



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior

Temporalidades nas memórias de professoras de História:
narrativas da vida profissional

Florianópolis
2023

Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior

Temporalidades nas memórias de professoras de História:
narrativas da vida profissional

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Clarícia Otto.

Florianópolis
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Scherer Júnior, Claudio Roberto Antunes
Temporalidades nas memórias de professoras de História :
narrativas da vida profissional / Claudio Roberto Antunes
Scherer Júnior ; orientadora, Clarícia Otto, 2023.
222 p.

2. Professoras de História. 3. Narrativas. 4. Memórias. 5.
Tempo. I. Otto, Clarícia. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título. |

Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior

Temporalidades nas memórias de professoras de História:
narrativas da vida profissional

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Flavia Gomes da Silva Riger, Dra.
Associação Crescer Sempre (ACS/SP)

Profa. Juliana Pirola da Conceição, Dra.
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Profa. Joana Vieira Borges, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC)

Profa. Geane Kantovitz, Dra.
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Profa. Lara Rodrigues Pereira, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Claricia Otto, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2023

Dedico este trabalho aos que escolhem a História como profissão. Mesmo diante dos desafios dessa escolha.

AGRADECIMENTOS

Parafraseando um *rapper* brasileiro: Pra quem pagou o vestibular com a venda de latas de alumínio, até que eu cheguei longe...¹ É, esse vai ser um “Agradecimentos” um pouco diferente. Responsabilizo e agradeço a colega e professora Fabiolla Falconi Vieira pela inspiração e coragem de escrever essa parte do modo como fiz.

Comecei o doutorado no ano de 2019. Em 2020 pandemia. Fazer o doutorado trabalhando, casado, com filho recém-nascido e vivendo uma pandemia, esse foi o meu desafio. Sim, eu sei que a pós é difícil, mas, pelo menos, a questão da pandemia é mais único, esse foi o grande e diferenciado desafio da minha “geração de doutorandos”. Colocar a mente para funcionar em meio ao caos de (des)informações e inseguranças. Não foi fácil.

Em meio a pandemia as coisas perdiam sentido. Tempo perde o sentido. Dia, noite, sol, chuva, vida, morte, tudo era a mesma coisa. Às vezes, me sentia flutuando numa morbidez pastosa, querendo afundar num pântano denso de escuridão absoluta e, apenas, sumir. É, tive meus momentos ruins. Mas tive momentos muito bons também. A pandemia impôs adequações em meu projeto, em minhas intenções, que depois das turbulências iniciais o deixaram mais interessante, mais instigante.

A vida não pára para fazer o doutorado. Pelo menos a minha não parou, ao contrário, senti que a aceleração social me acertou em cheio pelo excesso de demandas. Uma pia vazando, a uma manutenção no carro, do síndico solicitando adequações em minha garagem, à decisões importantes sobre trabalho e mudança de domicílio. As oportunidades que apareceram e eu achei melhor não abraçar, não alterar ainda mais a vida naquele momento. “Rotina, onde estavas? Por quê me desamparaste?” Ou então, a rotina de não ter rotina. Sinceramente, não sei o que é pior.

Foram, sem sombra de dúvidas, os anos mais trabalhosos de toda a minha vida. Às vezes, nos momentos de exaustão sentia que beirava a insanidade pelo excesso de tarefas, pelas adaptações com o filho pequeno, pela privação de sono, pelas noites mal dormidas, pelos conflitos na relação, pelo isolamento, pelas obrigações no meu emprego, pela escrita da tese, pelo tempo necessário para as leituras, pelas preocupações financeiras, pelos problemas da vida adulta, pelas dúvidas a respeito do futuro. Nunca me senti tão esgotado e fragilizado. Mas, apesar de tudo, cheguei até aqui muito feliz com o resultado desta formação.

1 O texto original é “Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe...” Título do álbum do *rapper* Emicida, lançado em 2009.

Este é o fim de mais esta etapa de aprendizagens. E, como quase tudo nessa vida, esse árduo caminho não foi trilhado sozinho, contei com pessoas (instituições e gata também) que influenciaram e contribuíram nesse processo. Deixo aqui nos meus agradecimentos o registro das relações tecidas e que, diretas ou indiretas, me auxiliaram neste trabalho.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/FUMDES/SED), principalmente, porque, diferentemente de outras bolsas de estudo, esse Programa permite bolsa mantendo o vínculo empregatício, ou seja, propicia acumular o valor da bