grande de clientela, dos alunos, eu vejo uma evolução muito grande. Aquele professor que foi meu colega e se

aposentou e ele foi meu professor antigamente, meu Deus, nós olhávamos para esse professor e nós tínhamos um respeito enorme, tanto que quando eu fui colega desse meu professor, a gente acaba ficando um pouco retraído, porque ele tinha uma posição importante, e os atuais alunos, eles não tratavam este mesmo professor, que foi meu, da mesma maneira, e isso me chateava um pouco, porque nós tínhamos, então quer dizer os alunos, eles vieram perdendo um pouco deste, eu não vou dizer respeito, eu não sei se falta o incentivo, onde está a falha, se a gente precisa resgatar um pouco de valores, se fazer mostrar, dizer assim: eu sou professor e o colégio faz a diferença. Eu vou esperar que agora no retorno se deem conta que o colégio faz diferença sim na vida de um aluno.

I – Daniela, essa questão que tu falas dos colegas, dos professores, porque tu trouxeste quem era teu professor virou colega. Como se dá essa relação com quem está ingressando no magistério e quem já está há mais tempo? Entre colegas tu vêes que essa relação, ela se mantém igual? Ela foi modificando, não existe? Como tu enxergas essa relação com quem entra no magistério e quem já está? Na parte de professor para professor.

Daniela – Professor pra professor, eu acho, eu tenho um carinho bem grande, porque eu tive professores, hoje aposentados, que quando eu ingressei realmente, meu Deus, aquele professor que ele, ele te colocava sabe, assim com respeito, ele fazia se respeitar, eu dizia: “Meu Deus, eu vou ser colega dessa profe, como é que eu vou agir?”. No início, a gente tem umas certas limitações, a gente tem um receio, mas depois é bem legal, porque eu acabei aprendendo com eles, a técnica deles, a maneira deles e no fim a gente acaba ensinando pelo fato de uma geração ser diferente da outra e tu vai, eu tenho uma profe que até hoje ela é minha colega e ela foi minha professora lá no ensino Fundamental e Médio e ela ainda é profe, e é muito legal, porque a gente troca muita experiência e às vezes a gente tá conversando ela diz, tu nem precisa me falar eu já sei como foi, ainda os profes diziam, ah mas tu também já fez isso, as vezes acaba, mas é bem, é bem prazeroso, muito legal, existe uma troca de ideia bem interessante.

I – E sobre a questão do método, tu trouxeste agora que tu trocas com o colega. Na tua fala anterior, tu trouxeste que o método antigo de ensinar é válido. Como tu enxergas o método nesse tempo da tua trajetória? Quanto à evolução, quanto à permanência, quais pontos tu consideras importantes hoje como professora e ressaltas na tua prática?

Daniela – Olha, Iza, mudou bastante, eu na minha disciplina, como eu dou uma disciplina, minha disciplina ela é da natureza, eu criei uma linha evolutiva, eu criei para não ter uma partida, o meio e o fim e até eu sofri muito, porque agora teve um, me fugiu a palavra, mudou os planos, nós tivemos uma nova e a ciências foi a que mais teve mudança, porque os conteúdos do ensino, até nós entendermos tudo isso, eu cheguei a chorar, meu Deus, é muita diferença,

conteúdos do ensino médio indo lá para o sexto ano, então a gente teve uma mudança muito grande e a questão do tradicional, uma vez a gente tinha que atingir o conteúdo, eu iniciei na época que a gente ainda precisava atingir o conteúdo, dentro do ano, proposto pelo plano e agora a gente tem essa linha esboçada, esse conteúdo a ser trabalhado, mas é de uma maneira diferente, a gente tem uma liberdade maior, a gente tem, ele é trabalhado de uma forma diferenciada hoje, então isso mudou bastante de quando eu ingressei, até hoje sim. E outra coisa, Iza, só voltando lá pela questão do trabalhar com colegas, com professores que foram meus, hoje eu trabalho com alunos que foram meus, eu já estou nessa, eu estou com uma Profe que foi minha aluna e ela é Profe lá na escola também, então também no início tu fica meio incomodada, meu Deus ela recém saiu e tá retornando no início, mas é bem legal, porque é uma troca bem interessante, eu peguei essas duas trocas também.

I – Daniela, quanto a essas mudanças, tu já vens de uma caminhada de quinze anos e dentro dessa caminhada no Estado aconteceram várias mudanças na questão de projetos, de currículo. Conta um pouquinho quais foram as mudanças que durante a tua trajetória tu pegaste também no Estado e como isso impactou na tua prática?

Daniela – Meu Deus, entra governo, sai governo, políticas educacionais vão mudando, nós tivemos a questão do referencial curricular Gaúcho, nós tivemos, agora em nome eu não vou conseguir me lembrar, todos assim, agora que nós estamos com essa nova, que eu acho que essa vai ficar um tempo, eu acredito que ela veio para ficar, gera desconforto, Iza, toda mudança, ela gera um certo desconforto, porque a gente anda numa zona de raciocínio, a gente tem um plano planejado, então toda mudança gera desconforto, mas a gente se adapta, a gente vai se adaptando. E isso é muito bom porque faz a gente crescer, tu acaba vendo um outro lado, tu acaba buscando ideias novas, tu acaba tendo, o professor ele nunca tá parado, o professor ele tem que estar em constante movimento.

I – É bem isso, é a dinâmica da educação. Daniela, tu falaste sobre entra governo, sai governo. Dentro da troca de governos, como tu presenciaste os acontecimentos, as mudanças, porque a tua fala vai muito no sentido de mudança. Como tu sentiste isso com o passar do tempo?

Daniela – Em que sentido a mudança? No geral da escola?

I – A mudança no sentido mais de valorização, desvalorização, e como isso tem mudado no magistério Estadual? Como tu acompanhaste essa mudança?

Daniela – Iza, é como eu volto a te dizer, como o aluno que vem fazer estágio na escola hoje, ele se sente assim, se fosse hoje, profe tu vai ser profe de novo? Eu vou, porque eu iniciei numa época diferente, pela questão de valorização, eu não vou culpar só a questão do poder público, eu acho que existe, eu participei inclusive em Porto Alegre de algumas manifestações, eu quis

sentir um pouco disso para a gente ver essa questão que eles fazem dessas reivindicações, a classe, eu vejo uma classe que não é muito unida, o professor ele tem que estar numa classe de união e não existe isso. Isso vai muito de interesse político, eu vejo que o professor não tem que ter política no meio disso, as coisas para andar, ela não tem que ter uma visão partidária, então eu acho que falta é essa união da própria classe para a gente poder se sentir valorizada, nós vamos nos fazer valorizar quando a classe for unida, e eu acho que isso falta bastante.

I – Daniela, em relação a essa questão que tu disseste de que tu seria profe novamente, dentro dessa tua caminhada, quais acontecimentos que te marcaram, que quando tu evocas a tua memória esses acontecimentos vêm? Acontecimentos bons, acontecimentos ruins, o que mais te marcou durante essa caminhada no Magistério?

Daniela – Olha, eu acho que eu me senti mãe muito antes de ser mãe do próprio filho, sabe, assim, porque os alunos, eles procuram, e eu tive muitos alunos que te procuram como tu sendo uma referência para ele, então tu chegava a conversar com os pais depois, não, mas meu filho não me contou isso, meu filho não, mas o meu filho conta isso, eu acho que uma das coisas que marcou muito a gente. Foi com uma turma que inclusive eu e a professora Eliane, que eu acredito que tu vai fazer entrevista com ela, nós tivemos uma turma de terceiro ano de ensino médio, e nós conversamos e a gente colocou o pai e o filho sabe frente a frente, e a gente colocou toda a realidade assim e a questão emocional, emotiva, e isso me marcou muito, porque pais choravam, os filhos choravam, o professor chorava. Essa parte confidencial que a gente acaba se apegando, nós somos de uma escola pequena e a gente acaba, como conhece família, a gente entra inconscientemente na família de cada um sabe, então eu acho que essa parte, eu sou bem emotiva, então tudo que se refere ao emocional assim com aluno, isso me marca muito e eu tenho inúmeras histórias.

I – Se tu não te importas, se tu quiseres me contar essas inúmeras histórias, não todas, mas, claro, são elas que fazem parte da tua constituição como professora. Tens alguma que tu gostarias de compartilhar?

Daniela – História? Deixa eu ver qual eu posso, eu vou pensar qual eu posso Isabel. É que como elas eram bem confidenciais assim, eu fui uma profe, eu não sei se por estar na Ciências, então eu fui, era confidencial, eles procuravam a profe Daniela para falar o confidencial, então isso me marcou bastante, eu acho que eu não poderia falar, porque é.

I – É parte mais particular do aluno.

Daniela – Isso, é como eu te disse, como a gente é de uma escola pequena, a gente acaba entrando na vida deles.

I – Daniela, e sobre a tua formação, participação em formação de professores, como tem sido, como tu tens visto essas formações de professores? Como era e como hoje o Estado está em relação a isso? Ele tem dado andamento a isso?

Daniela – Já foi melhor, já foi melhor, Iza. Nós tínhamos as formações presenciais, em que nós nos envolvíamos e hoje nós estamos com essa formação, que ela é também online e eu sou mais da dinâmica, eu sou mais do presencial, então para mim, para mim, era mais valiosa antigamente, gostava muito, inclusive os seminários de Veranópolis, até hoje eu estou com um palestrante assim que eu amo de paixão e toda vez que alguém me pede eu digo, não sei se é porque ele é psicólogo e ele sabe cativar assim, eu sempre digo, vamos, busquem ele, mas eu acho, antes era bem melhor do que agora, do que a atualidade.

I – Daniela, e sobre a questão do currículo.

Daniela – Até porque a gente também acaba cansando de ouvir certas.

I – Sempre as mesmas, buscam-se novidades. Daniela, essa questão mais da parte curricular, de composição mesmo de currículo, de disciplinas. Tu já falaste que houve um currículo mais elaborado, e agora teve uma mudança com esse novo, essa nova implantação. Como tu sentes isso? Como pensas que isso vai ter alguma interferência, ou não, na questão do teu planeamento, do teu fazer pedagógico?

Daniela – Como eu te disse Iza, o novo, ele gera um certo desconforto, então eu ainda me sinto desconfortável sim, porque quando eu olho para aquele livro do sexto ano em que ele tem uma Física, uma Química, já para um aluno que eu dava lá para o ensino médio, eu penso meu Deus, como é que eu vou explicar isso? Uma vez que eu tinha construído aquela linha de raciocínio, eu colocava para os meus alunos no início de todo ano o que a gente ia estudar, porque a gente viu antes tal coisa e agora a gente vê tal coisa, então isso para mim é novo, e gera sim um certo desconforto, embora nós ainda não sentimos, eu ainda não consegui sentir pelo fato de estar dando aula, também de ter mudança na maneira de dar aula agora. Por causa dessa pandemia, eu busquei a simplicidade, eu precisei me reinventar e buscar a questão da simplicidade, porque o quanto menos é mais. Eu não posso dar para aquele aluno em casa hoje um monte de exercício, um monte de informação, sendo que eu sei que eles não vão fazer isso em casa e quando eu conseguir um bem elaborado, um exercício e atingir o objetivo que eu quero, isso já me é válido, então eu estou nessa fase do simples agora.

I – Daniela, dessa questão de escola tu falaste um pouquinho da relação dos alunos com o professor, tu falaste da relação de professor com professor. Como tu sentes a relação do professor com as famílias? Como acontecia isso, como está acontecendo hoje? Como tu enxergas isso?

Daniela – Aqui sempre foi muito boa a relação do professor, com exceção agora nessa nova fase que nós estamos vivenciando, em que a impressão que dá é que o professor ele não tá fazendo nada em casa, tu ouve, tu acaba ouvindo no mercado, na farmácia, na rua um zum zum zum. Então, eu acho que a família, ela tem que acreditar mais, ela tem, eu diria acompanhar, se tu acompanha o teu filho no que ele tá fazendo, tu vai saber o que a professora está fazendo, porque quem acompanha sabe, e quem não está acompanhando acaba distorcendo um pouco o papel do professor, principalmente agora, uma vez que o professor, eles têm essa visão do professor de valorização, que é o que foi, a gente foi perdendo muito.

I – Daniela, essa perda de valorização, o que significa isso para ti? O que no teu dia a dia vem refletindo e que te diz: não, nós estamos desvalorizados. O que, pra ti, leva a esse entendimento?

Daniela – Olha, eu não sei, eu acho que só olhar e já leva a esse entendimento sabe, dos pais do aluno, da maneira com que age, na maneira com que dirigem a palavra, isso já faz a gente se sentir, não todos, não é por parte de todos, é de alguns. Eu tenho uma profe na escola que ela mesma conta que antigamente o professor ia para sala de aula de salto, maquiado, a professora ia bem vestida, e até a gente brinca e diz meu Deus, hoje não passei nem o batom para ir para sala de aula, talvez tenha perdido até ali sabe, desde do nosso portar, então eu acho que do olhar mesmo, é isso que me incomoda bastante, da maneira com que agem como professor, eu vejo, eu não falo por mim, só por mim, eu vejo como um todo na escola, eu acho que isso é.

I – Daniela, tu pensas que essa questão Dani tem a ver também com a questão salarial? Tem relação, ou não?

Daniela – Isso a gente até percebe, porque nós temos uma clientela de ensino médio que trabalha também, um aluno meu hoje, trabalhador, ele ganhou tanto quanto eu, talvez mais do que eu ganho, eles ganham, isso também influencia bastante e eles sabem, porque como é cidade pequena, eles sabem e eles acabam às vezes soltando as piadas e falando e professor eu acho que eu ganho mais do que tu e porque eles acabam acompanhando, eles veem essa revolução, essa revolta que o professor tem, nessas paralisações que é pela questão de um plano de carreira todo, então isso também acaba assim desvalorizando.

I – Daniela, o plano de carreira é uma questão crucial na vida e na trajetória do professor. Esse é um plano que tu consideras hoje que está com todas as transformações..., ele ainda contempla o que um professor precisa, com mudanças, ou não contempla?

Daniela – Não, eu na real, bem sincera assim, eu pouco me inteirei, porque eu vejo as gurias muito revoltadas na escola, as professoras nomeadas, como eu sou, INSS e para mim o plano ele não me (), pouco eu conheço ele assim, eu nunca estudei ele, mas as professoras foram

perdendo muito com essa nova mudança, nosso plano vai estar agora, vai estar tudo congelado por um bom tempo, então isso é uma perda muito grande, eu pouco entendo sobre isso, pela questão de eu não fazer parte dele.

I – Daniela, tu já fizeste algum concurso para o magistério? Porque tu estás com quinze anos de contrato. Então, como tu te sentes? Como é ano a ano? Fala um pouquinho sobre isso, se tu puderes.

Daniela – É uma insegurança, todo ano é uma insegurança, ah, tu vai, tu vai perder, até esse ano mesmo, meu Deus, esse ano a gente saiu da escola com o coração na boca, porque vai ter mudança, ele vai extinguir os contratos, tudo bem, a gente vai fazer parte dessa, nós vamos ser extintos também, eu disse pras gurias, nós não vamos extinguir, nós vamos ser extintos, mas eu não disse não, ele não pode fazer isso pela questão que, ou tu faz concurso ou vão ficar sem professor, porque na realidade a gente não tem professor, a gente sabe da nossa demanda, mas é uma insegurança todo ano. Fiz concurso sim, nesses meus quinze anos, teve um concurso e desse concurso foi na época que eu ganhei a minha filha Isabela, até eu fui com ela, eu estava ainda na quarentena, eu fui fazer esse concurso e teria passado e anular uma questão e nessa uma questão eu caí, eu fiquei fora, senão teria entrado, porque todos os professores foram chamados, foram nomeados, em Veranópolis eu fiz, teve Municipal pras séries finais do Ensino Fundamental e eu estou em décima segunda colocada lá em Veranópolis, mas daí eu pequei por não ter estudado.

I – Com duas crianças, é mais difícil para estudar. Daniela, qual é a tua perspectiva em relação à tua profissão, à tua prática pedagógica?

Daniela – Aí, eu vou até suspirar, qual é a minha perspectiva, eu sonho, eu sonho que vai melhorar assim, eu sonho com essa classe unida, eu sonho com uma valorização em todos os âmbitos, em todas as partes, eu sonho, porque se a gente pegar por uma criança, que eu tenho duas, a criança não perde a valorização do professor, a criança, ela tem um valor, ela tem o professor como um valor, então eu sonho, eu acredito que isso vai mudar.

I – Tu acreditas que essa mudança virá de alguma forma? Como tu tens isso elaborado em ti?

Daniela – Esperamos que seja agora, eu espero que seja nesse retorno, porque faz falta, a escola faz falta, o momento social dos alunos, a interação deles, o estar, eu vejo pela minha filha que ela me diz: mãe, tu não é que nem a minha professora e tu é professora, ela diz pra mim, tu não é que nem a minha professora, que não tem paciência. Eu acho que, eu espero que agora seja a hora de, talvez, ter a mudança entre o pensar da família em relação à escola.

I – Tomara Daniela que isso aconteça.

Daniela – Vamos acreditar, por isso que eu sonho, essa é a minha perspectiva.

I – Tem mais algum sonho que tu partilhas da tua profissão?

Daniela – Da minha profissão, eu vou ser profe de séries iniciais, esse é o meu sonho.

I – Tu sonhas em ser profe de séries iniciais?

Daniela – Eu estou fazendo Pedagogia.

I – Ai... que bacana isso, o que te moves nesse sonho?

Daniela – Talvez pela questão da valorização, porque, para o aluno pequeno, tu é o professor, o professor ele passa conhecimento, o aluno, ele tá ali curioso, o pequeno, ele tá na fase da curiosidade. Sim, eu ainda acredito e ainda gostaria de me desafiar com AE, eu já fiz uma Pós em AE, eu tenho uma Pós em educação especial e também eu gostaria de me desafiar com a Educação Especial.

I – Tu trabalhaste em algum momento com Educação Especial?

Daniela – Nós temos no colégio inclusos, a gente tem alguns alunos especiais, a gente conseguiu este ano, nós conseguimos uma profe de AE, mas a gente não (), por mais que tenha feito a Pós e não era praticado assim, eu sinto dificuldade, então talvez seja esse o desafio que eu queira, é conseguir também trabalhar com aluno especial, porque deles tu tem retorno, existe um retorno afetivo, existe.

I – Daniela, quando tu falas em desafio, isso é muito legal dentro da profissão e dentro da educação inclusiva, desafiar-se. O que tu pensa que poderia acontecer se uníssemos as palavras ((interferência)) mudança, relação e desafio? Quais mudanças e quais continuidades essas três palavras, ou essas três ações, tiveram dentro da tua trajetória e que tu presenciaste dentro da escola entre relações com colegas, entre alunos? Como isso esteve presente na motivação em relação aos teus desafios nas mudanças?

Daniela – Repete, repete, Iza.

I – Dentro dessas mudanças que tu disseste que existiu e essa tua vontade de te desafiar, como tu vê isso dentro da trajetória entre teus colegas, os que mais têm idade, mais tempo no magistério, os que têm menos tempo? Como tu vê isso nessa movimentação de desafiar-se dentro da prática docente? Nas tuas relações de proximidade, como tu enxergas isso? Existe isso, ou não?

Daniela – Não, existe sim, existe, eu vejo uma, eu vou falar por mim, que eu me vejo, a busca de, como é que eu vou usar a palavra, é o buscar, talvez é o buscar a satisfação profissional completa, eu diria isso, buscar a completude dentro do meu trabalho, porque a gente não pode estar parado, a gente tem que estar se reinventado. Então tu tem que buscar essa, esse, que palavra eu vou te dizer, tem que buscar o novo, eu vou, eu vou me reinventar como Daniela, eu preciso e existe sim.

I – Se hoje fosse, se tu tivesses de te descrever, a Daniela, professora com quinze anos de profissão, como, hoje, tu te descreverias na íntegra como tu dissestes? Como tu descreves esta Daniela profissional, esta Daniela com uma caminhada dentro do magistério?

Daniela – Uma nova, eu me descrevo como uma pessoa que mudou a maneira de ver, eu me lembro no Artur Francisco dos meus alunos pequeninhos e eu não sabia para que lado eu tinha que ir, se eu olhava para eles, se eu conversava com eles, se eu ia pra quadra, se eu pegava um livro, como montar um plano, eu me vejo uma pessoa segura, eu sou bem segura comigo mesma, sou bem determinada e isso eu acho que a profissão me fez eu ser bem assim, bem determinada, tanto que eu me lembro até uma profe que foi minha profe e depois minha colega. E tinha uma visão de respeito assim, eu ainda tenho, aprecio muito ela, e ela sempre me disse, tu é muito determinada, sim, e a carreira está me fazendo eu ser determinada cada vez mais.

I – Essa segurança que tu dizes que hoje tu tens o tempo trouxe. Mas o que te trouxe essa segurança dentro da tua profissão?

Daniela – Eu acho que foram justamente essas gerações que a gente foi pegando, essas mudanças que a gente foi pegando e tu vai vendo que tu consegue, os tombos que tu leva, porque nem sempre é tudo maravilhas. Então eu acho que isso fez essa determinação minha, e como eu digo para os meus alunos, quando a gente aprende a gostar é diferente, então eu aprendi a gostar do meu curso porque eu não conhecia, eu aprendi a dar aula porque eu não conhecia, então quando tu aprende a gostar, eu acho que isso te leva a uma determinação melhor.

I – Daniela, tu falaste sobre a tua formação em Biologia que tu seguiste para te desafiar também a gostar do curso. Então, a tua formação inicial é em quê?

Daniela – É Biologia, é Ciências com habilitação em Biologia.

I – E tu fizeste Magistério no Ensino Médio?

Daniela – Não, não, eu só fiz Licenciatura. Eu fiz o ensino médio normal aqui em Fagundes mesmo. Agora Pedagogia.

I – Licenciatura de Biologia, Licenciatura de Pedagogia. Qual é o suporte, o que elas se complementam e no que elas impactam () em tua visão das duas Licenciaturas?

Daniela – Eu acho que a complementação é experiência, é a minha experiência que eu busquei nesses quinze anos de trajetória, a minha determinação por ser mais experiente, mais determinada, eu agora me sinto preparada para trabalhar com criança, coisa que eu não me sentia e também eu não via, eu dizia para minhas colegas, meu Deus, deixa eu trabalhar com criança, eu acho que eu vou, mas hoje me vejo bem preparada, não sei se pela questão de ter sido mãe, de também estar trabalhando, mas eu acho que essa união ali das experiências me fez buscar a Pedagogia.

I – Se tu tivesses de falar alguma coisa Daniela, alguma mensagem hoje em relação à educação e essa experiência que tu falas..., o que mais te chama a atenção dentro dessa trajetória na educação? O que mais te impactou dentro dessa tua caminhada?

Daniela – O que impactou ou uma mensagem?

I – Isso, o que impactou e qual a mensagem que tu deixaria a respeito disso?

Daniela – A mensagem que eu deixo é a esperança. Sim, tem jeito, a gente vai conseguir mudar, a gente vai, eu ainda acredito, eu sonho que nós vamos, que a escola vai ser vista diferente, que o professor vai ser visto diferente, isso é bem importante para quem faça Licenciatura, para quem esteja nesse caminho de Magistério, que continue, porque nós fizemos sim a diferença. Eu até esses dias compartilhei no meu, no meu face, na minha rede social, que se me perguntarem o que eu contribuí na minha vida para o mundo, eu dei aula, eu dei aula, quer dizer, eu passei conhecimento, a gente tenta .

I – Com certeza, Daniela,. Eu não sei se teria alguma outra questão que tu queira salientar, que tu gostarias de falar sobre a tua profissão, que tu queira, talvez, contribuir. Agora a palavra é contigo.

Daniela – Olha a minha profissão, eu sou bem feliz, gosto sim do que eu faço, gosto de estar em rodas de conhecimento, porque eu digo que a escola é onde giram as informações antigas, atuais, convívio com os colegas, com alunos, com família, porque tu não deixa de estar interagindo com família, então é isso, sou professora, gosto de ser professora.

I – Que bom. Dani, eu te agradeço muito a disponibilidade do tempo. Eu sei que com duas crianças não é fácil, então eu agradeço de coração a tua participação nesta minha pesquisa.

Daniela – Imagina, eu que agradeço, eu que fico feliz por fazer parte da tua pesquisa.

I – Isso aí, quando estiver já tudo transcrito, eu te envio para que tu me digas se está de acordo com o que nós conversamos.

Daniela – Está ótimo Iza.

I -- Daniela, muito obrigada e uma boa noite. Fica bem, ok?

Daniela – Boa noite. Você também.

I – Tchau.

Daniela – Tchau.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA KATIUSKA

Professora Katiuska

Idade: 34 anos

Tempo de atuação do Magistério: 07 anos

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 2009 -2016 (Início de Carreira)

Feita por Google Meet

27/05/2020

Duração: 1:27:23

I – Boa tarde Katiuska, tudo bem?

Katiuska – Boa tarde.

I – Eu, então, vou realizar a entrevista contigo e vou pedir permissão. Tu me permites gravar?

Katiuska – Hum.. permitido 😊. Está um pouco devagar.

I – Talvez.

Katiuska – Tá me ouvindo? ((Problema com a conexão)).

I – Então tu falas à vontade, a gente está bem à vontade e eu vou só cancelar o meu microfone para não dar interferência e daí eu te escuto, tá Katiuska? Eu gostaria que tu falasses um pouco de ti, quem é a Katiuska? Qual a tua idade? De onde tu vens? Enfim, a tua trajetória como profissional e o teu entendimento dessa trajetória como profissional da educação.

Katiuska – Está certo, meu nome é Katiuska Izaguirry Marçal, eu sou da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, lá da fronteira com o Uruguai, na cidade de Rosário do Sul. Eu acho que posso falar da minha trajetória assim, o Magistério está ligado comigo desde muito cedo, então eu decidi fazer o curso normal, Magistério, de treze para catorze anos, quando eu fui para uma escola que tinha o curso normal, foi ainda no oitavo ano (oitava série), porque eu sabia que lá no primeiro grau, equivalente ao ensino médio, eu faria o curso normal, que na época foi dois mil, dois mil e um por aí. Na época, o curso tinha quatro anos e meio de Magistério, e eu decidi que não faria o ensino médio regular, porque eu não gostava da área de exatas e gostava muito de gente, então eu decidi fazer o curso normal, curso do Magistério. Foi uma trajetória muito linda, muito gratificante, eu acho que a sensibilidade em relação à aprendizagem, ao aluno, eu aprendi ali naquele período, que eu fiz dos catorze aos dezenove anos, então foi uma coisa que me marcou bastante, a formação inicial para mim foi o curso normal realmente. Bom, então eu decidi que eu queria fazer uma Licenciatura, e justamente por essa minha característica de questionar e da questão dentro da preocupação do humanismo, etc., eu pensei no curso de

Filosofia. Nesse ponto, eu quero dizer assim, que é um curso que na época quando comecei a fazer Filosofia, a disciplina nem existia mais no curso regular, eu ia ter uma formação, mas não sabia como iria ser o meu trabalho. Na Filosofia, tu sempre pensas em seguir adiante nos estudos, em seguir na academia, etc. etc. Bom, é importante dizer assim que eu sempre tive muito apoio dos meus familiares, tanto minha mãe quanto meu pai, nunca questionaram minhas escolhas, quando decidi fazer um curso de quatro anos de ensino médio, eu acho que nesse ponto até meus pais têm orgulho disso, ter uma filha normalista. Quando eu decidi que eu faria vestibular para Filosofia, que é um curso talvez até hoje eles não saibam muito o que significa, o que é, o que se faz, quando decidi me mudar de cidade, fui para Santa Maria, morei na casa do estudante, e eu acho que isso também é uma formação fundamental, a coisa de tu viver naquele universo, naquela situação de morar na casa do estudante, de ficar vinte e quatro horas por dia, sete dias na semana, na cidade universitária, convivendo com aquelas pessoas, gente de todos os lugares do país, de todas as condições socioeconômicas, na casa do estudante, condições muito mais precárias do que a minha, então foi uma vivência que eu considero fundamental para a pessoa que eu sou hoje, para a pessoa que eu me formei. Daí eu fui fazer Filosofia, um curso intelectualmente elitista, um curso machista, e quando eu entrei não tinha Filosofia no ensino médio, em algumas escolas tinha, mas estava surgindo, não sei se você lembra, mas a UFSM tinha um programa de seleção que não era um vestibular, agora eu não vou lembrar o nome, depois eu te mando o nome da seleção, que eles faziam por série, e eles estavam pleiteando a inclusão da disciplina de Filosofia nesse programa de seleção, então teve toda uma discussão para a instituição da Filosofia no ensino médio e como em Santa Maria, a Universidade de Santa Maria influencia os cursinhos pré-vestibulares e as escolas de ensino médio daquela região, então foi um burburinho aquilo. Os professores mobilizados com a função da inclusão da Filosofia e no mesmo período o pessoal das Ciências Sociais começou a pleitear o retorno das Ciências Sociais para o currículo do ensino médio, e a Filosofia entrou de carona nisso. Então, a gente tem toda a reformulação do currículo nesse período e eu conseguir acompanhar tanta discussão dos professores de ensino médio, a discussão dos professores na graduação, pensando em um currículo que adequasse o conteúdo de Filosofia porque a gente tinha uma formação somente acadêmica, elitista de um assunto totalmente fora da realidade, mas agora a gente começa a pensar como fazer essa transição para o conteúdo de ensino básico, vamos dizer assim. Toda a luta para incluir a Filosofia no currículo, tanto que hoje está na LDB e corre-se o risco de ser retirada novamente, ah... é conteúdo transversal, é disciplina obrigatória, mas ela não é, e toda essa discussão eu tive a felicidade, vamos dizer assim, justamente de acompanhar e estar no centro do que estava acontecendo, justamente a inclusão

da Filosofia no vestibular de uma universidade, como influenciadora do currículo no ensino básico. Assim, eu não acredito muito em destino, mas eu fui fazer Filosofia pensando na vida acadêmica, pensando nas discussões maiores da humanidade. E no segundo semestre, um colega meu, a gente pensando nessa coisa de procurar bolsa, procurar professor, com quem se conectar para fazer a pesquisa certa, um colega meu tinha uma entrevista com uma professora do Departamento de Educação e era pesquisa para ensino de filosofia. Resumindo, desde o segundo semestre do curso de Filosofia, eu já me envolvi com a iniciação em pesquisa em Filosofia, ensino de Filosofia e ensino de Filosofia no ensino médio e depois disso eu não saí mais. Eu tive bolsas de pesquisa da CAPES, CNPQ, etc. e depois eu vim fazer Mestrado com essa mesma orientadora, Elisete Tomazetti, na área de ensino de Filosofia, na área de ensino médio. Então, assim, a minha trajetória é de forma geral é isso, assim sempre relacionada ao ensino, à educação. Eu acho que o curso de Magistério me formou nessa sensibilidade para o outro, um curso que aprendi sobre Pedagogia, teorias, desde como fazer um planejamento de aula, que é uma coisa que parece tão difícil para quem não fez o curso normal, tudo isso sim para mim foi muito importante. E a Filosofia formou, justamente, o tema que eu queria transmitir, que eu queria ensinar, e culminou com a minha formação de Mestrado. Na pesquisa de Mestrado, eu queria entender, justamente, essa relação dos professores formados em Filosofia que davam aula na escola pública, como era essa metodologia, a questão da didática, só para fechar essa parte do curso, a Licenciatura em Filosofia ela tinha uma característica academicista, que não casava com essa questão da Licenciatura, da didática. Muitas pessoas ali achavam que aquilo era menor no curso e era tipo assim, eu faço Filosofia, mas eu faço Licenciatura, e se eu não tiver como seguir adiante, eu vou dar aula, então era muito clara essa diferença. Outra coisa, enquanto eu fazia Mestrado, surgiu o PIBID, que era não um curso de iniciação à pesquisa, mas iniciação à docência, e eu tive oportunidade então de ajudar na orientação desses alunos que faziam a graduação em Filosofia e pensavam metodologias para aplicar nas escolas. Eles trabalharam diretamente nas escolas, então eu acompanhei tanto na orientação de estágio como na orientação do PIBID. Consegui acompanhar esses jovens, estudantes, dando aula, pensando como fazer essa transposição didática, conversando com eles, a gente tem muito material, tem muito livro nessa área. Então é essa a minha relação com o Magistério.

I – Que bacana, Katiuska, te escutando, ainda mais falando do PIBID... que é tão importante hoje para inserir quem é estudante para a vida de professora. Então, essa questão que tu colocaste sobre a Filosofia, tu lembra mais ou menos o ano que foi isso, que começou essa discussão de inserir novamente a disciplina de Filosofia?

Katiuska – Eu não vou confiar muito em datas, mas eu entrei no curso em dois mil e quatro, e se eu não me engano, foi nesse período já que a gente começou as discussões à obrigatoriedade da Filosofia na LDB, de dois mil e oito, mas já nesse período, dois mil e quatro/dois mil e seis, ela passou a ser incluída nesse curso de seleção da UFSM, depois no vestibular, e em dois mil e oito, ela se tornou obrigatória, com a diferença aqui na cidade de Santa Maria, pela tradição dos cursinhos e de ter a UFSM, um curso de formação de professores, então tem muito estagiário. As escolas públicas de Santa Maria tradicionalmente tinham Filosofia, não foi nenhuma novidade em Santa Maria, mas entre dois mil e quatro/dois mil e oito, foi toda essa trajetória, essa luta, essa reivindicação.

I – O teu concurso do Estado, tu fizeste em que ano?

Katiuska – Em dois mil e treze, eu acho que foi o último... ???

I – O último, isso, foi o último. Como é essa tua vinda ao mundo do Magistério estadual, do teu trabalho em sala de aula e inclusive entre os colegas? Como tu enxergas isso, como tu vês isso na construção da disciplina e na construção da convivência? Porque na escola nós temos um ambiente vivo, tu convives na sala dos professores, tu convives com os alunos. Como é que se dá essa vivência e essa discussão dentro do ambiente escolar? Tu vês dificuldades, facilidades, desde a vida dentro da Universidade e hoje na escola?

Katiuska – Então vamos lá. A minha vida acadêmica foi bastante longa, eu fiz o curso de Filosofia e decidi ampliar mais um ano porque eu gosto muito de estudar e felizmente eu tinha condições de me manter estudando e eu fiz História. Comecei a fazer História. Então, assim: eu fiz Filosofia de dois mil e quatro a dois mil e oito, e em dois mil e oito, eu entrei em História, me formei em Filosofia. Daí eu fiz o Mestrado e o curso de História juntos, eu trabalhava com ensino de Filosofia, eu falava sobre professores... falava sobre escolas e eu não ia para escola! Eu já estava há algum tempo na Universidade, nessa vida acadêmica de pesquisa, ia a congressos, tudo isso, mas aí chega um momento que eu sentia falta de trabalhar, que eu tinha que ir para escola, então eu fiz a inscrição para contrato, já tinha feito concurso para o IFRS, não tinha ficado classificada. Então ainda morava em Santa Maria, fazendo História, quando me chamaram na décima nona CRE de Livramento para assumir em Rosário do Sul, quarenta horas, aí eu disse: bom, eu não posso protelar mais, eu tenho que ir, e eu não podia aceitar menos, eu tinha que aceitar quarenta horas, mas como é que eu posso falar de alguma coisa e não ter essa vivência, nisso??? Eu já tinha uma trajetória na academia. Aí eu resolvi aceitar as quarenta horas em Rosário do Sul. Rosário do Sul fica a cento e trinta quilômetros de Santa Maria. Por seis meses, eu fiz o seguinte: eu passava a semana em Rosário do Sul, sexta-feira eu ia para Santa Maria e tinha uma aula de História na segunda-feira, e, depois, voltava para

Rosário. Eu dava aula em três escolas, eu dava aula para o ensino fundamental de Geografia, Ensino Religioso, etc. Dava aula no ensino médio regular, de manhã, primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio de Filosofia e Ciências Sociais, dava aula para EJA, de noite, de Filosofia. Quase morria de cansaço!!!! Mas eu ia. Fiz essa trajetória, até que no final do segundo ano do contrato, eu consegui finalmente dar aula no curso normal, que era o meu curso de formação, com meus antigos professores, formando professores, que era, na verdade, o meu sonho... Dava aula de didática da História, de Filosofia da Educação, de História da Educação, etc. Aí surgiu o concurso, aí tem a parte do meu namorado, meu namorado até hoje, ele é concursado aqui em Cotiporã, então eu resolvi fazer o concurso para a serra gaúcha, para a gente vir para cá, ele mora aqui em Veranópolis, resolvi fazer para cá. Bom, chegou um ponto que eu estava tão cansada que eu tive que trancar o curso de História e o meu professor da área de (), da área de educação, dos estágios, não aceitou fazer o acompanhamento das aulas em Rosário do Sul, porque era outra CRE, então não tinha como levar adiante, tranquei o curso de História. Acho que eu tenho... () faltaria uns dois anos para me formar e eu já estava há um bom tempo. Aí eu fiz o concurso para a serra. O que eu notei na época, assim, na região de Santa Maria era muito saturado, vagas/candidatos para Filosofia, enquanto aqui na serra eram pouquíssimos candidatos, então não vou saber dizer qual lugar eu fiquei, como é que eu fiquei, mas fiquei bem classificada, e aí não sei, acho que foi em dois mil e treze o concurso, não sei quanto tempo depois me chamaram para trabalhar aqui. Então eu larguei o contrato em Rosário, fechei, não consegui terminar o curso, acabou jubilando, então não tenho o certificado de História, mas acredito que ter uma formação no curso de História foi muito importante para a minha formação, porque, como eu disse, Filosofia é aquela coisa, é um cinismo acadêmico, com pessoal que não consegue se relacionar com o mundo real e a história me botou o pé no chão, sabe, o movimento negro, o movimento indígena, a questão das pessoas, mais social, etc. Foi o curso de História que me permitiu, foi a vivência no curso de História que me permitiu isso. Bom, então dois mil e catorze, maio, agora, fez seis anos agora mês passado, eu vim para Veranópolis assumir, eu tive muita sorte que as opções que deram era Veranópolis e no São Luiz, então a única escola que eu trabalhei aqui em Veranópolis até hoje, e tive muita sorte que eu consegui trabalhar sempre com a minha disciplina, Filosofia, que é um outro problema para nós professores, nessa coisa de trabalhar na tua área de conhecimento. Tenho sorte de estar em um escola que valoriza isso, então comecei também dando seminário integrado que era minha paixão, e daí quando acabou o seminário integrado, quando voltou para o ensino médio regular, a Filosofia ganhou dois períodos, então eu consegui ter um trabalho bem interessante, bem bom, e agora esse ano voltou a ter um período só de Filosofia. A gente perdeu algumas horas, mas

eu estou nessa empreitada desse novo ensino médio aí. A gente, apesar de toda essa função, tentando trabalhar esse novo currículo aí, mas ainda assim, acho que eu consigo ter autonomia e pensar ele a partir da Filosofia, então não sei se eu respondi o que tu queria saber. Ah, sobre a questão da escola, da Filosofia, então quando a gente começou a pesquisar sobre a Filosofia no ensino médio, era um grande embate isso, como tornar a Filosofia palpável no ensino médio, tinha a questão também dos professores, que a maioria dos professores que dão aula de Filosofia não são formados em Filosofia, e isso, a meu ver, é bem problemático, é comprovado que professor que tem conhecimento da área que ensina, ele ensina, ao passo que se tu não tem conhecimento, tu não ensina, não adianta, não ensina. Eu não me sinto capaz de ensinar Ciências Sociais, Sociologia, por exemplo, Geografia, mas a gente faz, pelas condições que nos são colocadas. Essa discussão sobre como colocar a Filosofia no ensino médio sempre esteve muito presente na minha trajetória, tanto acadêmica quanto depois, mas eu acho que não é um grande problema sabe, uma grande questão, os alunos gostam, o currículo da escola não permite que a Filosofia tenha tanta importância, porque se tu tem uma disciplina, por exemplo, Matemática e Português, que tem cinco períodos, com um certo peso, e uma disciplina que tem um período, aquilo te formata para dar uma importância para quando tu tem mais espaço naquilo. Quando um professor tem mais espaço na tua vida, quando as avaliações daquelas disciplinas são mais importantes, quanto as faltas que tu leva naquela disciplina são mais importantes, então institucionalmente ela é uma disciplina menos importante, mas eu acho que esse problema que eu vi, da pergunta que tu colocastes, do espaço da Filosofia, da importância da Filosofia, nunca na escola, não vejo nenhum problema, nem com meus colegas, de desdenharem da minha disciplina ou desdenharem do meu trabalho ou acharem que é menos importante que o deles, muito pelo contrário. E entre os alunos também, é óbvio que a questão das avaliações, a gente sabe que os alunos sempre vão escolher as disciplinas mais importantes, mas a questão do conhecimento eu não vejo diferença não, e também tem a postura. Acho que vai entrar em um outro assunto assim, a postura do professor diz muito da importância que ele dá para disciplina dele, eu prezo muito pela minha postura frente aos alunos e pelo gosto que eu tenho pelo que eu ensino, e se eles conseguem ver isso, eles reconhecem isso e compartilham disso.

I – Bacana. Katiuska... sobre o que tu falaste da relação com os colegas, e nesse sentido dentro da escola. Estou trabalhando com essa questão de várias etapas dentro da trajetória. Tu es iniciante, estás ali desde dois mil e treze, e dentro da escola têm professores já em fim de carreira, no meio da carreira. Tu notas diferença nas visões e nos olhares da escola levando em

conta isso, ou isso é uma mistura que no ambiente escolar não se sobressai e no fim ficam parecidos? Como tu enxergas esses diferentes professores dentro de um mesmo espaço?

Katiuska – Eu tenho muitas discordâncias, mas eu tenho discordâncias inclusive entre colegas da minha faixa. Como é que eu vou dizer isso? Como é que eu vou pensar nisso? Existem muitas diferenças, essas diferenças talvez sejam muito mais por área de conhecimento do que por período, existem práticas que eu fui entender só trabalhando que estão postas sobre a questão da avaliação que eu discordo muito dos meus colegas, a questão do uso da avaliação, é uma coisa que daí sim, a gente tem embates nas reuniões pedagógicas, não tanto nas reuniões pedagógicas como nos conselhos escolares, conselhos trimestrais, acho que é uma visão bem diferente da maioria. Eu sou uma professora nova, os meus colegas, os mesmos que passaram no concurso junto comigo têm muito mais tempo de Magistério na escola do que eu, então no começo eu senti aquela coisa sabe: ah, essa guriuzinha vem aqui e quer fazer, normal. Mas eu também tinha uma visão que eu estou mudando, eu estou aprendendo, que eu estou aprendendo a entender que a vivência de um professor é isso. O que a gente faz é o que a gente é, então assim, com relação à avaliação acho que é muito diferente, porque eu fiz uma discussão sobre isso na minha formação, fiz texto sobre isso, eu estudei muito essa questão da avaliação e eu acho que a escola. Eu não sei se os professores concidentemente se dão conta disso, mas eu acho que nós usamos a avaliação com omissão e por mais que a gente diga que não, a gente faz uma coisa que eu me recuso a fazer, a gente tem na escola protocolo de avaliação e tem coisas como a avaliação do comportamento, avaliação de responsabilidade dos alunos. Eu me recuso a avaliar o comportamento do aluno, eu me recuso a dizer que um aluno, porque ele conversa demais, eu vou tirar um ponto dele, não, isso é uma coisa que é muito clara, a diferença, digo assim, se o aluno conversa, se o aluno falta muita aula, se ele é irresponsável, eu tenho um diagnóstico de porque esse aluno não corresponde ao que estou oferecendo, não tá aprendendo o suficiente, mas eu não posso usar isso como avaliação dele, não posso dizer isso, não posso colocar isso em uma nota, antes era um conceito e agora voltou a ser nota esse ano, estou descabelada, porque eu nunca avaliei por nota, então acho que isso é um grande embate. A questão do papel da escola pública, eu noto que também é uma coisa que eu já tive muitas discussões em sala de professores e eu sou uma pessoa que não fica quieta, de ter que dizer assim, a gente está numa escola pública, sinto muito, a gente trabalha com muita diferença, eu não consigo classificar os alunos, eu não acho correto, fazer essa classificação, eu estou nessa instituição, mas eu não acho correto excluir um aluno por causa disso, disso e disso. E a escola pública, ela tem que acolher, acolher sempre, e essa dificuldade vai estar com esse aluno sempre e, às vezes, eu não vou conseguir sanar essa dificuldade, então eu não posso fazer esse papel de

moedor, eu não vou fazer esse papel de simplesmente excluir o aluno porque ele não correspondeu aos critérios colocados de excelência. Então já aconteceu comigo de eu dizer para o meu colega: “Meu querido, minha querida, estamos em uma escola pública, tu é professor de escola pública, aceita que assim, não vai ter alunos excelentes, tu vai ter uma média de todo o tipo de gente e tu tem que trabalhar, porque afinal somos servidores públicos, vai ter que servir essas pessoas da melhor maneira, não tá ali para julgar”. E a gente julga muito, e a gente tem um poder, e isso eu digo para os alunos, é um poder gigantesco que o professor tem nas mãos, poder decidir pela vida de um aluno sabe, e isso pra mim é muita responsabilidade, é muito peso. Então eu vejo que essa é a diferença em relação aos colegas, essa visão de escola pública que eu tenho e que já teve embates essa questão da avaliação, acho que são essas, mas, de forma geral, assim, eu tenho aprendido muito assim, tenho revisto muito algumas posições que eu tinha em relação aos professores, em relação à escola pública.

I – Essa questão da avaliação é uma grande incógnita, porque quando lidamos realmente com a escola pública, lidamos com a diversidade, com o conceito de diversidade realmente na prática. Nota-se, muitas vezes, que não tem esse entendimento em todos os pares, e eu acredito que seja esse o ponto principal de discussões que acontecem. Eu não sei se a palavra que eu gostaria de te perguntar agora, já que tu falaste disso, sobre uma visão diferente em relação à avaliação, mas tu achas que o tempo endurece?

Katiuska – Eu vou dizer da minha visão, da minha vivência, dos meus pares atualmente assim e também pensando um pouco nos meus colegas de Rosário, de ter sido aluna deles e ser professora, colegas deles.

I – Katiuska, no total, quantos anos tu tens de Rosário e aqui?

Katiuska – De magistério?

I – Isso, de atuação em sala de aula.

Katiuska – Dois anos em Rosário e seis aqui, uma criança, eu sou uma criança, não sei se eu vou me aposentar, mas assim, eu acho que o discurso dos professores é muito duro, mas a prática não, a prática é muito mais solidária sabe, eu vejo assim colegas com discurso, com uma coisa assim, que tem que ser assim, porque comigo é assim, porque a aluna é assim, mas quando tu vê a relação com cada aluno, é uma relação pessoal, é uma relação assim de muita compreensão, claro, tem casos e casos, mas assim eu acho que o discurso é duro, que o discurso é: eu sou assim e nada me muda, mas eu acho que os professores conseguem fazer esse, sabe, esse jogo de olhar cada um na medida do possível. A gente, às vezes, infelizmente, vai se dar conta que não conseguiu ajudar, que não sabia que tinha que ajudar um aluno ou outro, quando não tem mais tempo assim né, mas a questão do olhar diferente da preocupação e assim, agora

acompanhando, com todo esse problema da pandemia, o trabalho que a gente acompanha de cada colega o que tá fazendo, o que tá buscando, as pesquisas que estão fazendo, tá se desdobrando, tu ver que existe uma prática muito mais solidária do que querem fazer parecer sabe, não sei, é uma visão minha, tem uma coisa que eu não sei se é real, mas é uma coisa que eu tenho percebido.

I – Em todas as falas aparece, embora a gente tenha alguns anseios e certa autonomia, que nós estamos sempre vinculados a uma legislação, seja a LDB, seja os PCNs, agora é a BNCC. Tu participaste, e falaste lá no início, de toda essa discussão de ensino da Filosofia e do PIBID. Achei muito interessante isso, acho que a vivência é maravilhosa e, salvo isso, a questão da LDB, da BNCC, dos PCNs, tu tiveste alguma vivência em relação a isso? Como é o teu entendimento em relação a essas legislações? Mas não somente no sentido escrito, mas também na sua prática em escola pública, como tu enxergas isso? Em relação a currículo, em relação a toda essa questão de legislação dentro da área educacional?

Katiuska – Ainda como pesquisador a gente fez uma leitura bem profunda dos PCN's, das OCN's, das orientações. No meu Mestrado, na minha dissertação, tem um capítulo justamente sobre essa relação da legislação em relação à prática. Tem dois lados que eu percebo aí, um: tem coisas que não modificam, eu até brinco, eu entre estágio na graduação e atuação, eu acho que, eu Katiuska, desde a Ieda, passei por umas três mudanças curriculares, três mudanças de governo do Estado, de visões. Eu acho que foi isso, e na prática não muda nada. A prática dos professores não muda nada. Mudou até o ano passado, a gente já fez desde que estou no São Luís, a gente já fez parecer descritivo, a gente já fez conceito, três conceitos, cinco conceitos, e esse ano voltaram para nota. O que isso muda? Não muda nada minha prática em sala de aula, eu sigo trabalhando da mesma forma, o mesmo conteúdo, nas discussões assim, a gente tem que fazer o planejamento com base, a gente fez toda a formação das competências e habilidades, com conteúdo curricular, conteúdo só título. O que acontece? Os professores têm uma tradição já, eu vou pegar na área da História, muito claro isso, eu acompanho mais de perto. Eu vou estudar da Pré-história até História do Brasil, depois a História moderna no segundo ano e depois contemporânea no terceiro ano. Independentemente do que acontece em toda a discussão curricular, então eu acho assim, tem um lado que a prática é muito forte, não sei se isso é positivo ou não, às vezes eu acho que não, professor é difícil de mudar, por outro lado, eu acho que estrutura da escola muda assim, a questão do seminário integrado, agora questão do novo ensino médio, essa coisa de tu dar () um espaço para pesquisa, que a gente teve durante alguns anos e isso estava gerando coisas maravilhosas na escola e simplesmente foi cortado por uma decisão governamental. Agora a gente está começando uma nova proposta que é muito maior

do que a gente vai conseguir fazer, porque a gente não tem estrutura, mas que mexe com a gente e mexe com uma subjetividade dos alunos, mexe com a prática da escola. Não sei se tu estás entendendo o que eu quero dizer. Têm os dois lados, eu acho que a legislação muda, por exemplo, a Filosofia é um caso disso, é óbvio, até dois mil e oito, tinha gente que nunca tinha tido Filosofia, eu nunca tinha Filosofia na escola, e eu fico pensando: nossa, os meus alunos sabem coisas que eu fui aprender na graduação, então quer dizer, tem a questão estrutural que modifica, só que muda currículo, eles dizem que muda currículo, a gente também pode discutir o que é o currículo, muda conteúdo, mudar a ordem, mas a metodologia eu não vejo mudar, que eu acho que é isso que eles acham que vão conseguir, tornar o professor mais próximo do aluno, deixar a parte teórica e tornar a aprendizagem mais prática, o aluno começar a fazer, por isso a ideia dos laboratórios, da ideia da pesquisa, mas o cotidiano ali da escola, assim que o professor decidiu há alguns anos, ele normalmente repete. Não sei se ficou claro?

I – Nossa, está ótimo. E sobre o currículo, já que o mencionasse, me dá teu entendimento. Acho importante comentarmos, porque o currículo faz parte da escola, pois a escola é imersa nele, e ele é imerso na escola. Então, quer queira, ou não, ele sempre está presente no discurso, na pauta, em qualquer momento da área educacional. Qual é a tua visão Katiuska? O que é o currículo para ti?

Katiuska – Eu acho que é tudo isso, o conteúdo acaba sendo conteúdo. É como a gente põe em prática esse conteúdo e nisso acho que dá uma boa mexida. Não sei se tu estás acompanhando esse novo ensino médio, esse ensino médio gaúcho aí? Que no ano passado, nossa que revolução, a gente se obrigou a fazer coisas incríveis, e isso foi tão bom para os professores, muito mais que para os alunos sabe, é tão bom a gente se mexer e fazer coisa diferente, pensar em uma nova proposta, então acho que aos poucos tá indo. Essa proposta que vem de cima e que vem desde o seminário, uma proposta desde noventa e seis, que tá sendo, é política de Estado, mesmo os governos intervindo, é uma política de Estado, essa ideia da prática, desenvolvimento das habilidades, agora entrou essa habilidade socioemocional, que eu acho que é um problema para nós professores, porque nós não conseguimos nem lidar com os nossos. Então, eu acho o currículo é isso, e eu consigo perceber essa evolução na escola muito devagar, de entender que a escola é um espaço de fazer, de aprender a fazer. A questão é a estrutura física, a estrutura física que a gente não tem laboratório, laboratório de informática, uma tecnologia que realmente alcance coisas que o aluno tem em casa, é muito melhor do que ele tem na escola, então a gente poderia estar muito mais à frente se as propostas viessem junto com esse subsídio físico, esse subsídio de material, então eu vejo uma mudança muito devagar, até para os professores. Uma coisa que eu reconheço assim, eu não sei da minha geração, acho

que eu tenho muitos colegas mais novos que eu, que participaram ativamente do PIBID, mas eu tive sorte da minha orientadora estar no curso de Filosofia e realmente fazer uma discussão séria sobre o ensino de Filosofia, no estágio. Nossa, eu vejo muito professor muito bom dessa geração, sabe dessa última geração, e infelizmente não está mais na escola, porque essas escolas não chamam bons profissionais, quem pode está saindo. Então assim, não sei se eu fugi do assunto, mas o currículo, ele é tudo isso que eu vejo, essa mudança muito devagar, mas eu vejo que está muito diferente de quando eu era estudante, por exemplo.

I – Essa questão dos bons professores fugirem da escola, estamos enfrentando isso. Eu não vejo isso só na pública, mas eu vejo isso na privada também. É um movimento que vem ocorrendo de uma década para cá e que, de certa forma, está influenciando no oferecimento das licenciaturas.

Katiuska – É uma coisa que eu penso muito sobre isso porque eu fui testemunha de uma modificação do currículo na graduação. Em dois mil e quatro, teve uma mudança do aumento de práticas de ensino dentro das graduações nas licenciaturas, se não me engano, foi em um parágrafo que fizeram que aumentasse o número de atividades práticas, não só estágio, mas antes do estágio supervisionado, os alunos entrarem para escola. Na UFSM, eu presenciei que isso modificou muito a estrutura das licenciaturas. No PIBID então, quando pela primeira vez um bolsista que trabalhava na escola ganhava dinheiro ao lado do bolsista que trabalhava, um Heidger, o dinheiro dá status, isso cria um status, não é só bolsa de pesquisa, mas bolsa de prática na escola, tu ganhar para dar aula, olha que absurdo, estagiário de licenciatura não ganha, a gente faz um trabalho voluntário praticamente, então assim, eu vi uma mudança na formação inicial muito interessante. Eu vi muita gente com uma ótima formação, porque eu acompanho os colegas da minha geração, tanto do curso de História quanto de Filosofia, eu acompanho eles nas redes, tenho amigos, etc., e eu vejo trabalhos magníficos, mas aí quando você chega à escola, você não tem esse tipo, porque minha formação é muito melhor do que eu vou receber profissionalmente. É muito complicado assim, e eu estou no Estado porque eu acho que tem pontos importantes para minha trajetória, então, assim, eu comecei pensando em seguir adiante nos estudos, sempre quis formar professores nessa área da educação, mas eu queria formar professores, não consegui e acabei no Estado, e gostei, eu gosto de dar aula para o ensino médio, aprendo tanto com meus alunos, só que eu não ganho o suficiente para isso. A formação que eu tenho não condiz com o que eu recebo como reconhecimento financeiro, então assim, você perguntou o que é ser uma professora no início, eu tenho orgulho imenso, porque eu não me considero alguém que faz, eu me considero uma intelectual, eu tenho que criar, eu tenho que pensar que o que eu sei do livro eu tenho que transformar aquilo em algo interessante para uma

peessoa que talvez nunca leia aquele livro que eu vou ler, e eu tenho que pensar em como essa pessoa vai conectar aquele livro, aquela ideia, com a realidade. Eu não consigo pensar que o professor é o cara que pega no manual e vai ler no livro didático e passar a atividade para aluno, eu tenho um orgulho, um orgulho de ser professora, meu orgulho é muito maior do que a realidade, eu sou professora e professora de ensino médio. Pela primeira vez, foi nesse último ano que eu participei da greve e com todos esses descabros que tem acontecido, eu pensei assim: será que esse é o meu lugar? ((se emociona e chora com seu comentário anterior)).

I – É tão bom te ouvir falar Katiuska. E essa emoção, eu acho que a paixão está na tua fala, e é essa paixão que muitos usam como demagogia, mas alguns, como tu, usam como bandeira. Creio que essa é a diferença e acho que isso é muito importante mesmo. Tu falaste da questão de participar da greve, do teu salário, e como o teu salário não está à altura e não está realmente. Como essa geração está se mexendo? Como essa geração levanta essa bandeira? Eu te vejo muito ativa nesse sentido de direitos, então, como tu enxergas essa participação e esse movimento diante de tudo que nós estamos vivendo? Porque não se está vivendo um momento bonito. Como tu estás vendo isso dentro do movimento, na área do Magistério? Retrocessos, avanços? Qual é o teu entendimento disso?

Katiuska – Eu acho que a minha geração, os professores que estão hoje, eles são trabalhadores como o pessoal do comércio, como os policiais, como os funcionários públicos, a gente é de uma geração que foi convencida de que não adianta muito. Eu vejo muitos discursos de que “eu tentei até ali, não deu, vou fazer o meu, se não der certo eu saio”. Alguns dizem que é egoísmo, eu acho que não, eu acho que é uma forma de ver o mundo. A gente se convenceu de que o individualismo é melhor do que o coletivo. Então assim, eu tenho uma participação ativa no sindicato, porque é o único lugar que eu consigo pessoas que pensam como eu, que consigo conversar sobre isso, não que eu concorde com tudo, não que eu ache que as estratégias de lutas sejam as melhores, mas é um lugar onde eu escuto pessoas falando coisas que eu falaria que eu pensaria que posso discordar, mas que posso discutir conversar sobre isso. Então, assim, quando fala assim, a classe dos professores é muito desunida, etc. etc. Não acho, eu acho que somos trabalhadores cansados, eu participei de todas as graves que existiram depois que eu entrei no Magistério, e cada um tem a sua visão, eu acho que eu participar dessas reivindicações é um pouco do meu exemplo como pessoa que eu dou para meus alunos. Se um aluno me conhece, sabe o que eu penso e me vê fazendo diferente do que eu diria, do que eu digo, eu estou sendo incoerente, eu faço aquilo que eu acho justo, mesmo que eu não veja futuro naquilo sabe. Quando eu comecei a greve do ano passado, eu não achei que eu fosse vencer a greve, que eu fosse vender alguma coisa sabe, mas eu achava que era um dever moral meu estar junto com

meus colegas que acreditam e também acredito que tenho que mostrar minha indignação, é a única coisa que eu ainda posso fazer, que é mostrar minha indignação. Agora o sindicato é um lugar muito envelhecido, muito velho, com professores que têm uma visão de mundo, aqueles professores que continuando lutando são aqueles professores que venceram nos anos oitenta e anos noventa, que era outro mundo, outra realidade, então não bate sabe. É problemática essa situação, e a minha geração não está entrando no magistério, ou entra por contrato, que dá medo e tu não vai fazer nada, ou não vale a pena, porque tu tá ali por um tempo, ou acha que não vale a pena, porque vive no mundo em que essas coisas parecem que não vale a pena. Não sei se tá entendendo o que eu quero dizer? Sabe, é uma visão de mundo, mas eu acho que a coisa está tão feia que talvez seja um ponto de virada, talvez seja, mas eu estou achando que o Magistério vai virar um subemprego, uma subprofissão, porque está começando a desorganização lá na Licenciatura, todo aquele processo que eu te contei de mudança no currículo das graduações, as Licenciaturas estão perdendo tudo isso. Acho que a questão do EAD, que eu não quero entrar, mas eu acho que é um problema sim, da formação humana, que eu acho que perde muito, a desvalorização total, total da profissão, se não tiver concurso público, eu não sei como é que a gente vai por essa gente, esses professores, sem vínculo nenhum, os processos de terceirização do trabalho, deixa um vínculo individual, então a tendência é esses espaços políticos, dos quais eu participo, se enfraquecerem cada vez mais, eu acho. A História nos conta isso, que os grupos vão achar outras formas de combater, mas eu estou nesse meio termo sabe, entre esse povo dos anos noventa, que acha que vale a pena lutar, e essa geração embebida nessa visão liberal de que é isso que eu tenho, com isso que eu vou lidar. Não sei se eu estou me fazendo entender?

I – Até assim..., Katiuska, quando tu trazes que tu és ativa nesse movimento, na questão da participação das greves, tu tens um pouco para contar como foi a primeira? Quais as que tu participaste? Tu tens isso vivo na memória? Como é que tu podes me contar sobre isso?

Katiuska – Eu gosto disso, eu gosto de estar junto com as pessoas que fazem isso. Então assim, sempre que eu posso eu vou para as manifestações em Porto Alegre, nas paralisações, agrega uma coisa assim que a gente já teve um ano que nós terminamos em três ou quatro professores no São Luís fazendo greve. Eu já recebi visita da CRE pedindo: por favor, volta, e eu chorei na frente do coordenador. Agrega uma coisa muito louca, a greve te adocece, a greve te deixa mal, toda a semana, será que volto, será que não volto, aí tu tem todo um bate por dentro: e os meus alunos? Aí os pais, aí porque estão falando, é uma coisa pessoal muito doída, mas é tão bom quando tu tens um grupo que te apoia, quando tem colegas que estão junto contigo, quando fazem um movimento. Então, deixa eu ver, eu participei, a gente teve a experiência do Ocupa São Luiz, três ou quatro anos atrás, quando teve aqueles ocupas, não teve ocupação porque:

para, para, porque os alunos queriam. Foi muito legal porque eram os alunos participando, é tão lindo quando eles participam assim sabe e eles fazem tudo, a gente só acompanha e dá os trançaços (), às vezes eles querem ir além, e a gente tem que ser mais conservador nesse sentido. Então eu fiz greve e daí alguns alunos, em vez de irem para a aula, iam com as professoras grevistas fazer atividades. Teve um domingo chuvoso desses frios, a gente foi limpar a escola, foi tão legal. Teve a greve dos noventa dias, que foi a greve que a CRE, teve pais de alunos de terceiro ano, preocupados com o estudo dos filhos, nessa hora, eles se preocupam, teve reclamações na CRE, e a CRE esteve na escola. Eu e mais a profe Tânia fomos chamadas, e nós éramos as duas últimas em greve. Eu entendo o papel da CRE, entendo a preocupação de todos, a gente até voltou mais uma semana a greve e nesse período ainda fazia muito assim, preparar aula pública, tentava reunir os alunos, explicar. Eu sempre tive colegas que me ajudaram nisso e no ano retrasado não teve greve, mas eu decidi que eu não faria, porque eu estava cansada sabe, a gente cansa, a greve cansa muito, é mais fácil tu ir dar aula e fingir que está tudo bem, mas não teve e teve a do ano passado, que foi muito grande em todo o Estado, foi grande aqui em Veranópolis, os professores começaram em quantidade, claro que uns foram voltando aos poucos, nós terminamos, eu acho que nós éramos uns oito ainda em greve, mas foi uma greve que eu decidi assim: eu não vou fazer nenhuma atividade na escola, porque a cidade aqui, cidade pequena é muito problemática, o retorno que a gente tem da população às vezes não é positivo, então eu ia para Porto Alegre. No último dia da votação dos pacotes, não sei se foi em janeiro agora, eu fui para lá, minha irmã é professora lá em Porto Alegre, eu fiquei lá e ia todos os dias para praça e voltava para casa, mas aqui eu não fiz nada, a gente sempre que possível fazia, esse ano a gente tentou fazer uma mateada na praça, foi um fiasco, alguns pais foram, alguns alunos, mas pouquíssimos, nem professores, as funcionárias foram. A gente tenta porque acha importante, porque eu não estou fazendo greve por fazer, eu estou fazendo greve porque isso é movimento que eu acho ser a melhor resposta, mas é um movimento que a gente sabe que ainda é capaz de fazer, mas, assim, cansa sabe, mas é tão bom quando tu tá lá na praça, aquela praça lotada, com professor aposentado, com professor novo, tem muita gente nova, é pouco, mas tem na ativa, isso dá uma força tão grande essa participação. Eu acho que é por isso que eu faço questão de ser ativa, eu não gosto dessa palavra militante, de ser ativa nesse sentido, porque é o caminho que eu tenho para fazer o que eu acho que é certo, acho que é isso a experiência com greve, acho que eram mais, eu já vi, cada dia uma notícia nova, no nosso contracheque, eu não faço mais greve. Eu falo, eu vou lá e faço, porque agora eu tenho certeza que a greve que eu fiz estava correta fazer, eu vou seguir fazendo, mas não esperando muitas vitórias infelizmente.

I – E dentro dessa tua trajetória, quais os marcos que tu carregas? O que mais te marcou? Tanto em sala de aula, convivência com colegas, o que mais te marcou quando tu pensas na tua trajetória profissional?

Katiuska – Eu não sei o que mais me marca, me marca sempre que eu vejo, me deixa ver, eu acho que é tão pouco tempo assim para que alguma coisa me marque, Uma coisa que me marcou muito foi naquele período das ocupações, uma manifestação que os alunos fizeram na entrada da escola, porque a escola não tinha fechado, fizeram um movimento muito lindo, na entrada do turno da noite, os alunos estão formados já fazem uns três ou quatro anos. E sim, são pessoas que eu admiro muito, então eu lembro daquela noite específica, daqueles alunos fazendo aquela atividade. Eu acho que quando eu me despedi da minha escola, quando eu ia vir para cá, eu estava dando aula no magistério lá no curso normal, e daí os discursos de reconhecimento dos meus professores, que foram meus professores, depois vieram a ser meus colegas. Acho que foi legal o reconhecimento pelo meu trabalho, acho que isso, não sei de nada muito pontual, não estou lembrando agora.

I – E dentro disso tudo, hoje, se tu tivesse de fazer a tua narrativa, uma mensagem, alguma coisa, tu falas muito da geração, dessa geração que carrega essa garra, mas que está fora da sala. Mas para quem está na sala de aula, o que, hoje, tu mais ponderarias? O que mais tu falarias? A tua mensagem.

Katiuska – Vai em frente, uma coisa que eu gostaria de falar, assim, oh... quando vem um aluno e muitos alunos disseram, eu quero ser professor, esses dias uma aluna me mandou uma mensagem, dizendo assim: eu quero ser professora, coisa muito séria, e eu fico tão feliz, tão feliz, que bom que querem ser professoras, porque eu acho que só tendo gente com vontade, gente inteligente, gente que queira fazer diferente, tem que ir para escola assim sabe, então acho que quem é professor seja professor mesmo sabe. Eu sou uma professora que, ao contrário do que muita gente pode pensar, eu não falo só sobre políticas, não faço política nas minhas aulas, eu dou aula de Filosofia, mas claro que nesse momento eu falo com os alunos, eu sou uma pessoa que fala da realidade para eles entenderem assim, gente eu não recebi ainda esse mês, olha a estrutura em que a gente está, eu reclamo muito, mas eu acho que quem quer ser professora não tem que reclamar, só reclamar, tem que falar da realidade, porque eu acho que isso é um papel da gente. Mas fazer aquilo com vontade, fazer o melhor, eu gosto tanto do conhecimento sabe, eu acho tão legal assim, o ensinar coisas, eu gosto de fazer atividades diferentes, às vezes eu me empolgo, faço umas coisas loucas, os alunos nem tão aí, se não deu certo tudo bem, mas é assim, a mensagem que eu tenho é que façam com vontade. Eu adoro trabalhar com parceria, eu adoro quando encontro um colega que pega junto sabe, porque eu

não gosto de trabalhar sozinha, eu acho que professor, que o problema na escola é isso, é muita gente boa fazendo o seu dentro da sua sala de aula, não funciona, tem que ser um conjunto, todo mundo deve ter um mesmo objetivo na avaliação. Esse é o problema, na avaliação cada pessoa tem seu objetivo dentro da mesma avaliação, na escola pública, talvez na privada, nunca trabalhei na escola privada, mas eu sinto que existe uma unidade no trabalho, é necessária essa unidade de trabalho, de ficar claro, e a pública não exige tanto isso, os professores, pela liberdade que têm, não trabalham com unidade. Mas assim, é tão bom quando tu trabalhas com unidade, mesmo objetivo, com vontade, faz as coisas bem feitas... eu acho que é isso, empolgação no trabalho, não sei de onde a gente tira isso, mas a gente se empolga.

I – Esta empolgação, ela precisa fazer parte, e claro, a gente é do ambiente da escola, a gente vê alguns mais empolgados, outros menos empolgados. Como tu achas que isso interfere na tua didática em sala de aula? Curiosidade, empolgação, a busca pelo conhecimento, tu pensas que isso é algo mais comum ou menos comum hoje, e se já foi melhor, hoje não é, ou hoje é mais? Como tu vê o acesso a tanta informação? Porque hoje a gente tem, porém tem essa questão do conhecimento, então, como tu percebes esse movimento?

Katiuska – Eu não tenho parâmetro, porque eu sou uma professora nova, eu conheço esses alunos, daí eu vejo um discurso dos meus colegas que trabalham há mais tempo de que antes era melhor, eu não posso saber isso, eu nunca vou saber isso. O que eu sinto é que tem muita coisa muito interessante acontecendo entre a gurizada, e talvez a gente como professor não consiga acessar sabe, tecnologias, por exemplo, talvez eles não saibam usar o e-mail como eu sei, mas eles estão muito à frente em outras tecnologias que eu nem sei que existem, temas, assuntos. Eu sempre saio, eu sou daquela professora que senta na sala dos professores no recreio e começa a mostrar os textos dos meus alunos, coitado dos colegas querendo tomar café e eu empolgadíssima, porque eu acho os trabalhos deles, eu acho as respostas deles incríveis, eu não tenho parâmetro para saber se está pior, ou melhor, que antes, mas eu acho que existe muita coisa boa, e essas gurizadas, nesses últimos anos, estão despertando sabe. Mais uma vez, vou falar de geração, na minha geração, eu tenho trinta e seis anos, eu sou da escola dos anos noventa e peguei, fiz a graduação no início dos anos dois mil, num período de muita ascensão econômica, eu tive muita sorte porque eu consegui entrar numa universidade privada, desculpe, pública, casa de estudante, eu peguei todo o processo de fortalecimento dentro da universidade, eu fui bolsista, eu usei assistência estudantil, então eu vi um boom. Quando estava na graduação e participava de algum movimento estudantil por preço de passagem, eu só via coisa boa no meu futuro e foi, porque eu saí da graduação direto para trabalhar, eu fiz um concurso público e fui trabalhar, sabe, nunca me ocorreu assim: será que eu vou ter emprego? Será que eu não

vou ter? Então eu vim de um período muito bom, mas essa gurizada tá vivendo uma crise incrível assim, que eu acho que vai sair fortalecido, eu estou vendo uma gurizada muito esperta, muito informada, e não é organizada nos moldes em que eu estaria, em sindicato, partido etc., mas em grupos de interesses específicos. Uma outra diferença que eu acho muito clara, e daí eu fico preocupada, é a diferença entre meninas e meninos, as meninas estão à frente em inteligência, em objetivos, conexão com a realidade sabe, nível crítico, as gurias dão de mil a zero, e os guris fechados sabe, os guris assim, com medo dessa mudança, eu noto isso. Tu notas pela participação em sala de aula, pela questão de se posicionar criticamente, a questão de dar o seu ponto de vista, a questão de não ficar quieto em certas coisas, as gurias estão mais à frente dos meninos, então assim, eu tenho muita esperança nessa gurizada que tá agora, eu falo para eles isso: eu fico preocupada com o futuro de vocês, porque eles não têm mais garantias de emprego, não tem mais garantia de Educação, não tem, porque a facilidade que a gente tinha de fazer um curso EAD pago, eles não vão ter mais, porque eles vão ter que escolher, a gente tá no período obscuro de não saber o que vai ser para frente, mas ao mesmo tempo é uma gurizada que está se sobressaindo em coisas que talvez a gente não consiga perceber. Eu percebo porque tem isso, não sei aonde, não sei o que, porque tu não acompanhas, mas eu não acho que tenha menos conhecimento, menos interesse, não acho isso, eu só acho que é muito diferente do que esses professores estavam acostumados. Eu vejo muitos colegas reclamando: porque o conteúdo que eu dava uns anos atrás eu não consigo dar mais. Para mim, não é problema, porque eu sou nova, eu consigo, pelo menos eu acho que consigo, e eu fico muito feliz pelo retorno que eu tenho deles.

I – Katiuska, tu tens alguma mensagem? O que eu posso lhe dizer: que foi muito bom conversar contigo, porque é muito bom quando a gente conversa com pessoas que te apresentam a realidade, mas que carregam o sonho nos olhos. Acho que é essa a leitura, é bem aquela questão, eu tenho ciência da realidade que estou, mas não paro de sonhar. Creio que é bem isso que move a gente. Quem pisa na escola pública têm sonhos, e isso é algo que eu carrego comigo também, porque a escola pública que dá sonhos a essa gurizada, e realmente dá, ela te impulsiona para isso. Tu tens algo mais para acrescentar? O que tu tens a falar sobre ti, como, por exemplo, se tu pudesses voltar, faria algo diferente? Ou faria tudo igual? Como tu te enxergas hoje? E como tu te projetas? Acho que é bem essa questão: como os teus olhos dizem sobre lá atrás e o que os teus sonhos falam à frente? Como tu consegues ver isso?

Katiuska – Eu não sei se eu sou uma sonhadora, sou muito racional, a Filosofia dá isso para gente, mas eu valorizo o que eu faço, eu valorizo meu trabalho, não acho que faço as coisas à toa, eu gosto sempre de dizer assim: o professor ele é o que é, eu tenho que me mostrar, eu

ensino os meus alunos o meu exemplo. Uma coisa que eu acho que eu não adoeci ainda, porque o professor está sempre no passo de adoecer, às vezes, a gente tem umas crises assim que é muito mais do trabalho, do cotidiano, do que do trabalho de sala de aula. O trabalho em sala de aula é o que nos alivia, mas, assim, eu acho que eu não adoeci ainda e espero não adoecer tão cedo, um dia a gente vai, porque eu não acho que as coisas são dadas assim sabe, quando eu digo assim que eu me empolgo fazendo uma atividade que os alunos talvez não correspondam, não façam, a coisa não aconteça como eu planejei, tudo bem, tudo bem sabe, agora sim essa semana eu estou planejando lá para os alunos, eu preciso falar com eles, não sei se vai dar certo, não sei se vão participar, mas eu vou fazer isso, e se não funcionar? Qual é o meu papel como professora? É pensar porque não funcionou, o que eu posso fazer para modificar isso, é a questão da prática cotidiana. Então, com certeza, já mudei muito até agora nesse pouco tempo, eu acho que eu vou mudar muito ainda, mas é assim, essa ideia de como eu sou uma intelectual, que pensa sobre o que faz, eu vou estar sempre refletindo como fazer, e sempre modificando, não deu certo, eu passo adiante, mas sempre tentando entender o porquê que não deu certo, e quando deu certo, eu pegar esses elementos. Eu acho que a gente não pode, a questão da prática, não pode fazer pelo fazer, tem que fazer sempre refletindo, fazer para entender o funcionamento disso. Uma coisa que me preocupa muito no discurso dos colegas mais velhos é: tu é assim agora, tá começando, depois tu cansa e muda. Eu posso até cansar, pode acontecer isso, mas eu vou cansar se eu adoecer, mas é um problema externo, mas eu acho que eu não vou mudar porque essa é a minha prática, é assim que eu sou, sabe, não tem como eu cansar de fazer isso porque eu imagino que quem diz isso, acho que no primeiro ano de magistério já acontecia isso, não conseguia refletir sobre os erros e acertos, sobre seu fracasso e coisas assim. Então acho que é isso, se eu for formar professores, que um dia ainda vou, investir em cursos de Magistério, acho que essa coisa de sempre olhar para a própria prática e sempre reformular ela, de estar modificando, porque a gente é sempre a mesma, mas os alunos vão mudando, as gerações vão mudando, e eu não posso, fiz uma promessa para mim mesma, que daqui há alguns anos, eu olhar para trás e dizer: ah! meus alunos antes aprendiam e agora não aprendem, não é possível isso, acho que o problema está no método, não nos alunos, não é possível que existam pessoas que aprendam menos que outras, acho que não é essa a questão. Só para fechar assim, eu não acredito nesse trabalho só individual, eu acho que a gente corre um grande risco da escola, da instituição escola pública, porque eu acho que as privadas se reinventam e elas vão saber vender muito bem esse produto, novo, diversificado, interessante da crítica, como há muito tempo se vende, mas a pública tá correndo um grande risco de tornar os professores robôs repetidores. E se a gente não tiver um tipo de incentivo por parte dessas mantenedoras, mas se a gente não

tiver esse espaço para reflexão na escola, a tendência é a gente morrer, e daí vai a Katiuska seguir na sala de aula dela... tentando fazer umas loucuras, mas não vai adiantar de nada, eu acho o meu medo é que a escola pública ()...

I – Tu estás me ouvindo?

Katiuska – Parou, não estou te ouvindo.

I – Eu tenho uma grande dúvida em relação a isso. E isso me assusta um pouco, porque tu acaba querendo, é uma substituição da presença do professor. Eu acho isso perigoso, não sei, acho que é isso que tu estavas falando, porque cortou um pouquinho. Eu não consegui pegar muito bem o que tu falaste, não sei se tu queres repetir, porque essa última fala tua não foi captada em função do corte da internet, mas eu, pelo menos, tenho essa questão muito presente e muito preocupante .

Katiuska – Eu acho que não tem muita abertura disso. O professor mestre vai se tornar artigo de luxo, as pessoas vão pagar para ter esse diferencial, e daí vamos ter os tutores, que são aqueles mediadores do professor com aluno. Mas para tu veres que eu não sou esperançosa, acho que é esse o caminho que vai acontecer mesmo, não tem muita saída disso não, eu acho que a sociedade vai criar outras formas de vínculo social e aprendizagem social, já existem até, talvez a escola fique obsoleta, mas eu não sei muito não do futuro.

I – É obscuro... Katiuska. Não sei se tu queres acrescentar mais alguma coisa na tua fala?

Katiuska – Só se tu tiveres alguma questão.

I – Não, foi uma conversa muito boa, uma conversa muito leve. Quero te perguntar, se acaso precisar de outro momento, eu posso te chamar? Não tem problema?

Katiuska – Claro, estamos aí.

I – Reinventada também, porque, na verdade, era para ser olho no olho, porém, teremos sempre a máscara, mesmo se for olho no olho. Os tempos mudaram, tudo bem. Eu quero te agradecer, foi muito bom mesmo, a tua disponibilidade de tempo, transcreverei a entrevista e te mostrarei, entregarei ela impressa, para que possas dar uma lida. Primeiramente, quero te agradecer de coração, foi muito bom mesmo conversar contigo e realmente o teu papel é muito importante na Educação. Penso que uma pessoa assim, com umas ideias muito boas, com posicionamento muito bom, é o que estamos precisando. Então, agradeço mesmo de coração a tua disponibilidade de tempo e essa tua contribuição. Assim que eu tiver ela transcrita, eu te entrego.

Katiuska – Muito obrigada pelo convite, sempre, eu já estive na posição da pesquisadora e agora na posição da pesquisada, eu acho muito interessante, valorizo muito a pesquisa acadêmica sobre a Educação. Obrigada por isso, depois quero ver o trabalho todo. Eu acho que é isso, a

gente tem que produzir conhecimento sobre a nossa área, porque isso é uma valorização do nosso trabalho, o que eu digo: pensar sobre a prática é isso assim, eu não acho, eu não acredito no só fazer, fazer, fazer, acho que a gente tem que pensar sobre ele. Estou sempre disponível na medida do possível, na medida em que eu puder ajudar, estamos aí, qualquer coisa, se precisar de algum esclarecimento mais, depois na transcrição, PEIES. Durou bastante tempo, para seleção da UFSM, mas qualquer coisa, fique à vontade. Para mim, nunca é um incômodo quando a gente tem que conversar sobre essas coisas, e como eu estou em quarentena, é oportunidade de conversar com outra pessoa, então, melhor ainda.

I – Melhor ainda. Agradeço muito, tá! Beijo, fica bem e se cuida, ok? Tchau.

Katiuska – Tchau.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA VITÓRIA

Idade: 57 anos

Tempo de atuação do Magistério: 26 anos

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 1986 – 1990 (30 anos)

Feita por Google Meet

07/10/2020

Duração: 1:14:05

I – Oi, Vitória, então, eu vou só te pedir para gravação se tu me concedes, tu me autorizas a gravar?

Vitória – Ok, certo. Bom, eu iniciei no magistério, então, há vinte e seis, vinte e sete anos. Fiz o aproveitamento de estudo, primeiro eu fiz o Técnico em Contabilidade aqui no Regina Coeli e depois, então, abriu o aproveitamento de estudo uma turma, e por convite de uma amiga, fui fazer, na verdade eu nem sabia o que eu ia fazer lá, mas fui fazendo e fui gostando, eu moro (), eu sou do interior, meu nome é Vitória Vitória Alberton. Fiz cinquenta e sete anos, tenho vinte e seis anos de magistério e onze meses. Agora, no dia treze de outubro, eu iria completar vinte e sete anos de magistério. Hoje sou aposentada na primeira matrícula e na segunda matrícula, eu comecei em dois mil e quatro, comecei em dois mil e quatro na segunda matrícula e ainda tenho cinco anos para me aposentar. Eu iniciei no dia treze de outubro na linha Aimoré, com segundo e terceiro ano, tinha quinze alunos, fiquei quatro anos lá na linha Aimoré. Foi uma experiência muito boa, porque nesse meio tempo que eu dava aula no interior eu também fazia faculdade de Pedagogia, então era muito bom, porque era uma época assim, ainda quando a gente inicia, a gente tem muita ilusão, tudo que a gente tinha, a gente aprendia na sala de aula e a gente aplicava, foi muito bom, daí quando eu me formei, eu fui transferida para o Felipe dos Santos, fiquei um ano e meio trabalhando no Felipe dos Santos. Trabalhava com primeiro ano junto com a professora Delci Pelicioli, que foi assim uma mãe para mim naquela época, porque no interior a gente tinha aquela coisa de valorização do professor, eu vinha para casa com flores, com chuchu, com pão, era assim. Tinha a dona Luiza, que era a merendeira, fazia bolo para os alunos e dava um pedacinho para as professoras levarem para casa, foi uma coisa que eu sempre digo para as minhas alunas do magistério que elas nunca vão ter, elas nunca tiveram e porque foi uma outra época, foi uma época assim bem diferente da realidade da que a gente vivia aqui na cidade. Aí quando eu fiquei um ano e meio no Felipe dos Santos, eu fui trabalhar no Virgínia Bernardi como supervisora com uma convocação e também trabalhava com terceiro ano, com séries iniciais, aí depois fui nomeada então para trabalhar, fiz o concurso, fui nomeada para

trabalhar em Nova Prata na escola Tiradentes, não com o Magistério, aí eu passei a trabalhar de manhã no Virgínia Bernardi. Sabe que professor estadual faz um pouquinho de tudo, aí comecei a trabalhar com educação, com Artes e Ensino Religioso, aí eu fiquei uns dois, três anos, e abriu a faculdade de Geografia em Bento Gonçalves. Acho que por gostar um pouco de Geografia, porque o meu sonho sempre foi fazer História, Geografia, daí eu fui fazer Geografia. A dona Zulmira acho que me impressionou, porque eu vi os livros dela de Geografia que ela tinha guardado, aí acabei fazendo e acabei amando Geografia. Então de manhã eu trabalhava no Virgínia Bernardi com Geografia, e à tarde e à noite ou umas tardes, algumas noites eu trabalhava no Tiradentes com o curso normal, com didáticas, estruturas, Sociologia, Psicologia, e todas as matérias e agora como supervisora das gurias do Magistério. Bom, na primeira matrícula que hoje faz uma semana que eu estou aposentada, depois de dez meses, eu aprendi a ser professora, aprendi assim uma realidade em que aqui, Veranópolis, eu vi que aluno ia pra aula para comer e peguei também uma época do Virgínia Bernardi muito boa, que tinha muito aluno, e tinha uns alunos assim com famílias bem estruturadas, aí depois veio a nova LDB, onde o município ficou responsável pelo ensino fundamental e a educação infantil e ensino fundamental. O governo não foi mais tanto () prestigiando a educação, e os alunos passaram então a migrar para o município, e a escola então foi perdendo alunos, foi perdendo turmas. Hoje, a realidade é de turmas multisseriadas. Na verdade, eu acabei a minha trajetória no Virgínia Bernardi como eu comecei, comecei com turmas seriadas e acabei com as seriadas, mas aqui, então, me aposentei como vice-diretora e trabalhei naquele lado que tu sabe muito bem, que é aquele lado da direção, que é outro lado de ser professor, é onde tu tem que tratar com o governo, com a parte governamental, a parte das leis, tu tem que tratar com o professor, com o funcionário, com o pai, com o aluno. Também foi uma experiência muito boa, também gostei muito de trabalhar em relação à experiência, mas eu acho que ser professor e trabalhar em sala de aula é gratificante, apesar do governo estadual não valorizar muito a educação, eu sempre digo para as gurias do Magistério: gurias, vocês não vão trabalhar para o Estado, vocês vão trabalhar para o Município e para o particular, então a realidade de vocês vai ser uma realidade diferente. Tomara que os Municípios sempre tenham uma visão melhor da educação do que o Estado, porque vai ter mais condições financeiras, vai ter melhores empregos, o emprego dos recursos é melhor, é o transporte, é o livro, é tudo melhor do que a gente tem no Estado hoje, quando eu comecei, eu comecei a trabalhar com o governador Collares. Foi bem aquela época que ele fez aquilo que a gente tinha que parar dois meses, ele queria o turno integral, a gente parou dois meses para estudar e depois então a gente ia aplicando aquilo que a gente estudou, como com tudo que é imposto, a gente acaba não dando muito valor, mas depois

que passou aquilo, a gente viu que o material do Collares era da Neuza Canabarro, que ela era a mulher e secretária. Foi um trabalho muito bom e que a gente usou muito com os alunos, assim como eu usei muito material do Olívio Dutra. Era um material com cadernos verdes, eram dezenove cadernos, eu usei muito para trabalhar com Psicologia, com Filosofia, Sociologia, com as alunas do Magistério. Então, o que eu aprendi nessa minha caminhada é que a gente tem que deixar às vezes o preconceito de lado e usar, como, por exemplo, as Lições do Rio Grande, que nós tivemos o material que, oh, ai meu Deus, que foi a Ieda quem fez. Foi muito bom aquele material também, e a gente aplicava para os alunos, eu trabalhei muita coisa com as alunas também. Agora tu pode perguntar também ((risos)).

I – Não, assim Vitória, eu estava te escutando, e tu tens uma questão muito legal e dar aula para futuras professoras. Já tens uma caminhada dentro do Magistério e dentro da formação inicial do Magistério. Tu sentes que houveram mudanças no perfil dessas meninas? Mudanças na maneira de ensinar, ou quais as transformações que tu percebeste ao longo desse teu caminho dentro da formação?

Vitória – Bom, as gurias, as minhas, a gente tem dois tipos de professores. Nós temos os professores das Didáticas, que elas têm uma visão das alunas, e nós temos a visão das professoras do geral, que é Português, Matemática, História, Geografia, que elas enxergam o aluno de outra forma. O professor das Gerais, que a gente diz que é das coisas, elas enxergam o aluno, como aluno do ensino médio, então nós não, nós das Didáticas, a gente tem uma outra visão dos alunos, a gente consegue compreender um aluno como um todo. É evidente que quando eu comecei a trabalhar no Tiradentes, eu tinha a primeira turma de magistério que eu trabalhei, que eram trinta e duas alunas, hoje, no primeiro ano, nós temos dez alunas, no segundo ano, nós temos doze, e no terceiro ano, nós temos oito, e o aproveitamento de alunas, dezessete, então diminuiu muito o número de alunos. O que a gente sempre batalha muito com as gurias é que uma das coisas que, por exemplo, a professora Renata, Cláudia e a Ana, que são as quatro que trabalham com as Didáticas, fazem é colocar a realidade para as alunas, mas não colocar a realidade de afugentar as alunas, porque o que a gente vê muito das Gerais é que elas afugentam as gurias, como, por exemplo, que vocês estão aqui e vão ganhar pouco, vocês vão trabalhar muito. Não, a gente coloca para as gurias o seguinte: hoje, a primeira coisa quando eu chego na sala de aula para turma que eu falo para as gurias é bem simples: ninguém vai ficar rico sendo professor, mas também tu não vai ficar rica sendo médica, ou sendo gari, ou sendo vendedor, tu tem que gostar daquilo que tu faz, primeira coisa que a gente fala para o aluno é sobre gostar, porque tu vais trabalhar com ser humano, e trabalhar com o ser humano hoje é muito complexo, é muito difícil. O que a gente vê é que as gurias são desmotivadas a trabalhar. Por quê? Porque

elas veem que o professor, e a mídia colabora muito com isso, é colocado lá embaixo, até o Ministro esses dias fez um comentário que foi preciso fazer uma releitura do comentário dele, porque o primeiro comentário que ele fez, o que deu de entender, não resta outra profissão a não ser professor, porque se foi para ser professor era porque não tinha outra opção, na verdade, não tinha capacidade para fazer outra coisa. Na verdade, ele não fez esse comentário, o comentário que ele fez, e que eu fiz uma releitura, foi que ele disse que as pessoas acham que o professor não tem outra opção, na verdade quem é professor hoje, assim como qualquer outra profissão, a pessoa tem que ter uma Licenciatura, a pessoa tem que estudar, a pessoa tem que fazer tanto quanto qualquer outra pessoa que faz um Bacharelado. A gente sabe que requer muito estudo, muita dedicação. Então, assim, eu acho que a educação, hoje, ela não é privilegiada, porque se ela for privilegiada, vai ter muito governante que não vai se reeleger nunca mais. Há uma falta de estímulo, e a gente vê, duas, três pessoas lutando a favor de um curso, por exemplo, de Magistério, e sete, oito, contra, que massacram e dizem que não. Mas quando uma aluna vai para sala de aula e faz a sua prática, ela volta muito contente, a gente vê assim que ela precisa, e isso é uma coisa que a gente está notando, que elas estão sentindo falta esse ano, por causa da pandemia, desse contato com o aluno, de pegar o aluno, tipo, ai profe, o fulano fez. Então, quando a gente vai na primeira visita, por exemplo, de estágio, a gente chega: ah como vão vocês? A gente vê aquela criancinha correndo lá, abraçando a gente, contando, e elas dizem: Profe. Isso é que me emociona, isso que me faz voltar todo dia. Eu, por exemplo, não teria mais paciência para ficar todo dia com uma criança de Educação Infantil, ficar duas, três horas lá no estágio já, mas porque eu já passei dessa fase, elas estão nessa fase ainda, então isso é muito bonito de vê-las voltar, correndo, contando as coisas, falando. O que sinto hoje nas meninas é que é tudo muito imediato... então elas não têm mais, às vezes elas não têm aquela percepção que tem que ficar um mês ensinando uma coisa para um aluno e no trigésimo segundo dia é que ele vai compreender. Como se vive muito no imediatismo hoje, às vezes, elas se frustram também, mas daí a gente tem que ir conversando, falando.

I – Tem aquele tempo que o aluno leva, e essa geração é uma geração que as coisas têm de ser na hora.

Vitória – Isso a gente nota. Na verdade, aluna do Magistério é aluna que segue o mesmo padrão dos outros alunos, ela não é aquela aluna especial, a gente tem que descobrir dentro dela aquilo especial e ir motivando, por exemplo, quando eu começava, a gente dizia assim para as gurias do Magistério: meninas, vocês são o diferencial da turma, então, por favor, não usem a blusa muito curta, a blusa quando vocês fazem assim, não pode aparecer o umbigo. Hoje em dia, a gurua, aluna do Magistério, se tu falar isso, elas vão rir da tua cara, mas aí tu vai ter que achar

um jeito diferente de dizer que ela tem que usar uma roupa apropriada, tanto que eu nunca esqueço que a minha primeira experiência de estágio, eu tinha uma estagiária que estava no Onze de agosto, era uma menina muito linda, gente, sabe aquela manequim, tanto que ela foi para São Paulo fazer o curso de manequim, até seguiu adiante e depois deu um rolo e não conseguiu. Na primeira aula de estágio, e ela nunca tinha entrado numa sala de aula, a primeira coisa que me aconteceu e me chamou a atenção é que a menina ia para a aula com uma baby look e calça legging. Como é que eu ia dizer aquilo para a menina, gente do céu, mas a inspiração veio na hora que eu vi que a menina tinha um abrigo, um casaco de abrigo, aí eu disse: olha, acho melhor tu usar o casaco preso na cintura, porque tá aparecendo teu umbigo, e a diretora não gosta, a menina ficou branca na hora, cheguei no colégio cinco e pouco, cinco e quinze bate, a guria lá desesperada achando que eu ia reprovar ela por causa da blusa, aí eu expliquei que não era bem assim, que ela tinha que usar o casaco, mas nunca mais tive problema com a menina a respeito da roupa. Hoje em dia, as meninas vão de abrigo, usam muito legging, elas usam uma roupa melhor, mas ninguém mais dá bola se aparece umbigo da menina ou não aparece umbigo. Mudanças de comportamento que a gente nota às vezes quando a gente faz o conselho de classe, sempre tem umas e outras que dizem, umas professoras que dizem para a gente que as gurias não têm perfil para ser Magistério, aí a gente, que já tá bem vacinada, pergunta: e tu, tem perfil? Não precisa mais nada. Tanto é que têm alunas que fomos nós, tu têm professoras, eu sei de professoras que tu têm lá no colégio, no teu grupo de professoras, que foram nossas alunas, que, pelas minhas colegas, elas jamais seriam professoras, e eu sei que elas são ótimas professoras, então a gente, assim, não pode julgar o perfil delas. Tu têm professoras de Língua Portuguesa que, quando foram nossas alunas, elas não sabiam nem escrever direito, mas elas foram aprendendo e hoje são professoras de Português, então assim, elas também têm que sair de dentro delas a vontade de ser professora, de estudar, de trabalhar. Voltando lá como professora do Virgínia Bernardi, lá de quinta, oitava série, a gente tem professora, hoje, por exemplo, eu estou reformando meu apartamento, arquiteta foi a minha aluna, mas era uma aluna que ela tinha uma estrutura familiar, ela tinha, ela trabalhava, ela tinha, o teu filho também foi meu aluno, então são pessoas que tinham uma família e que hoje a gente vê também aquelas pessoas que venceram, tinha uma família, a importância da família e também têm alunos que não tinham família nenhuma e que estão lá e que venceram, mas têm outros meninos que tinham estrutura e que hoje estão lá, infelizmente, perdidos nas drogas. Então, isso é muito relativo, não é mais aquela coisa certinha que era antigamente, quando eu comecei a dar aula. Hoje, a gente vê alunos que fizeram o EJA, que eu também trabalhei uns anos no EJA, alunos de mais idade que estão lá como candidato a vereador, estão lá como

peessoas do bem, trabalhando. A gente tem gurizada que teve que se lutar sozinhos na vida, então é assim, não existe mais aquela caixinha. Quando a gente começava na Geografia, na Pedagogia, primeiro livro que a gente trabalhou, Cuidado-Escola, que as pessoas eram tudo caixinha, as pessoas tinham que ser colocadas dentro daquela caixinha. Hoje, esse livro Cuidado-Escola serviria para ser trabalhado no outro contexto, as pessoas não são caixinhas, as pessoas não podem ser colocadas aí dentro, fechadinhas, ou a escola de vidro. Outra cartilha que se usava muito é aquela em que a pessoa fica lá dentro, coitadinha, a gente sabe que não é assim, a gente vive numa realidade em que o mundo, as mídias, está muito rápido. Quando eu trabalhava no Virginia Bernardi, quando eu comecei a trabalhar, a professora Nádia, que era a bibliotecária, estava feliz da vida porque conseguiu uma Enciclopédia Barsa, porque conseguir aquela Barsa foi o ponto alto da escola naquela época, mas hoje em dia ninguém mais olha para a Barsa. Tu sabes que chegam pessoas lá que às vezes se desfazem da Barsa de casa e levam lá para o Virginia Bernardi, até vergonhoso dizer, se ela não, se ela for mais atualizada daquela que a gente tem, a gente fica com aquela mais atualizada, se ela for desatualizada, serve para reciclagem, vai mudando.

I – É isso aí. Vitória, tu trouxeste antes na tua fala a questão da sistemática usada no governo Collares, dos dois anos de estudo, depois veio odo Olívio, e depois, o da Yeda. Tu poderias falar um pouquinho mais de como isso funcionava dentro da escola do Estado com vocês professores.

Vitória – Bom, do Collares eu lembro que a gente parou e cada professor de cada área tinha os seus livros para estudar e fazer um trabalho. Do Olívio também foi a mesma coisa e das Lições do Rio Grande nós fizemos um curso, o curso foi na UCS, em Bento Gonçalves na FERVE lá. O que eu me lembro do Olívio, como eu estava iniciando, foi muito, eu usei depois assim na alfabetização, usei também com as gurias do Magistério que foram muitas atividades do Dia do Gaúcho que tinha, tinha músicas, tinha coisas. Do Olívio a gente também parava e fazia aqueles estudos, de todos eles, mas eu acho que o que eu mais aproveitei foi o das Lições do Rio Grande, porque a gente teve esses cursos que a gente participava. Como era um material mais novo, foi o material que a gente mais usou, até eu fiz o de Filosofia, que eu dava aula em Nova Prata de Filosofia e o de Geografia, e quem tinha dado o curso era o professor Adriano, que foi o meu professor de Geografia lá em Nova Prata. Como eu não podia estar em dois lugares ao mesmo tempo, dei uma “cantadinha” nele assim entre aspas, e ele me passou o material que ele deu para os alunos, daí eu apliquei no coiso (), um material muito bom que foi assim aplicado, foi trabalhado. Era um livro que os alunos iam trabalhando, cada professor ia trabalhando a sua matéria, eram, tipo assim, esses livros do Positivo, e outro livro, que cada professor trabalhava,

é o do EJA, que nós temos hoje, por exemplo, no Virginia Bernardi, e cada professor trabalhava dentro daquele livro a sua disciplina. O livro do EJA foi o último que eu trabalhei nesse instante, nesse sistema. Foi assim, eu trabalhava Geografia, a professora de Matemática trabalhava, ele é uma junção e trabalha mais interdisciplinar, que é uma das coisas que a gente tenta trabalhar também no Magistério, ensinar o aluno trabalhar interdisciplinar, a interdisciplinaridade. Eu me lembro que de Filosofia foi aquele que eu fiz o curso que depois eu apliquei lá em Nova Prata, nós trabalhamos muito o mito da caverna, que foi um trabalho muito bom que a gente fez com os alunos, na área de Humanas. A gente se reunia por área e a trabalhou o mito da caverna, transportando esse mito da caverna para os dias de hoje. Em Filosofia, eu sempre, uma das coisas que eu trabalho é o mito dele transportado para o dia de hoje. Naquela época, era a televisão, que o aluno ia para fora e via a televisão, e hoje, nesse mito da caverna, é o celular. Eu sei que nós fizemos um trabalho ano passado muito bom do mito da caverna, que foi lá das Lições do Rio Grande e que a gente transporta até para hoje. Então, a gente pega o que é bom de cada um e aplica, como, por exemplo, aproveitar o tema do mito da caverna. Cada aluno, cada aluna, no passado, no primeiro ano, fez o seu mito, ou seja, o que hoje assusta lá fora, o que deixa a pessoa com medo de sair, que foi o trabalho com o celular. Foi assim muito, muito bom, muito bonito o trabalho, até nós batemos, fizemos depois um projeto em cima dele e foi bem aproveitado. Na época do Olívio, a gente trabalhou, pera aí, que era a sociedade e era época de sociologia, eu tive que trabalhar sociologia e eu não gosto de trabalhar sociologia, não gosto, mas tive que trabalhar, aí a gente trabalhou a comunidade, que eles queriam uma comunidade participativa com os ideais do PT, que era uma comunidade sem as desigualdades sociais, com a diminuição das desigualdades sociais. Eu me lembro que naquela época nós fizemos um trabalho então com as gurias do Magistério sobre a desigualdade social, sobre as moradias, moradia de cada um, inserção da desigualdade, se sabia pouco sobre favela, na verdade a favela que nós trabalhamos foi Dom Bosco, que é a vila lá de Nova Prata. Não teve assim, como é que eu vou dizer, uma grande repercussão, porque, em primeiro lugar, nós tínhamos alunas que trabalhavam na vila, que moravam na vila, então se falou, se falava muito da desigualdade social, mas a gente tinha que caminhar sobre ovos, porque, assim, o medo de machucar, na verdade eu acho que era o pré-conceito que a gente tinha, porque elas não eram meninas muito bem resolvidas, e, assim até hoje, são meninas que muitas delas são professoras mesmo lá na vila. Tinha uma delas que depois até foi fazer Pedagogia, duas delas fizeram Pedagogia, uma outra não quis seguir o Magistério, ela é vendedora numa loja muito conceituada lá em Nova Prata e ela não quis ser professora, mas aquelas outras duas meninas eram meninas muito bem resolvidas. Eu acho que a desigualdade, o preconceito existia mais dentro da gente trabalhar,

em ter medo de feri-las, do que elas mesmo dentro da constituição delas, porque eram meninas assim que a família e o irmão de uma delas era traficante, foi preso, mas a menina resolveu tudo tranquilo, então, não sei, eu acho que o preconceito era dentro de nós. Da época do Collares eu me lembro que nós usamos muito o livro da alfabetização deles da Semana Farroupilha, porque ele trabalhava muito com trabalho, a música, eu me lembro daquela música, os Desgarrados, jogo de osso, daí a professora Arlete, a professora de Educação Física, trabalhou o jogo de osso, fez o jogo osso com elas, até hoje, depois ela saiu, se aposentou, mas todo ano a gente fazia o tal de jogo de osso, ela ajudava, aquelas brincadeiras gaúchas, aquelas coisas. Eu acho que as mais significativas atividades foram essas, assim deles. A gente sempre procurou trabalhar interdisciplinar, as professoras das disciplinas. Uma coisa que a gente brigava muito com a professora de Português é que, para ela, não tinha nenhuma menina que servia para o Magistério, e a gente dizia que ela queria só dar aula de Português, porque ela queria era ter os dias da semana da normalista, que elas davam presente para todas as professoras do curso normal e as duas semanas de estágio, que ela ficava livre para não dar aula, porque era aquela semana que as professoras de Didática tinham que trabalhar que nem umas loucas, porque tinham que visitar, corrigir planos e fazer tudo. Então cada vez que tinha, que a gente sabia que ela pegava Português do Magistério, era uma briga que a gente tinha com a direção, porque a gente sabia que ela ia falar mal do curso, da gente, afinal ela se aposentou, foi lá para o caminho dela, e nós continuamos seguindo o nosso.

I – É isto aí. Vitória, deixa eu te perguntar uma coisa assim sobre a questão dos planos de carreira, porque tu vens de uma longa caminhada. Como tu sentiste isso, se ocorreram mudanças e quais os impactos sofridos nos planos de carreira do Magistério no decorrer desse tempo?

Vitória – Quando eu iniciei, eu passei, nos primeiros três anos, da A para a B, depois, na verdade, pelo nosso, pelo plano de carreira que eu entrei, eu deveria estar me aposentando hoje pela F, ou seja, tendo sessenta por cento de aumento do básico, na verdade eu consegui chegar só até a D. Quem sempre me promoveu, queira ou não queira, a gente tem que dizer a verdade, foi no governo do PT, porque a gente sempre teve aquela troca de classe que dava dez por cento de aumento. Foi muito bom, ajudou a gente na carreira, a troca dos triênios a gente sempre tem, porque é automático. Agora que eu me aposentei, faz uma semana amanhã que saiu a minha aposentadoria, eu estou esperando no contracheque para ver se agora ele vai pagar, porque como eu tinha uma convocação, eu não quis, de direito, tirar a minha Licença-Prêmio. Agora vamos ver se ele vai pagar ou não a Licença-Prêmio. Segundo eles, a demora de sair a minha aposentadoria, que demorou quase onze meses, foi porque eles queriam ver se eu ia ter todos aqueles direitos adquiridos que a gente tinha durante a Licença-Prêmio, os triênios, a troca de

classe. O que eu percebi foi que a gente já ganha pouco, e comparado a Município a gente ganha muito pouco, mas a gente ganhou um pouquinho menos, porque apareceram lá quinhentos mil descontos que a gente não sabe da onde que vem. A gente pergunta para CRE, a CRE diz que tá tudo certo, que é isso mesmo, daí a gente pergunta para o CPERGS, o CPERGS diz que não, e, afinal, o bolso da gente que acabou não notando. Por exemplo, a dona Zulmira, que já é uma professora aposentada, ela teve um desconto de praticamente um oitavo do salário dela, então foi bastante, eu acho que eu não vou sentir, porque eu já pagava o que eles estão descontando agora, é salário, o Ipê-saúde.

Terceira pessoa – Estão descontando, estão ajudando a pagar os aposentados, por isso que o aposentado.

Vitória – Pera, tu tá ouvindo ela falar, ou não?

Terceira pessoa – O aposentado não contribuía muito, descontava pouco, hoje o aposentado tem que pagar mais para ajudar a pagar aposentadoria dele.

Vitória – É isso que vai acabar tornando, vai acabar acontecendo com a gente, aumentando os descontos, isso que vai provavelmente acabar com todos aqueles direitos adquiridos que a gente foi tendo ao longo da vida, eles vão querer transformar aquilo no salário para dizer que estão pagando o salário do Fundeb, que é o salário básico do professor. Eu não vi aqui em Veranópolis, eu não vi mudança no meu salário, ao contrário, diminuiu, e lá em Nova Prata foi uma mudança assim de duzentos reais das vinte horas de Nova Prata. É uma pena, porque vai desestimulando muitos professores, e a gente sabe, hoje, no Estado, a gente tem muito professor contratado, e esse professor contratado vai procurar outro emprego, ele vai procurar pegar um Município, um contrato no Município. Contrato, sei como você chama, porque ele vai ganhar mais e ele tem razão, porque ele também tem conta pra pagar, a gente também tem conta pra pagar como todo mundo, e ele vai atrás aonde oferece mais. Às vezes, a gente vê essa professora, ótima professora de Matemática, ótima professora de História e Geografia, trabalhando num escritório ou trabalhando como vendedora mesmo, porque ela ganha mais, tá certo ela. Eu sempre digo, a gente tem que trabalhar com vocação, ser professora é uma vocação que tu tem, porque tu trabalha com ser humano, tu trabalha coisas, mas tu tem a conta, tu tem água, tu tem a luz, tu tem tudo para pagar, mesma coisa, ninguém vive de amor, a gente... a gente precisa e às vezes a gente perde ótimos profissionais por causa disso.

I – Vitória, em relação à questão de relacionamento dentro de escola, tu notas que, hoje, tem alguma diferença, por exemplo, de uma professora iniciante com uma que já está há tempo no magistério atuando? Como tu vê esse relacionamento dentro da sala de professores, na escola,

no conselho de classe? Como tu enxergas essa trajetória, essa mescla de gerações dentro da escola?

Vitória – Bom, eu vou falar assim na minha, percepção. Eu quando comecei lá na linha Aimoré, foi um dia de chuva, eu cheguei lá na linha Aimoré molhada, a tia Luiza, que era a merendeira e morava perto da escola, foi na casa dela pegar uma roupa para mim, seca, então, assim, quando eu vim pro Felipe dos Santos, tinha uma guerra dentro do Felipe dos Santos, porque eles não gostavam da supervisora da época, que era a tua xará, Isabel Siviero. Lá era uma disputa meio que política lá dentro, mas ela tinha boas ideias, então a gente que era jovem, eu que estava lá iniciando e eu não sabia nada de nada, mesmo que eu tivesse trinta anos, porque eu comecei como professora com trinta anos a lecionar, a gente notava uma disputa lá dentro, e quem estava iniciando era a culpada de tudo que estava errado, mais ou menos, mas eu nunca tive muito papas na língua, como se diz. Tinha a professora Delci para me defender e me saí muito bem, no Virgínia Bernardi a gente notava, assim, aquelas profes, mas era diferente o ambiente, era um ambiente mais solidário, mais amigável, elas procuravam ajudar, se tinha alguma briga entre elas não era política, não era coisa séria, era picuinha assim de mulher, sabe como é que é. Eu sempre gostei muito do ambiente do Virgínia Bernardi, eu achava assim bem família, as direções eram bem parceiras assim, tinha as festas, sempre teve festa, professor sempre era muito valorizado, era janta, era presentinho, era coisinha, mas a gente também trabalhava bastante, tinha uma festa, todo mundo ia lá, trabalhava, então era uma coisa mais amiga. No Tiradentes, a coisa era muito fria, o professor, às vezes no dia do professor nem Feliz dia do Professor tu recebia, assim era muito de grupinhos, porque a escola era maior, então tu tem aquele e tu sente assim uma divisão de idade, o professor mais antigo se reúne com o professor mais antigo, professor mais novo se reúne com professor mais novo, mas na hora de falar mal de aluno, todo mundo se reúne junto, isso pode ter certeza, mas então a gente nota uma coisa, às vezes, uma data comemorativa que não é, não é nem dito assim Feliz Páscoa, Feliz não sei o quê, uma coisa mais fria, então eu sempre senti muita diferença da escola menor onde tu é acolhido, onde tu procura acolher o outro, do que escola maior, que cada um fica assim, aqueles grupinhos das professoras das Didáticas se reúnem com as professoras da Didática, professoras do ensino dos pequenos, que a gente diz ensino fundamental um, ficam lá junto sabe, é mais bloquinhos, claro, são noventa professores, diferente de dez, doze, então isso é muito diferente. O que eu noto, por exemplo, no Tiradentes, que o grupo dos mais jovens, algumas delas procuram orientações com as mais velhas, claro que, a essa altura, a gente se acha os dinossauros da escola, mas já no Virgínia é diferente, como é um grupo pequeno que sempre trabalha junto há muitos anos, é um grupo mais familiar. Eu acho que isso acontece em todas

as escolas, grupo menor, o que eu notava que quando tinha a rivalidade, sempre tem uma professora ou outra que procura estimular, as da tarde são melhores do que as da manhã, as da noite não sei o que, daí a gente procura sempre a direção para dar um “para te quieto”, evitar essas comparações, mas uma das coisas que eu guardo de todas as escolas que eu trabalhei é assim o sentido da amizade que a gente procura ter. Hoje em dia, com as mídias, tu sempre procura ter essa relação com as alunas, com os colegas. Com os alunos acho que, como toda professora, tem aquele aluno que passa e te abraça, tem aquele aluno que tu não foi significativa na vida dele, tem outros alunos que tu foi mais, fica normal com todo mundo.

I – Vitória, tu mencionaste que começaste como técnica em contabilidade e só depois fostes fazer o Magistério. O que te impulsionou, o que te levou a fazer o Magistério?

Vitória – Eu acho que era a convivência com a Zulmira e a Zenaide, eu sempre morei lá com elas, desde os quinze anos que eu moro com elas. E a dona Zenaide agora é falecida, mas a Dona Zulmira, eu acho que foi a convivência de ser professora, achar aquilo meio que bonito, uma imagem. Na verdade, eu acho que a gente sempre tem algumas pessoas que a gente tem como modelo. Eu, por exemplo, quando eu fiz o técnico em Contabilidade, eu não me encontrei lá, mas não tinha futuro para trabalhar de técnico em Contabilidade, quando a minha amiga me convidou, que eu vi, que ela ouviu no rádio e eu fui ler e ela trabalhava numa loja, eu fui fazer, fui e gostei de fazer, eu nunca me esqueço que um dia eu estava estendendo roupa, era nas férias de junho e teve uma colega que desistiu e eu estava lá estendendo roupa, eu e a Dona Zulmira, e eu disse pra Dona Zulmira: “Eu não vou desistir, eu estou gostando do que eu estou fazendo, eu não vou desistir de ser professora”. E ela disse assim: “Porque que tu vais desistir, se tu tá gostando?”. E eu tive tanta sorte que eu fui fazer o curso de aproveitamento aqui no Regina Coeli. Em seguida, abriu o concurso e abriu a faculdade, e quando eu fui fazer o concurso do Magistério, aconteceu a coisa mais engraçada, nós saímos do curso, do concurso, e as minhas colegas que estudavam comigo também foram fazer e nós fomos corrigir a prova, e eu nunca me esqueço que uma delas disse assim: “Coitada de ti, tu rodou Vitória, tu não acertou nenhuma”, e eu vim para casa com o “rabo no meio das pernas” ouvindo sermão da Zulmira e da Zenaide de lá até aqui, porque eu disse assim: “Eu não passei no concurso, uma das meninas que me convidou dizia: “Tu não acertou nada, essa tu não acertou, essa tu não acertou”. Eu cheguei em casa com o livro debaixo do braço, com o rabo do meio das pernas, que eu não tinha vontade nem de olhar, e a Dona Zenaide disse: “Dá aqui que eu quero corrigir isso aí”. Não sei se tu chegou a conhecer ela, ela era bem assim. Ela não falou nada, corrigiu e não falou nada. Naquela época, era muito rápido para sair o concurso, saiu, eu disse: “Eu passei, eu tirei oitenta e dois na nota”, e ela disse: “Eu sabia que tu tinha passado”. As minhas colegas não passaram,

na verdade, eu é que tinha as respostas certas. Aí eu fiquei muito contente, daí depois eu não tive a proteção, mas eu tive o espelho delas, e, naquela época, a Dona Zulmira disse, quando foi lá em Bento que eu fui me inscrever: “Aonde que falta professor?”. Faltava professor em Vila Flores, e eu fui e me escrevi para Vila Flores, mas quer dizer, ela deu orientação que eu tinha que me inscrever para Vila Flores, mas quem tinha que passar e muito bem passado era eu. Foi assim, era aonde tinha vaga e daí eu consegui, uns seis, sete meses depois eu já fui chamada, naquela época a coisa andava mais rápido. Fui chamada e em julho abriu a faculdade em Nova Prata de Pedagogia, eu queria fazer História, mas tinha Pedagogia, então fui fazer Pedagogia porque era perto, História naquela época só tinha em Farroupilha, nem sabia como é que eu ia parar em Farroupilha. Aí fui lá com febre, porque naquela época eu consegui ter não sei o que, varicela, sei lá o que eu tive, eu sei que eu fui fazer a prova com febre e consegui passar, bom não foi muito difícil passar no (coiso), porque tu sabe que faltava gente, afinal passei, só quatro que não passaram naquele vestibular de Nova Prata. Então, comecei, fui indo, estudava de noite, trabalhava de manhã na linha Aimoré e de tarde eu fazia o serviço de casa, sempre continuei trabalhando como empregada doméstica. E assim foi indo, fui fazendo a faculdade, quando me formei, saí da linha Aimoré, a dona Zélia que era, coisa, a gente pedia todos os anos remanejo, elas esperavam que a gente terminasse a faculdade, daí eu fui remanejada para cá e aí já tive aquele aumento de salário, porque era sessenta por cento o salário do nível um para o nível cinco, era bastante dinheiro, eu já tinha uma classe que era um triênio, então aquilo foi um aumento assim muito significativo e ainda não tinha que pagar a viagem porque eu tinha, já morava aqui, já trabalhava aqui, aquilo foi muito bom. Depois, fui fazer uma Pós-graduação e depois então fiz uma Pós-graduação em Meio Ambiente, que já trocou do nível cinco para o nível seis, que, naquela época, também foi boa. Claro que eu aproveitei na Geografia e depois fui fazer a Geografia, uma que eu sabia que se eu queria trabalhar em Nova Prata e de manhã não tinha da primeira à quarta série, era só de tarde no Estado, eu tinha que me virar nos trinta, aí fui lá, fiz a Geografia, adorei fazer Geografia, na História, mas daí já aproveitei os créditos da Pedagogia, foram quatro anos, mas não foi todos os dias, nem todas as faculdades, foi menos, foi bem menos. Se eu tivesse que escolher de novo ser professora, sim, eu seria de novo professora, eu tinha uma raiva das gurias de manhã quando eu trabalhava no Regina, no Virginia Bernardi, que elas se queixavam de ser professora, que não sei o que, um dia eu cheguei e disse para uma delas: “Mas vai fazer outra coisa se tu não é feliz”. Eu acho assim, não me arrependo de ter feito as duas faculdades, faria de novo, não faço Mestrado, uma que eu não sei uma Língua Estrangeira, que precisa, eu tenho dificuldade para falar em inglês, não tanto para ler, mas como para falar, minha maior dificuldade, e outra que acho que a essas

alturas do campeonato, acho que tem que ser as pessoas mais jovens, mais corajosas para fazer, mas eu adoro trabalhar com as gurias do Magistério. Elas acho que gostam de mim porque todo ano eu sempre sou escolhida para ser a regente delas, então acho que elas gostam do meu trabalho e acho e sempre digo pras gurias: que a gente tem que, pra ser professora, a gente tem que ter amor por aquilo que a gente faz. Teve momentos tristes sim na minha carreira de Magistério, que eu cheguei em casa, chorei de raiva, às vezes das colegas, às vezes de não conseguir dar conta daquilo que tu fazias, que tinha que pensar, agora também nesse novo método de trabalho, pra dominar as mídias não é fácil. Até que um dia a Zulmira resolveu me dar até um notebook novo, porque o meu já estava ultrapassado, mas, assim, são fases que a gente passa, como em todas as profissões, têm as dificuldades, acho difícil trabalhar com a informática, mas tenho a Renata que me ajuda e daí quando eu tenho que ajudar as outras colegas eu vejo que eu também tenho, não sou tão burrinha assim, burrinha é maneira de dizer.

I – Cada um com suas habilidades.

Vitória – A gente assim, sempre tem coisas que, por exemplo, quando nós passamos para chamada eletrônica, achei uma maravilha, aprendi rápido, porque me interessava, não tem que preencher todos aqueles cadernos, mas agora assim a gente faz aquele curso de trilhas da aprendizagem, que são do Classroom, e quando chegou aquela parte dos games que a gente (), gameificação, eu me perdi toda, não consegui dar conta e também não me esforcei muito, mas em compensação quando veio a outra parte das FICS, que era das tecnologias de trabalhos, assim, amei, em três dias, fiz tudo. Então a gente vai, aquilo que a gente tem dificuldade a gente tenta.

I – Vence. Vitória, se hoje tu tivesse de parar e pensar, dentro dessa tua trajetória, algum acontecimento marcante que tu pensa: “Isso na minha vida profissional valeu a pena”, ou quando te falam em algum acontecimento, qual tu te lembras te marcou mais na tua carreira? O que te deixou marcas que tu trazes até hoje?

Vitória – Meu Deus, o que foi mais marcante?

Terceira pessoa – Mais marcante em toda a história eu acho que foi quando tu passou nos concursos, fez os concursos.

Vitória – Pois é, tem tanta coisa boa que aconteceu, acho que foi as coisas marcantes, assim, foi quando, por exemplo, no Virginia Bernardi, eu estava começando a trabalhar com o quinto a oitavo ano, nunca tinha trabalhado, era uma coisa diferente trabalhar com Artes, trabalhar com coisas, e no final do ano, eles me convidaram para ser a paraninfa deles, meu Deus do céu, eu jamais teria imaginado, uma coisa diferente para trabalhar. Esses dias, encontrei uma aluna e trabalhando com Artes e numa das coisas que eu fiz foi um caderno de receita e ela me disse

assim: “Profe, tu sabe que até hoje a minha mãe tem aquele caderno de receitas e usa? Eu tenho ele aqui em casa”. Outra coisa foi um dia eu encontrei uma menina que ela se formou, ela tá se formando agora em Engenheira e ela saiu do Virgínia e ela foi trabalhar, estudar lá no Agrícola, e ela disse: “Profe tu sabe aquele caderno de Geografia que tu fez de conceitos de Geografia? Tu sabe que eu uso ele como referência na Geografia, na Engenharia, porque tem tanta coisa de Geografia que tá lá escrito que eu uso”. Uma outra vez, lá no Tiradentes teve uma menina que estava fazendo, a gente faz o seminário de leitura e elas tinham que fazer o livro, falar do livro no seminário de leitura, e ela começou dando uma aula que eu tinha dado, eu chorei tanto que eu parecia uma criança, porque ela me imitando dar aula, falando da aula, assim aquilo foi muita emoção, assim ela repetindo a aula que eu tinha dado, e as gurias, sabe, eu chorava, e as gurias começaram a chorar junto, foi muito, aquilo foi muito marcante. Mas uma coisa negativa que me marcou foi no meu estágio, eu dava aula aqui no Irmão Jerônimo e tu sabe quando a gente faz estágio a gente é toda pintosa, se acha o máximo, aí tinha um menino, era Dia dos Pais, eu fui no segundo semestre, tinha um menino e tinha que fazer um cartão lá para o Dia dos Pais. Eu me achando o máximo, ele olhou pra mim e disse: “Tu quer que eu faça esse cartão? Não vou fazer, meu pai vem pra casa bêbado e me bate”. Aquilo foi um balde de gelo puro, aí que eu aprendi a trabalhar a realidade dos alunos, as diferenças, tanto que eu sempre digo para as gurias, sempre falo dos dezoito anos de Magistério, dezoito anos eu falo a mesma coisa para elas, cuidado ao trabalhar com os da família (), cuidado, não coloquem muitas expectativas, procurem saber, procurem saber a realidade da criança, procurem saber aonde essa criança está inserida, aquilo para mim marcou, me marcou muito. Outra coisa que me marcou foi lá perto da casa dos teus pais, que tinham umas pessoas, umas pessoas que invadiram as casas, tu lembra que a prefeitura foi lá e destruiu, e um dos meninos estudava lá no Virginia, gente o que aquela criança chorou, aquilo foi muito triste, saber que a criança estava perdendo a casa, claro que depois teve Assistência Social, arranjou uma casa, mas perdeu o cantinho deles, aquilo foi muito triste.

Terceira pessoa – A gente vive os problemas dos alunos.

Vitória – A gente, eu sou uma pessoa, assim que eu não consigo separar muito sabe. Outra coisa que me marcou foi o final do estágio das gurias, daquele ano eu tinha oito estagiárias e eu ganhei um pé de pimenteira, ganhei um, bom, eu ganhei tanta coisa naquele ano, tanta Natura que naquele ano não precisei nem comprar Natura, sabonete, creme, não sei o quê, e a pimenteira. Eu vinha pra casa de ônibus e vinha eu lá com a sacola cheia de coisas, carregando que nem uma muambeira, e uma mulher disse assim pra mim: “Que linda essa tua pimenteira”, e a outra mulher disse assim: “Coitada, não vai durar uma semana”, porque ela botou muito olho grosso

em cima dessa pimenteira. Dito e feito, a pimenteira morreu na primeira semana, eu acho que aquilo não era o lugar certo, mas aquilo marcou, porque as gurias me encheram daquela pimenteira bonita. Depois uma coisa que me chamou a atenção no Felipe dos Santos foi que tinha uma menina quietinha e ela não falava nada assim, até ela me convidou para o casamento dela depois, primeiro ano, eu cheguei perto assim, estava quietinha, quando eu vi a menina estava lendo, ela era, a mãe, ela era uma menina assim de pele branca, cabelo preto escovado, acho que a mãe arrumava ela, meu Deus, mas que menina limpa, assim uma bonequinha, e ela era quietinha, ela me olhava assim por baixo quando eu vi ela estava lendo, aí eu cheguei e disse: “Suelen você tá lendo”, ela abriu aquele sorriso, olha foi daí que eu amei a trabalhar com alfabetização. Trabalhei muito pouco com primeira à quarta série, trabalhei mais com quinta à oitava, mas alfabetização aquele dia. Outra coisa que me marcou foi uma menina do pré, aquilo me deixou traumatizada até agora, ela passou três meses chorando, e eu não aguentava ouvir aquela menina chorando, até que um dia o pai chegou, abriu aquela porta, socou aquela menina para dentro e disse que se ela chorasse de novo ela ia levar aquela surra, foi o santo remédio, mas daí quando ela estava quieta, eu fui assumir em Nova Prata, mas uma das coisas que eu não gosto até hoje de fazer é supervisão de Educação Infantil, sei lá se é por causa disso, que eu não vejo muita, muita brincadeira, muita coisa, muito importante, acho da Educação Infantil, a parte mais importante do ensino fundamental, porque é lá que as crianças têm as bases, mas eu prefiro as estagiárias das séries iniciais, mas, às vezes, as gente não tem o que escolher.

I – É verdade, mas não sei Vitória se tu tens algo mais para falar. Nossa, que entrevista fantástica!, Foi muito bom, muito bom te escutar, tu trazes uma vivência mesmo, muito boa sabe, bem bom te escutar.

Vitória – Eu acho que é porque, não porque eu seja falante, mas eu acho que é porque eu gosto daquilo que eu faço, eu gosto, eu trabalho, trabalhei e trabalharei com aquilo que eu gosto. Eu acho assim, primeira coisa para a gente ser, a gente tem que gostar, não é um mar de rosas, nem é poético, nem nada, nem se ganha muito, mas também não se pode dizer que a gente ganha pouco, porque quando a gente vê que pessoas, outras profissões também já não são, a gente podia ganhar mais e a gente devia ganhar mais, mas também a gente, quando consegue ter uma vida digna, eu acho que, claro, a minha realidade é uma realidade diferente de quem tem uma família com filhos, porque quem tá na minha idade tem filhos na faculdade agora, então eles têm que ganhar bem, tem que ganhar. Claro que somos eu e a Dona Zulmira, aquilo que a gente ganha, a gente tem um padrão de vida bom, mas nós somos, somos a exceção, nós não somos o todo dia, então a gente não pode se comparar. Mas acho que se a gente ganhasse melhor, seria bom, mas acho que também aquilo que eu faço eu gosto, eu levanto de manhã e gosto de ir para

escola, assim muitas poucas vezes que eu digo ai tenho que levantar de manhã. Eu gosto, eu acho que isso que é importante, porque eu vou te dizer, eu tenho outras habilidades também, às vezes eu acho assim que se tu fosse uma costureira, tu também ia ter que levantar de manhã e enfrentar, se tu fosse uma doceira também. Então aquilo que a gente faz a gente tem que fazer porque gosta, não é ser poeta, nem nada, é a realidade, eu digo uma coisa: se tu vai varrer a casa e tu não gosta de varrer, tu não vai varrer os cantos da casa , tu vai dar uma tapeada.

I – É a mesma, é a mesma coisa. Quando se gosta, se é bom, é bom em tudo, porque faz tudo bem feito.

Vitória – É verdade, eu acredito nisso.

I – Então tá. Vitória, eu te agradeço de coração. Foi uma entrevista muito boa. Não sei se tu queres colocar mais alguma coisa que tu achas que não tenha falado.

Vitória – Olha, eu procurei ser sincera, uma das minhas virtudes é ser sincera com as pessoas, tomara que eu tenha te ajudado e que tu faça um bom trabalho. Acho que a gente tem que fazer aquilo que a gente gosta, se a gente não gosta, procura outra coisa, e quando eu faço, faço bem feito.

I – É isso aí, é bem isso.

Vitória – De vez em quando também a gente não tem vontade de fazer.

I – É, tem um pouco de tudo, nem todo o dia se está bem, é bem isso.

Vitória – Então, boa sorte no teu trabalho e se tu precisar.

I – Vitória, mais uma vez, muito obrigada pela tua disponibilidade, muito obrigada pela entrevista. Fica bem e dá um abraço na Dona Zulmira.

Vitória – Muito obrigada, ela também está te mandando um abraço, para o teu marido também.

I – Ótimo, então, será entregue, muito obrigada. Um beijo, tchau.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA NATALINA

Idade: 73 anos

Tempo de atuação do Magistério: 42 anos

Recorte histórico de atuação para parâmetro neste estudo: 1970 – 2010 (Aposentada)

Feita por Google Meet

11/03/2021

Duração: 1:01:31H

– Boa tarde, professora Natalina, tudo bem?

A – Tudo bem, querida, e contigo?

I – Tudo. Profe, hoje, vamos conversar um pouco a respeito da tua trajetória dentro do magistério estadual. Pode ser?

A – Claro, tu queres só o público? Porque trabalhei no ensino privado também .

I – Fique à vontade para falar o que quiseres. Estamos aqui para conversar sobre a tua trajetória.

A – Ok. Meu nome é Natalina Valduga. Eu tenho setenta e três anos e trabalhei quarenta e dois anos no ensino, entre o ensino público e o particular. Eu comecei em mil novecentos e sessenta e oito no público municipal, e em mil novecentos e setenta e um, no Estadual. Inicialmente, eu trabalhei como contratada, na época tinha contratos de doze horas, de vinte horas, só depois começaram os de quarenta horas, eram dois de quarenta horas, eram dois de vinte horas, depois passou para vinte e duas horas. Enfim, foram muitas mudanças que foram ocorrendo. E bem no início da minha carreira a gente já teve um trabalho muito grande que foi uma grande mudança no ensino, em todos os níveis de ensino, foi em mil novecentos e setenta e um que as bases curriculares foram todas mudadas, foi alterado o antigo ginásio (que eram cinco anos de primário, depois mais quatro anos de ginásio, depois mais três anos de ensino médio) que no caso eu fiz o Normal. Aí com a mudança, foram para séries continuadas, até a oitava . Então, ocorreu um período de transição onde eu tinha alunos do antigo e do novo regime. Eu tinha alunos que estavam no quarto ginásio, e outros, na oitava série. Naquela ocasião, a impressão que se teve é de que diminuiu um ano na escolaridade, e eu acho que diminuiu sim, porque era cinco mais quatro, que é igual a nove, depois ficaram oito séries. E... me parece que naquela época se deveria ter mais recursos, mais envolvimento do próprio Estado, do governo, mas era tudo assim: não tinha verbas específicas, tinha que ser tudo solicitado, enfim... Nesse primeiro ano que eu trabalhei na escola municipal Senador Alberto Pasqualini, não havia eletricidade, água encanada, nem banheiros. Usava-se latrinas. Trabalhei com as crianças pequeninhas, então íamos buscar um balde de água na vizinha para eles poderem se lavar, nós tínhamos que

preparar a merenda e depois, no final de semana, no sábado, nós íamos na escola fazer a limpeza, lavar o chão, limpar toda escola porque só era varrido durante a semana, não tínhamos nem faxineira e nem merendeira, então o serviço da faxina também era feito pelas professoras. E assumíamos como parte do trabalho, da responsabilidade e se fazia assim, ninguém nem contestava. Eu cursei o ensino superior enquanto estava lecionando, foi bastante difícil, porque hoje em dia com a internet as coisas facilitaram, mas naquela época era tudo presencial. Bom, a minha vida profissional no Estado está ligada ao colégio Estadual São Luiz Gonzaga, porque eu iniciei ali e me aposentei no Estado ali, então toda minha vida no magistério estadual está ligada a este ambiente físico. Algumas histórias são muito interessantes porque iniciou pelo primeiro nome da escola, que foi Ginásio Municipal de Veranópolis, depois Ginásio Municipal Dom Pedro II, aí depois foi Ginásio Estadual de Veranópolis. Quando teve a unificação com as duas escolas, Regina Coeli e Divino Mestre com a Entidade Mantenedora CECOVEA, a denominação foi Regina Coeli. A primeira escola que teve dos Irmãos Maristas foi ali, nesse ambiente onde hoje é o São Luiz chamava-se escola São Luiz. Isso consta nos registros por volta de mil novecentos e quarenta que ele se chamava São Luiz, depois passou para Divino Mestre, depois ficou como Escola Técnica de Comércio São Luiz Gonzaga, então só colégio técnico, e por fim foi decidido então por ficar o nome assim, São Luiz. O prédio adquirido pelo Estado era bastante antigo, na verdade, os irmão Maristas nunca terminaram, tinha um andar de cima, que tinha duas-três peças, e um grande salão. Não tinha nem forro e hoje é o terceiro piso do São Luiz, não estava nem terminado quando foi comprado, até faz tempo que não vou lá. Não sei se os degraus da escada foram rebocados. Não vinha verbas para manutenção, não tinha uma rotina de sustento dos colégios, então, a escola mantinha um barzinho, com o lucro do qual eram comprados os cadernos de chamada, material de escritório e para a escola. Havia colaboração do CPM, que até uma altura foi indo muito bem, porque os pais entendiam que havia necessidade de pagar uma anuidade, de dar uma colaboração. Depois, alguns começaram a dizer que era irregular: “Onde já se viu?”, “Como é que vou pagar as coisas do colégio?”. Enfim, daí, as professoras faziam rodízio, cada uma oferecia merenda um dia, e o lucro era pra comprar caderno de chamada, era pra comprar material de secretaria, papel higiênico. O material de consumo era sustentado dessa forma. Demorou muito, não sei te dizer quando começou a ficar organizado o repasse de verbas para isso, na época não tinha, só tinha para construções. E a altura (eu sei que aconteceu novamente anos atrás), todo o lado esquerdo, onde tinha o salão de festas, estava com perigo de ruir porque tinham apodrecido os barrotes em cima, e ele tinha começado abrir. Alguns pais foram lá e colocaram fios de aço, lado a lado, para a sustentação, essa parte aí ficou um período interditada, mas as aulas continuaram e fomos

adiante com isso. Na época, a gente precisava de verbas, eu lembro que hoje ninguém vinha contestar, mas era verdade que na época os CPM das escolas e entidades faziam as festas, os churrascos, os almoços bem salgados, daí eles consumiam bastante bebida para dar mais lucro na festa. E fazíamos os bailes da escolha da Rainha da Escola, e eram servidas bebidas alcoólicas, não sei agora como é que é, se ainda se bebe muito, mas naquele tempo era tudo feito no sentido de se ter recursos para a escola, para pagamento de despesas. O baile era aberto ao público. Numa altura, começou a dar brigas, polícia, aí tivemos que encerrar, porque começou a ficar muito perigoso para nós administrarmos. E essas festas que eram grandes, da escola, todos trabalhavam muito, cada um fazia o que sabia para abrir uma barraca, isso é experiência da maioria das professoras, enfeitando, cozinhando, arrumando e depois limpando tudo no fim da festa. Eu não sei como está agora, continua assim?

I – Não, agora em função da própria pandemia não tem como, mas antes disso já era proibida a venda, bem como as festas com bebidas.

A – Menina, no nosso tempo, era uma loucura! Porque era gurizada de quinze-dezesseis anos do Ensino Médio, e lá a gente não tinha controle, era tudo à vontade, não se tinha controle de quanto eles bebiam, depois é que vieram todas essas leis, mas por nossa conta mesmo percebemos que não estava dando certo. Raramente os pais acompanhavam os filhos. Bom, a parte pedagógica (eu estou te contando aleatoriamente o que me vem na memória), hoje eu encontro algumas colegas que reclamam muito que está difícil, eu acredito que hoje talvez esteja mais difícil, mas nunca foi fácil, nunca foi. Nós tínhamos o ensino noturno, eu trabalhei sempre de noite, e era muito difícil porque nós recebíamos (eu estou falando daquela realidade, talvez hoje seja a mesma) (Quando eu falo hoje é sem pandemia, porque está mais diferente ainda, então quando digo hoje é antes da pandemia). Então os alunos da noite trabalhavam o dia inteiro, eles vinham da empresa direto pro colégio, às vezes passavam na padaria e comiam alguma coisa e já ali ficavam para as aulas. Então tinham normas que eu me lembro que a gente exigia, que era moda na época, a gente obrigava os alunos a usarem o uniforme, os da noite ... (camisa verde, com golinha) e isso era uma briga sem fim, não é?... Porque eles saíam de casa de manhã cedo, iam trabalhar na fábrica, na graxa, no pó e depois eles tinham que pegar a sacola pra trocar o uniforme para poder entrar na sala de aula... bom, imagina, aquilo era uma guerra sem fim. Já naquela época eu achava que tudo isso era irrelevante, mas tinha que seguir. Tanto que eu levava umas carraspanas de vez em quando alguém entrava nas salas para conferir, tinha um que outro que eu não tinha visto que estava sem uniforme, então ouvia: “Mas como tu não viste que estavam sem uniforme??”. Eu sim ia ficar reparando que eles estavam sem uniforme, eu entrava na minha sala para ensinar, me preocupava com a aula, olha se ia ficar reparando se

alguém não estava de uniforme. Mas enfim, são coisas que a gente passou, às vezes não concordando, mas tinha que atender a maioria, se a maioria achava que isso era importante, tinha que fazer. Vou até te contar uma coisa de uma ex-colega que cuidava da portaria, e era uma briga, uma briga, uma briga, porque a gente mandava pra portaria porque eles queriam ir embora e era proibido sair e eles não queriam ficar, eles estavam cansados, até tinha alunos que saíam do trabalho, bebiam um pouco mais, e essa professora aconselhava..., dizia pra eles “Sem estudo o que tu vais fazer?”. Aí teve uma noite que apareceu um, num caminhão de bastante valor, lembro que ele a chamou e disse: “Vem cá professora, vem cá ver, a senhora disse que eu ficaria burro, olha o caminhão que eu tenho, e tenho mais dois na estrada”. O sonho de todos era ser caminhoneiro, ter caminhão, aquilo era um poder que eles tinham. Aí ela entrou e me disse: “Olha aí, oh, tanto que eu me desgastei e ficava dizendo pra eles e agora estou eu aqui, burra, velha, pobre e doente, e o que eu arrumei de briga a vida inteira com esses alunos?”. Porque ela se desgastava, ela sofria, mas, enfim, são historinhas que eu te conto que me marcaram. Quanto à parte profissional eu sempre gostei muito de ser professora, eu sempre gostei muito de ensinar, e eu tenho uma compreensão real do que é ser professor. Às vezes, eu estou aí no computador querendo fazer alguma coisa e eu fuço, fuço, fuço e digo: “Meu Deus!!!” Eu preciso de um professor aqui, agora, professor que me ensine o que é que eu ponho aqui, porque se me ensinar em dois minutos eu faço isso aqui, não precisaria ficar fuçando um dia inteiro para conseguir fazer. Então a ideia de professor que eu tenho é aquele que ensina, é aquele que sabe e ensina quem não sabe, uma coisa bem simplória assim. É muito rebusque, e é uma coisa simples: quem não sabe e precisa aprender e alguém que sabe e ensinando vai facilitar bastante a vida dele, uma coisa assim. E agora eu estou acompanhando meus netos com as aulas online, Jesus!!! Eu me benzo, é uma tristeza!!! A gente um pouco ri, um pouco lamenta, não sei o que eles vão aprender. Eles pulam, dão voltas, e não querem saber de nada. A professor ontem deu aula de educação física, pediu pra pegar a bola e bater no chão, meu neto quebrou um porta-retrato que tinha aí, porque ele estava jogando bola na frente do computador, mas as coitadas eu acho que não sabem nem o que inventar, o que fazer. Aí minha filha disse: “Imagina a cabeça da professora em mandar pegar uma bola, dentro de casa, na frente do computador”. Aí eu falei: “Mas coitadas, eu acho que elas não sabem nem o que inventar para atrair a atenção, não é?”. Uma coisa muito triste, mas enfim... voltando ao assunto que eu estava falando, eu sempre gostei muito de lecionar, eu tive oportunidade de não ser professora, porque lá num altura entrou na moda os bancos, os bancos que foram abrindo: banco do Brasil, Banrisul, Caixa Econômica, eu até fiz concurso e eu passei no concurso para a Caixa Econômica. Aí eu fiquei uns 3 dias, ia lá um pouco, ficava, mas eu não ia me dar bem, porque

se me colocassem num caixa pra contar dinheiro a minha vida vai estar terminada, porque não gosto de mexer com dinheiro pra começo de história, e era onde eu ia trabalhar, enfim, eu optei. Quando chegou meu primeiro dia de aula, que eu vi aquela montoeira de aluno, pensei: “Meu Deus onde é que eu estava com a cabeça!”. Mas não me arrependi, não, até o pessoal se admirava muito. Eu fui, um pouco de dinheiro a mais não ia fazer grande diferença na minha vida, o salário do banco era melhor, mas no magistério, naquela época, a gente tinha as férias, eram mais longas, e com filhos, as férias de professora acompanha as férias dos filhos, e isso aí foi uma coisa muito importante pra mim, ao final as férias combinavam. Eu peguei várias reformas, além de pedagógicas, institucionais também, de mudanças de leis do magistério, e a gente ia se adaptando, né. No magistério estadual, tem a parte financeira, que no início da carreira era compensadora, era mais justa, era mais justo o que se recebia em troca do trabalho. E com o tempo, o trabalho foi ficando mais pesado e a remuneração não ficou mais condizente, porque quando eu comecei no magistério imagina, ser Professora! Professora, além do status social, tinha ainda o financeiro, é alguém que ganha dinheiro, que se sustenta. Sim, eu paguei minha faculdade com o salário de professora, me sustentei com o salário de professora, viajando e pagando faculdade. Eu não faço ideia de como está hoje, mas deve ser impossível isso hoje... Eu tenho colegas, ex-colegas, que ainda sofrem bastante com isso do parcelamento, que não teve uma classe a mais. Eu gostava tanto e me dedicava, que quando me aposentei do Estado segui uma carreira inteira e me aposentei no município também. Fiz uma trajetória inteira no município. Eu sempre fui fazendo os cursos, os treinamentos que tinha, eu sempre fui acompanhando, sempre gostei de estudar, de saber. Com esse desestímulo, eu me aposentei muito cedo, porque eles estavam por mudar a lei da aposentadoria, e se eu não saísse naquele período que eu contasse as licenças-prêmios em dobro, eu ia ter que ficar mais 5-6 anos. Então eu me aposentei no Estado com 23 anos de serviço e com as licenças-prêmios contadas em dobro. Então eu não alcancei assim todos os triênios, todas as classes, porque foi um período menor. Assim, se forem 10 triênios, eu teria que trabalhar 30 anos para chegar no máximo, então não cheguei, mas também é só pra comentar. Eu teria histórias, histórias, histórias, mas é um resumo.

I – Profe, fale um pouco de tua formação inicial, como se deu a escolha para ser professora, teu ingresso na carreira.

A – Bom, na época, eu acho que até a minha geração foi assim, era uma coisa praticamente automática, tu terminavas o ginásio e já ia fazer o magistério, toda minha turminha fez isso aí, só as que não tinham muitas condições que começavam a trabalhar e iam fazer contabilidade de noite, mas digamos assim: “Ah um dia eu tive uma vocação, inspiração”, não foi assim, eu

gostava das aulas do magistério, gostei de aprender e ensinar, eu sempre gostei de estudar, então eu não tive uma outra ideia assim “quem sabe vou ser dentista, engenheira”, não, uma que não tinha muito disso. O que teve na minha geração foi algumas saírem para estudar, fazer faculdade fora, as famílias já encaminhavam para ir fazer pedagogia, mas era tudo na área. Só depois teve a geração da Bete Schmitz, que tem menos idade que eu, uns quatro anos de diferença, aquela turminha que começou que foi estudar fora, não para ser professora, para fazer outras coisas: uma foi ser dentista, a outra foi ser enfermeira de alto padrão. Mas foi uns cinco anos depois, a minha turma ia direto. Eu comecei a faculdade, no tempo não tinha essa divisão que tem agora, agora está muito mais especializada a coisa, mais bem dividida. Eu gostei muito da minha profissão, e eu tenho que dizer que gostei porque quem fica quarenta e dois anos trabalhando, né? Por algum motivo é... Eu tinha condições de ter parado de trabalhar, quando me aposentei do Estado eu pensei: “Ah, o que eu vou fazer agora, vou colocar um ateliê de costura, mas não teve nada que me agradasse o suficiente, assim... é isso que vou fazer”. Continuei, fiz concurso para o magistério público municipal e fiz outra carreira porque gostava.

I – Profe, qual tua formação em nível de graduação?

A – Filosofia, eu sou ainda do tempo que a Filosofia dava licenciatura para várias disciplinas, depois começaram a dividir, então eu tive para História, para Filosofia, e Psicologia do ensino médio. Meu registro de professor é mais para o Ensino Médio, que foi filosofia, sociologia e psicologia, que é o registro que temos no MEC, e História também, dava o direito de lecionar todas essas disciplinas. Por que era o tipo de curso, e parece estranho, né? Mas eles ensinavam filosofia, depois fiz toda a carga horária da História e Psicologia também. Eu dei aula de Sociologia, Filosofia e Psicologia no Curso Normal.

I – E isso tudo estava dentro do currículo da graduação de filosofia?

A – Sim. Eu não sei agora como é o currículo, mas era muito extenso, porque eu estudei, por exemplo, toda a história, do Brasil e Universal, toda. Eu estudei toda parte da biologia, genética, antropologia, eu tinha teologia, onde estudamos as filosofias das grandes religiões. Eu estudei muito a parte da fenomenologia humana com tudo que envolve, os hormônios, todos eles, depois toda formação física do cérebro, então assim, foi um estudo muito extenso, se tu vais estudar a hereditariedade, que a gente estudou, tem que estudar todas as grandes leis dos biólogos, todas as leis de Mendel, toda a formação da natureza, toda a zoologia, toda a formação humana sobre a face da terra. Extensíssimo, eu tive que aprender física, química, assuntos que no magistério nunca tinha estudado. Olha, como é que vamos estudar todo o conhecimento humano, como se aprende, como saber isso sem estudar como é formado o cérebro? Não tem como... Para estudar isso, a gente precisa estudar tudo lá atrás... tem que ter o conhecimento

todo. Como é que deduziremos se o homem é um projeto do acaso, um projeto de Deus... tem que estudar toda a teoria pra saber, desde o homo sapiens, então eu lembro que estudei muito. Eu gostava muito, tanto é que depois de tantos anos é bom poder relatar isso. Então, e aí a parte das ideologias, estuda todos os filósofos: Aristóteles, Platão, Sócrates... e vem vindo. Eu ainda me pergunto: “E hoje?”. Hoje eu não abro mais a minha boca, opino mais nada, porque está muito difícil, não é?

I – Como foi, pra ti, ser professora no contexto dos anos sessenta, setenta até os anos oitenta?

A – Bom, assim, oh, como eu te disse, hoje eu já não sei mais dizer nada. Porque, a gente como professor, tem que ter um alinhamento, uma direção, de organização, de disciplina, de respeito, de acatamento, em que possa existir educação e ensino. Então, tudo aquilo que fica no lado do oba-oba, deixa que seja assim, deixa que seja de outro jeito não combina com o nosso tipo de trabalho. Tive a vivência de que quando a professora chegava na sala de aula, o aluno levantava, dava bom dia e sentava. Na minha casa, minha mãe era “Não senhora e Sim senhora”, na mesa ninguém falava antes que eles falassem ou perguntassem alguma coisa, para os avós então ninguém falava nada. Eu fui educada assim e isso funcionou. Quando eu tinha que estudar, como professora eu queria muito ensinar os alunos, quando eles queriam brincar e não estudar, eu dizia: “Com a minha autorização não, eu não estou aqui para isso. Não é para divagar sobre não sei o quê... Estamos aqui para aprender”. Então, depois, eu acho que foi se encaminhando para uma abertura tal que extrapolou para o outro lado, porque eu cheguei a ter pais que chegavam na escola e diziam: “Professora, a senhora é que é a responsável, se precisar dar um puxão de orelha pode dar que eles precisam, aqui a senhora manda”. Os pais autorizaram até a segurar forte. Agora pelo amor de Deus... até a gente estava conversando essa semana, o que aconteceu, foram os professores que mudaram, que não têm mais aquela formação, ou é o mundo que pede que seja assim. Eu aprendi que, como professora, precisamos ter uma postura, tipo de roupa, não se ia dar aula de roupa curta, não se ia dar aula com decote grande, em respeito aos alunos. Agora eu já vi professora com top curtinho, acima da barriga e saia acima do joelho, então eu digo: “Não falo mais nada”. Essas posturas assim de... porque o professor é uma autoridade baseada na competência e no conhecimento. Competência e conhecimento ensinam essa pessoa a se vestir de acordo com o lugar onde ela vai, começa por aí... Então provavelmente eu seja filha da linha dura, não sei, mas tem aluno que eu me encontro com eles e me levantam do chão, ainda hoje e falam: “Mas profe, como era bom!”. Eu procurava ser bem-humorada, eu pensava, se não vou me dar bem com meus alunos, onde passo a maior parte do tempo, o que vai ser da minha vida, né?

I – Tu lembravas de algo em relação a políticas de governo terem impacto no fazer de sala de aula?

A – Eu aprendi e enxergar que existem muitas pessoas fanáticas em relação à política. Uma situação que eu tive muito chata foi durante uma campanha política para presidente da República, eu recebi um comunicado do juiz de Direito daqui, da comarca de Veranópolis, que eu tinha que me justificar ou me apresentar a ele porque um professor que entrou na aula depois da minha e viu no caderno do aluno uma propaganda política com o santinho do candidato que estava com desenho de “bigode” ou “corninho” (não lembro certo). Um colega foi denunciar no foro (eu até acho que eu era diretora nessa ocasião), eu não era professora, eu era diretora da escola. Eu tive que ir lá responder por isso, acabei escrevendo, o Paulo me ajudou, e eu escrevi que estava trabalhando e desconhecia completamente que esse aluno tinha dentro da pasta esse folheto, ia dizer o que pra ele? Mas assim, qual foi a intenção dele? De me incomodar! Naquele tempo ainda não tinha (não sei quais são tuas ideias políticas...), mas naquele tempo ainda não tinha aquela exacerbação do PT assim, sabe, aquelas campanhas ferradas, ainda não tinha chegado na escola pública. Então só depois foi bem complicado isso daí, mas no meu tempo não foi, não era tanto assim.

I – Profe, me conta um pouco de como era a relação com as colegas, com os colegas.

A – Eu acho que era bem tranquila, eu trabalhei na escola São Luiz, que era grande na época também, e tinha uma ou outra pessoa, assim, meio perturbada, a vida dela era complicada e ela complicava na escola também. Mas graças a Deus eu não fui vítima dessa pessoa, eu não fui, mas outras foram. Até teve eleição para Diretor e eu concorri à eleição, e teve a lista tríplice, o professor Luiz teve mais votos que eu, e ele assumiu a direção. Até teve uma amiga minha, uma professora que veio de Erechim, que comentou comigo: “A primeira vez que eu vejo que dois concorrentes não viram inimigos”. Porque a gente não era concorrente, nem nada, como somos até hoje, trabalhamos a vida inteira juntos. Aí eu disse pra ela: “Mas vai ter problema no quê?”. Depois trabalhamos juntos lá fora, no outro colégio, era gente que se dispunha, simples assim, e eu continuei trabalhando lá numa boa. Se eles quiseram e achavam que ele administrava melhor, que fosse ele, pronto. Não teve briga, não teve fofoca, não teve discussão. O Ambrósio acompanhou tudo isso, e a esposa dele, também. Nós não tínhamos problemas maiores. Tinha uma que era sapeca, ela aprontava para os colegas, era danada!!! Eu acho que ela ficava arquitetando de noite, assim, depois ela ria porque eram coisas absurdas que ela inventava, umas bobagens assim, uns se incomodavam, eu não, ninguém mais dava muita bola. Eu sei que eu escutei depois que teve gente que fez até denúncia na delegacia, de colega professor. Eu ouvi falar, porque um dia eu disse assim: “A única coisa que eu sinto falta, do

aluno, não, porque de aluno eu cansei, trabalhei muito, agora só gosto de encontrá-los rua, assim, mas de ir lá, dar aula e depois fazer prova, não, disso chega. Então, a gente sente falta dos colegas, de ficar conversando. E essa minha colega disse: “É.. .mas o tempo não está tão bom assim para ficar confraternizando com colegas”. Aí ela me contou que deu uma discussão e acabaram indo na policia fazer boletim, pensa, entre colegas professores. É gente que não tem mais o que fazer, como se não fosse o bastante o trabalho que já dá ser professor... preparar as aulas, ensinar, fazer provas, fazer médias, notas, é trabalhoso, para sobrar tempo ainda para extras...

I – Antes, tu falaste do status que ser professor proporcionava. Eu gostaria que tu me contasse um pouco mais sobre isso. Pode ser?

A – Eu não sei se era porque tinha menos gente que estudava naquele tempo, que era assim, oh, menos gente estudava mais e agora mais gente estuda menos. Não sei se eu estou certa ou se estou errada, mas eu li muito sobre isso, então eu acho que muito do respeito e da autoridade vinham da competência e do conhecimento. Estando segura daquilo que sabe, daquilo que é de comum acordo de uma cultura geral, todo o conhecimento, sabendo aquilo. Então eu acho que isso impõe bastante respeito. Eu acho que vem disso, da segurança que a pessoa tem, da boa formação e que ela sabe fazer o trabalho dela. Embora nos últimos anos com os pequenos não foi fácil, eu fiquei firme aí, mas não foi fácil. Mais da metade vinha para a aula sem absolutamente nada, nenhum caderno, nenhum lápis, nada. Vai fazer o que com metade de trinta e cinco na sala de aula assim. O fim aí eu reconheço que não foi fácil, encerrou aí minha carreira. As famílias que não cuidam mais, as crianças todas atiradas. Tu chamava os pais para conversar, tu via que não tinha como a criança ser diferente daquilo. Tudo a Deus dará, sem disciplina, sem organização, não cuidavam nem se tomavam banho, se não tomavam banho, o que comiam, eu vivi essa parte aí também. Então isso aí foi bem traumático porque lá no começo, quando eu ingressei, eram todas as crianças limpinhas, arrumadinhas, cuidadinhas, as famílias cuidavam, e agora no fim... Meu Jesus, que diferença!!! E numa coisa que eu chamaria assim de... não sei te dizer se de imoralidade, mas assim de valores e de costumes, mas coisas assim que me apavoraram aí no fim, que eu fiquei muito aborrecida, muito, muito, muito. Eu estava dando aula numa quinta série, umas guriinhas de quinta série, coisa mais engraçadinhas, tinha lá um grandão, teve que ir lá porque aprontava na rua e teve que ficar na escola, eles estavam lá, dando risadinha, ele tinha um álbum de pornografia assim e passava para as guriinhas pequenas, coisas assim bestiais, então aquilo me deixava triste, não é? As crianças aí expostas ao mundo como ele é, então foram essas coisas que me deixaram muito aborrecidas, assim, parecia que não estava fazendo mais nada, ensinando nada. Tu imaginas isso como reflete na sala de aula,

são crianças, mas é o mundo deles. Eu notei muita diferença, não sei se foi, como eu te disse, com mais gente com obrigatoriedade de estudo, mudou bastante. Tinha aquela ideia assim, oh, eu trabalhei na administração, eu sei como isso é, aquela turma aí agora é minha, são meus, eu que tenho que cuidar, eu tenho que dar conta. Tinha aqueles grandalhões da noite, os homens sei lá que tamanho, e era todo mundo para dentro da sala de aula e vamos lá... Agora nós aqui vamos resolver o assunto e era isso. Não precisava vir outra pessoa de fora para intervir, só se fosse alguma coisa muito séria. Para o colégio estar em paz seria cada professor tomando conta de sua turma e amém Jesus, seria ideal. Eu trabalhei muito tempo assim, teve bagunça, teve de tudo, mas não se pode perder o bom humor. Tem alunos que eu me encontro na rua ainda hoje e falo: “Escuta aqui, lembra aquele dia que vocês tiraram toda a roupa e foram jogar futebol na chuva e deixaram toda roupa no banheiro? Se eu tivesse pego as roupas de vocês e escondido o que vocês iam fazer?? Hahahahahah”. Eu comento com eles, por isso que te disse, a gente se divertia também, tinha muito aluno bom, meu Deus do céu. Eu tenho umas lembranças ruins, mas tenho também umas muito boas, de alunos muito queridos. A minha cabeleireira foi minha aluna, e a gente conversa assim, até hoje a gente se quer bem mesmo, e ela conta da turma dela que tinha uns demônios, tinha de tudo, sempre... mas eu tenho boas lembranças sim. Não me aposentei e fiquei com mágoa por causa disso, daquilo, teve o lado bom e o lado ruim. Uma coisa que eu vou te contar. Teve ocasiões que eu trabalhei na administração da escola e fui professora ao mesmo tempo, supervisora pedagógica e professora, foi uma experiência muito boa. Porque quando o professor ia falar eu tinha a mesma vivência, em vez de quem está fora e acha que não tem a compreensão de quem está dentro. Estando dentro, tu administras, tu organizas, sabendo direitinho o que dá para fazer, como fazer para não pedir coisas absurdas de quem tá bolando só coisas lá fora, vivendo como que é, isso só experimentando. Essa foi uma experiência muito boa que eu tive, trabalhar na administração e na sala de aula. Às vezes, a pessoa fica lá no pedagógico, ideias fantásticas, maravilhosas, mas não tem a vivência. Eu tenho só pena de quem está envolvido agora. Eu encontrei uma colega, que é professora, que faz ginástica comigo, ela era gordinha, agora está magra! Ela me disse que está esgotada com a pandemia, com a dificuldade das aulas assim. Já não era fácil antes, imagina agora. Mas as crianças aprendem, eu digo para as minhas filhas: “Não se preocupem que as crianças aprendem”.

I – Profe, te agradeço muito pela conversa agradável, pela tua disponibilidade em colaborar comigo, tem algo a mais que talvez tu queiras colocar?

A – Eu gostaria de dizer que o magistério, se fosse opção por realização pessoal, pela característica mais humana eu acho fantástico, embora a parte financeira não seja tão boa, eu

acho que ainda é uma profissão que traz muita realização pessoal. A gente tem muito contato humano e isso é impagável. Convivemos com muita gente e eu acredito que a minha demora em solicitar a aposentadoria foi justamente para não perder essa jovialidade no convívio com a gurizada. Eu ainda acho que vale a pena. Se fosse hoje, eu não saberia pensar em outra coisa melhor para fazer do que isso.

I – Bacana profe, te agradeço novamente a disponibilidade .

A – Certo, pra mim foi um prazer lembrar os velhos tempos, como diz o outro “ os velhos e bons tempos”. Mas olha, se aposentar também é ótimo !

APÊNDICE C – Linha do Tempo

Brasil			Estado			Retrospectiva das greves dos professores estaduais do RS					
Presidente	Período	Partido Político	Governador	Período	Partido Político	Secretários de Educação do RS	Período	Ano	Duração	Reinvidicações	Ganhos
						Luiz Leisseigneur de Faria	1967 1971				
Emílio Garrastazu Medice	1969 1974	ARENA	Euclides Triches	1971 1975	ARENA	Mauro da Costa Rodrigues	1971 1975				
<p>Nasceu em Bagé, no Rio Grande do Sul. Ele assumiu o cargo de presidente com 64 anos no dia 30 de outubro de 1969 até 15 de março de 1974. Seu período de governo foi marcado nos campos econômicos pela expressão ‘milagre brasileiro’ e também pela repressão cada vez mais intensa, além de censura nos meios de comunicação e denúncias de torturas de presos políticos. Pode-se dizer que nesse período houve um crescimento na qualidade de vida dos brasileiros, com a geração de empregos e investimentos nas obras públicas. No seu governo o Brasil se tornou tricampeão mundial de futebol.</p>			<p>Em sua administração tomou iniciativas nos setores da educação, pecuária, agricultura, indústria, transportes, comunicações e energia. Deixou o governo gaúcho em março de 1975, quando foi substituído por Sinval Guazzelli, também arenista e igualmente eleito pela Assembléia Legislativa estadual.</p>								
Ernesto Geisel	1974 1979	ARENA	Sinval Guazzelli	1975 1979	ARENA	Airton Santos Vargas	1975 1979	1979	13 dias	O movimento foi deflagrado no primeiro dia de aula do ano letivo, já que o recém empossado governador Amaral de	A paralisação garantiu a nomeação de 20 mil concursados e 70% de reajuste salarial parcelado.
<p>Nasceu em Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, e se tornou</p>			<p>Durante sua gestão, procurou restabelecer a confiança na capacidade eleitoral da</p>								

militar. Assumiu o cargo em 15 de março de 1974, com 66 anos, e permaneceu até 15 de março de 1974. Seu vice-	Arena, seriamente abalada pelos resultados das eleições de 1974. Paralelamente,				Souza negava-se a cumprir as promessas assumidas por Synval	
presidente teve que assumir o cargo várias vezes durante as viagens realizadas por Geisel. Seu governo representou uma abertura à democracia, processo que se tornou lento devido a oposição dos militares. Ele aboliu a censura à imprensa, permitiu as propagandas políticas da oposição, impediu a participação de candidatos políticos na televisão e no rádio e em 1978 aboliu o AI-5.	tentou abrir o caminho do diálogo e da negociação com o partido oposicionista, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), através de seu líder na Assembléia gaúcha, o deputado Pedro Simon. Por ocasião do seqüestro dos asilados políticos uruguaios Universindo Diaz e Lilian Celiberti, ocorrido em novembro de 1978, em Porto Alegre, empenhou-se na apuração do caso, no qual estavam implicados policiais do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) gaúcho. Insatisfeito com o andamento das investigações, interveio na Secretaria de Segurança, alterando a composição do Conselho Superior de Polícia, e afastou o diretor-substituto da Divisão de Relações Públicas do órgão. Em fevereiro de 1979, manifestou-se a favor de uma anistia abrangente e do retorno de todos os exilados políticos brasileiros. Confiante no desenvolvimento do processo de abertura política a que o sucessor do general Geisel, o general João Batista Figueiredo, deveria dar continuidade, ofereceu sua colaboração às lideranças políticas “suficientemente amadurecidas, esclarecidas e conscientes”, segundo suas palavras, para a evolução do quadro institucional brasileiro.				Guazelli, de quem fora vice na gestão anterior. A categoria pedia o estabelecimento de um piso salarial e um aumento de mais de 30%, além dos 40% já aprovados pela Assembleia Legislativa, e contestava os critérios adotados para as contratações fechadas que tinham validade entre os meses de março e dezembro, deixando os professores desamparados nos meses de janeiro e fevereiro.	

João Figueiredo	1979-1985	PDS	José Augusto Amaral de Souza	1979-1983	ARENA/PDS	Ricardo Leônidas Ribas	1979-1982	1980	21 dias	Amaral de Souza descumpe o estabelecido e a categoria	Os professores asseguram reajustes
Nasceu no Rio de Janeiro e governou no período de 15 de março de 1979 a 15 de março de 1985. Ele assumiu o cargo aos 61 anos. Seu governo foi marcado por diversos atentados terroristas preparados pelos militares de linha dura. Um dos mais famosos aconteceu no Riocentro, na Barra da Tijuca, com a explosão de duas bombas durante um show para comemorar o Dia do Trabalho. O país entrou numa crise econômica e teve que procurar auxílio no Fundo Monetário Internacional (FMI). Foi promovido a primeira eleição civil brasileira e com isso o fim do Regime Militar.			Assumiu o governo do Rio Grande do Sul em 15 de março de 1979, após ter deixado o cargo de vice-governador, que foi ocupado pelo antigo secretário de Interior do estado, Otávio Germano. Em agosto do mesmo ano defendeu a extensão da anistia aos terroristas, desde que ficasse provado que seus crimes tivessem sido cometidos com objetivos políticos. Ainda no mesmo mês considerou as greves normais, uma vez que toda reivindicação por melhores salários era justa. Em dezembro de 1979 declarou que o ano seguinte seria o de "consolidação do regime democrático".							responde com uma greve.	salariais, abono de regência, 2,5 salários mínimos, 25% do orçamento do estado para a educação, participação no Conselho Estadual de Educação e novos critérios de avaliação para as promoções do quadro de carreira.
			Carlos Wilson Schöeder	1982-1983	1982	3 dias	Novamente, Amaral de Souza descumpe o acordo de greve e a categoria se mobiliza. Acuado, o governador ataca o CPERS e tenta intervir na entidade, recurso utilizado pela ditadura para controlar organizações trabalhistas.	A professora Zilah Totta, então presidente do CPERS, articula-se com a bancada federal e a proposta de intervenção é engavetada. A entidade permanece intocável.			
			Jair Soares	1983-1987	PDS	João Pradel de Azevedo	1983-1984				
			Eleito governador, com quase um milhão e trezentos mil votos, tomou posse em 15 de março de 1983, sucedendo a José Augusto								
José Sarney	1985-1990	PMDB	Amaral de Sousa. À frente do governo gaúcho, rompeu com Figueiredo, seu antigo aliado. Em 1986, saiu do PDS para ingressar no Partido da Frente Liberal (PFL).			Francisco Salzamo V. da Cunha	1984-1986	1985	60 dias	O governo Jair Soares também se nega a cumprir o acordo de greve de 1980. Mais de 30 mil professores reunidos em assembleia deflagram a greve no dia	Após recusar cinco propostas, a categoria aprova a última oferta, antecipando os 2,5 salários mínimos para novembro de 1986 e
Nasceu no Maranhão e tomou posse no dia 15 de março de 1985. Porém, no dia 21 de abril havia assumido o											

cargo de forma interina e foi o primeiro governo civil depois do golpe de 1964. Seu mandato encerrou no dia 15 de março de 1990. Como o país estava em crise,							10 de maio, no Gigantinho. Pela primeira vez o professorado vai massivamente às ruas,	assegurando a não punição dos grevistas. A mobilização
criou um plano econômico para diminuir a inflação. No início obteve êxito, mas depois a inflação começou a aumentar. Ele se reaproximou de Cuba e assinou um protocolo do Mercosul. Promulgou a constituição cidadã e criou o Ministério da Cultura.							promovendo grandes atos públicos na capital e no interior. O governo tenta manipular a opinião pública e desmoralizar os grevistas, demorando a receber o magistério, mas se vê obrigado a negociar.	também garantiu o direito ao 13º salário, a eleição de diretores de escolas e a destinação de 35% da receita para a educação, com ao menos 10% para o plano trimestral de conservação e construção das escolas. A partir desta greve, a sineta passou a ser o símbolo das lutas do CPERS. O instrumento, utilizado para marcar os períodos de início, intervalo e término das aulas nas escolas públicas estaduais do passado, teve outra conotação: o protesto.
Pedro Simon	1987 1990	PMDB	Bernardo O.G. de Souza	1987 1988	1987	96 dias	O professorado pedia o cumprimento da lei 8026, que determinava os 2,5 salários mínimos como piso. Contrariando as expectativas, Pedro Simon negou-se a cumprir a lei que ele próprio havia avalizado em 1985 e	A paralisação foi encerrada sem a conquista dos 2,5 salários, mas garantiu a manutenção do Plano de Carreira e da paridade dos(as) aposentados(as), bem
Empossado no governo gaúcho em março de 1987, definiu como uma das metas de sua administração a rolagem da dívida do estado, prometendo racionalizar os custos e cortar excessos. Com esse objetivo, proibiu a contratação de funcionários públicos e determinou o preenchimento								

mínimo necessário de cargos de confiança e comissionados.					arguiu sua inconstitucionalidade.	como a readmissão de demitidos.
	Rui Carlos Ostermann	1988-1990	1988	9 dias	Em agosto, o professorado entrega um pedido de 61,65% de reposição, 15% de	O governo endureceu e sucessivas audiências foram
A partir de abril de 1987, enfrentou uma greve de mais de 90 dias de funcionários e professores, que só foi solucionada com a instituição de reajustes bimestrais ao funcionalismo.					ganho real e aumentos mensais. Em contrapartida, o governo apresentou uma antecipação de 70%, rejeitada em Assembleia Geral no dia 19 de outubro. A categoria declara greve	desmarcadas. Mas no 23 de outubro o Estado acena com 96%, sendo 70% em outubro e 26% em dezembro, gratificação de unicodência, regularização do pagamento do difícil acesso e do cronograma de promoções. Dois dias depois a proposta é aceita e, já no dia 27, é aprovada pelo Legislativo.
			1989	42 dias	A categoria reivindicava 87,75% de aumento, sendo 23,42% de reposição referentes às perdas de novembro/86 a dezembro/88, 33,64% correspondentes à diferença do IPC de janeiro e fevereiro das escolas e da garantia do Plano de Carreira. Após diversas rodadas de negociação e três	A proposta aprovada garantia 54% de reajuste em três parcelas, publicação e pagamento das alterações de níveis – atrasadas desde 87 – e nomeação de 3 mil professores(as), além de agilizar o pagamento da unicodência.

										propostas rejeitadas, os ânimos entre o governo e o magistério começaram a se acirrar, especialmente após o corte de pagamento, no dia 5 de junho, que durou 14 dias. Mas a pressão levou Simon a recuar novamente.	
Fernando Collor	1990 1992	PRN	Sinval Guazzelli	1990 1991	PMDB	Iara S.L. Wortmann	1990 1991	1990	58 dias	As direções do CPERS, da Faspers e da Associação dos Funcionários da Caixa Econômica Estadual partiram juntas para o movimento e, através de uma auto-agenda, tentaram aprimorar a proposta entregue um dia antes da assembleia da categoria. Mas o Chefe da Casa Civil foi irredutível. Dirigentes de treze entidades sindicais decidiram apoiar as greves do magistério e funcionalismo, prevendo que o movimento detonaria uma mobilização geral de outras categorias contra a política de arrocho salarial do Plano Collor.	Após diversas rodadas de negociação e uma audiência de negociação sem avanços, a categoria aceitou a proposta de 105,42% parcelados como recomposição do piso, garantia da inflação de maio, junho e julho, além da revisão salarial em agosto.
Nasceu no Rio de Janeiro e assumiu o cargo à presidência no dia 15 de março de 1990, com 40 anos. A sua eleição foi a primeira feita a partir do voto popular. Criou o Plano Collor para controlar a inflação, sendo uma das medidas utilizadas para confiscar valores acima de 50 mil cruzados depositados nas contas bancárias de empresas e pessoas físicas. Seu governo foi marcado por escândalos relacionados à corrupção. Em resposta a isso, estudantes criaram um movimento de reação chamado 'Caras Pintadas', cujo objetivo era retirar o presidente do poder. No dia 29 de dezembro de 1992, Collor renunciou.			Guazzelli recebeu a incumbência de promover a articulação política do Executivo estadual com os setores mais conservadores do PMDB.								
Itamar Franco	1992 1995	PRN	Alceu de Deus Collares	1991-1995	PDT	Neuza Canabarro	1991-1994	1991	74 dias	Acumulando grandes perdas salariais em decorrência do período hiperinflacionário da era Collor, os(as)	Após diversas rodadas de negociações e 19 dias de faltas não justificadas apesar da suspensão do ano

<p>Nasceu em Salvador (BA) e iniciou seu mandato no dia 29 de dezembro de 1992, com 61 anos. Permaneceu até 01 de janeiro de 1995 como presidente da república. Em seu governo focou na diminuição dos gastos do governo, acelerou as privatizações, criou o Plano de Estabilização Econômica que determinava a criação do real. Nesse período nomeou Fernando Henrique Cardoso para o cargo de Ministro da Fazenda, assim como apoiou a sua candidatura como o próximo presidente.</p>			<p>Seguiu o movimento de aproximação liderado por Brizola (1991-1995) no governo do Rio de Janeiro e afirmou que Collor era “herdeiro” dos ex-presidentes Getúlio Vargas (1937-1945) e João Goulart (1961-1964), principais líderes do movimento trabalhista brasileiro. anunciou as bases para o entendimento nacional, que deveriam incluir o aumento do salário mínimo, a renegociação das dívidas dos governos estaduais e a realização das reformas constitucional e tributária. Em encontro com Collor, Colares solicitou também a federalização do Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE). em novembro de 1993, cerca de metade dos deputados estaduais do partido negou-se a lhe prestar solidariedade. Na mesma ocasião, o vereador pedetista Pedro Ruas pediu a demissão de Neusa Canabarro da Secretaria de Educação, acusando-a de ter montado “quase um governo paralelo” na administração estadual.</p>							<p>trabalhadores(as) em educação declaram greve no dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, após rejeitarem, no Gigantinho, os 141, 36% de reposição apresentados por Simon/Guazzelli. O governo mudou no início da greve, e Alceu Collares recebeu as lideranças em 18 de março e, no dia seguinte, sugeriu um abono. O subsídio foi rejeitado por provocar achatamento salarial e descaracterizar o Plano de Carreira.</p>	<p>letivo, a 20 de maio os(as) educadores(as) reunidos em assembleia geral aceitaram 191,61% de reajuste e suspenderam o movimento.</p>
Fernando Henrique Cardoso	1995 2003	PSDB	Antônio Britto	1995 1999	PMDB	Iara S.L. Wortmann	1995 1998	1997	14 dias	<p>Ante o desmonte do Estado sem precedentes promovido por Antônio Britto (PMDB) e a sua gestão inspirada nas piores práticas neoliberais – que levaria o Rio Grande do Sul a afundar-se em dívidas – os(as) educadores(as) retornaram</p>	<p>Não há registro.</p>
<p>Nasceu no Rio de Janeiro e assumiu a presidência com 64 anos no dia 01 de janeiro de 1995. Em seu governo privatizou estatais, trabalhou para conter a inflação, criou programas sociais (Bolsa Escola e Rede de Proteção Social),</p>			<p>Ao assumir o governo em 1º de janeiro de 1995, Brito herdou de Alceu Colares uma das maiores dívidas das unidades da Federação e uma grave crise nos setores agrícola e exportador, responsáveis pela maior parte da receita do estado. Sofrendo a concorrência de produtos chineses (principalmente calçados) e as</p>								

presidência do dia 01 de janeiro de 2003, com 58 anos, e permaneceu até 01 de janeiro de 2011. Em seu governo houve um crescimento no PIB brasileiro, além de redução do desemprego e da desigualdade, controle da inflação e pagamento da dívida externa. Realizou programas para transferência de renda, consolidou relações internacionais com países criticados, dentre outros feitos. Porém, ocorreram em 2005	Germando Rigotto	2003 2007	PMDB						de dependência para cônjuges ou companheiros.	
	Dentre as principais ações de seu governo, destacou-se a implantação de novas ferramentas administrativas, como a criação da nota fiscal eletrônica, que possibilitava a cobrança direta do ICMS; a adoção do Pregão Eletrônico, que significou uma economia de mais de R\$72 milhões na aquisição de diferentes tipos de				Nelsi Hoff Müller	2006	2006	37 dias	Final do governo Germando Rigotto (PMDB)	A luta da categoria levou a um reajuste de 8,57%, parcelado em cinco vezes; promoção de professores referentes a 2001 e o compromisso de
várias denúncias de corrupção e escândalos no seu governo. É considerado o 35º presidente do Brasil.	produtos pela administração estadual; e a criação de uma nova legislação para Micro e Pequenas Empresas, denominada “Simples Gaúcho”. Na área social, o estado alcançou a menor taxa de mortalidade infantil do país, através de iniciativas como a implantação do Programa Infância Melhor (PIM), que atendia, prioritariamente, mulheres grávidas e crianças entre 0 e 6 anos. Por dois anos, durante seu mandato, a UNESCO considerou o Rio Grande do Sul como o melhor estado brasileiro quanto à qualificação do ensino.									promoção de funcionários de escola de 1999, bem como à atualização dos repasses para as escolas e suspensão dos contratos de gestão e do processo de municipalização da educação.
	Yeda Crusius	2007 2011	PSDB	Mariza Abreu	2007 - 2009	2008	15 dias	No ano em que o governo Lula (PT) sancionou a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Nacional do Magistério, a categoria se via novamente sob uma gestão estadual avessa ao diálogo e à valorização da escola pública. Yeda Crusius (PSDB), com a	No ano em que o governo Lula (PT) sancionou a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Nacional do Magistério, a categoria se via novamente sob uma gestão estadual avessa ao diálogo e à	
Yeda iniciou seu mandato em 1º de janeiro de 2007, anunciando forte contenção de gastos a fim de sanear as finanças do estado. Já no 1º ano de governo, o déficit estrutural do estado diminuiria pela metade. Em novembro de 2007, a Polícia Federal, através da Operação Rodin,										

			apontou uma fraude de R\$44 milhões no Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul (DETRAN-RS). Diante dos fatos apurados, a Assembleia Legislativa instalou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar o esquema, que consistiria na cobrança de preços superfaturados pelas carteiras de habilitação, além						desculpa do déficit zero, penalizou duramente o funcionalismo e entrou para a história como a governadora que criou as escolas de lata.	valorização da escola pública. Yeda Crusius (PSDB), com a desculpa do déficit zero, penalizou duramente o funcionalismo e entrou para a história como a governadora que criou as escolas de lata.	
			da contratação de fundações e empresas sem licitação. O relatório final da CPI, que não citou o nome da governadora e isentou seus ex-secretários.	Ermino Deon	2009 2010	2009	6 dias		A categoria exigia a manutenção dos planos de carreira.	Os professores estaduais conseguiram a manutenção dos planos de carreira.	
Dilma Rouseff	2011 2016	PT	Tarso Genro	2011 2014	PT	José Clóvis Azevedo	2011 2015	2011	15 dias	O governo Tarso não cumpre a Lei do Piso e a categoria aprova uma campanha permanente de denúncia. Apesar dos protestos o problema carece até hoje de uma solução.	Em 2012, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre o Estado e o Ministério Público determinou a criação de um completivo para professores com salários inferiores ao piso. Mas o abono não incide sobre o salário-base, deixando de lado vantagens e gratificações.
Nasceu em Belo Horizonte (MG) e foi eleita com 63 anos no dia 01 de janeiro de 2011. É considerada a primeira mulher eleita como Presidente da República do Brasil. Em seu primeiro mandato, Dilma deu continuidade à política implementada no governo de Lula para conter a inflação e também para a criação de programas sociais. Ela criou o Mais Médicos, o Brasil Sem Miséria, Minha Casa, Minha Vida, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), dentre outros. Não chegou a concluir o segundo mandato, devido ao processo de			Empossado Governador do Rio Grande do Sul em Janeiro de 2011, assumiu como compromissos fundamentais: o abatimento e renegociação da dívida do estado, aliada à promoção de um crescimento econômico socialmente inclusivo; a cooperação entre as instâncias de poder, com diálogo aberto com as correntes de oposição; e, a implantação de um sistema de transparência a fim de proporcionar o combate à corrupção, bem como o desenvolvimento de mecanismos de participação e consultas públicas. Em Setembro de 2012, junto a outros cinco governadores, teve ação impetrada no Supremo Tribunal Federal (STF) questionando a lei que estabelecia piso								

<p>impeachment instaurado contra ela. Foi afastada definitivamente de seu cargo em 31 de agosto de 2016.</p>	<p>salarial nacional para professores da rede pública, da qual havia sido signatário enquanto ministro, quatro anos antes. Sob pressão e ameaças grevistas, Tarso justificou estar em desacordo com o indexador que serviria de base de cálculo então utilizado para os reajustes e que inviabilizaria a</p>										
	<p>disposição de recursos para cumprir a medida.</p> <table border="1" data-bbox="562 778 1025 842"> <tr> <td data-bbox="562 778 725 842">José Ivo Sartori</td> <td data-bbox="732 778 853 842">20142018</td> <td data-bbox="860 778 1025 842">PMDB</td> </tr> </table> <p>O governo parcelou os salários de seus servidores pela primeira vez em julho de 2015, causando greves dos servidores. Os parcelamentos continuaram ocorrendo até o final do governo, contrariando decisões judiciais do Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal. O CPERS, sindicato dos professores, protocolou um pedido de impeachment contra o governador, alegando que o executivo estava reiteradamente descumprindo as decisões judiciais que proibiam o parcelamento dos salários; o pedido foi arquivado por Silvana Covatti, presidente da Assembleia Legislativa. Como resposta, Sartori afirmou que o parcelamento ocorria pois faltava dinheiro, mas que buscava contornar a situação. A contenção dos</p>	José Ivo Sartori	20142018	PMDB	<table border="1" data-bbox="1032 903 2011 1409"> <tr> <td data-bbox="1032 903 1196 999">Carlos Eduardo da Cunha</td> <td data-bbox="1202 903 1292 999">2015 2016</td> <td data-bbox="1299 903 1352 999">2016</td> <td data-bbox="1359 903 1458 999">54 dias</td> <td data-bbox="1464 903 1753 1409">Em um ano de grande agitação política, que culminaria no impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff (PT) e na consumação de um golpe parlamentar, judicial e midiático contra a democracia e os(as) trabalhadores(as), o CPERS fez-se presente em todas as frentes de luta. No estado, José Ivo Sartori (PMDB) recrudesce as investidas contra direitos</td> <td data-bbox="1760 903 2011 1409">A categoria garantiu o fim do reenquadramento do difícil acesso, o repasse de verbas atrasadas para merenda e manutenção de escolas, a prorrogação dos prazos de validade dos concursos vigentes para funcionários de escola, o fim das discussões sobre o PL 044 e a promessa de não criminalização de educadores(as) e</td> </tr> </table>	Carlos Eduardo da Cunha	2015 2016	2016	54 dias	Em um ano de grande agitação política, que culminaria no impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff (PT) e na consumação de um golpe parlamentar, judicial e midiático contra a democracia e os(as) trabalhadores(as), o CPERS fez-se presente em todas as frentes de luta. No estado, José Ivo Sartori (PMDB) recrudesce as investidas contra direitos	A categoria garantiu o fim do reenquadramento do difícil acesso, o repasse de verbas atrasadas para merenda e manutenção de escolas, a prorrogação dos prazos de validade dos concursos vigentes para funcionários de escola, o fim das discussões sobre o PL 044 e a promessa de não criminalização de educadores(as) e
José Ivo Sartori	20142018	PMDB									
Carlos Eduardo da Cunha	2015 2016	2016	54 dias	Em um ano de grande agitação política, que culminaria no impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff (PT) e na consumação de um golpe parlamentar, judicial e midiático contra a democracia e os(as) trabalhadores(as), o CPERS fez-se presente em todas as frentes de luta. No estado, José Ivo Sartori (PMDB) recrudesce as investidas contra direitos	A categoria garantiu o fim do reenquadramento do difícil acesso, o repasse de verbas atrasadas para merenda e manutenção de escolas, a prorrogação dos prazos de validade dos concursos vigentes para funcionários de escola, o fim das discussões sobre o PL 044 e a promessa de não criminalização de educadores(as) e						

	<p>gastos atingiu a segurança pública, que entrou em colapso nos primeiros anos do governo Sartori. As ocorrências incluíam desde latrocínios em bairros nobres de Porto Alegre a ataques contra ônibus.</p>			<p>de todas as categorias e a política nefasta de parcelamento salarial, além de ameaçar a educação pública com o PL 44/16, que entregaria a gestão de escolas a Organizações Sociais, na prática privatizando o ensino. Em todo o Rio Grande do Sul, secundaristas ocupam centenas de escolas. Os alunos resistem em protesto contra o sucateamento da educação.</p>	<p>estudantes que participaram da greve e de ocupações. Diante da resistência, o governo recuou retirando as PECs 257, que revogaria do Artigo 35 da Constituição – que obriga o Estado a realizar o pagamento no último dia do mês -, a PEC 242, que trata da licença-prêmio, e a PEC 256, que pretendia acabar com a licença para direções sindicais.</p>
				<p>Escolas com a infraestrutura precarizada, atraso nos repasses para efetuar consertos e salários parcelados dos(as) educadore(as) são algumas das pautas. No dia 8 de junho, milhares de professores e estudantes tomam as ruas, realizando um ato unificado em frente à Secretaria da Fazenda</p>	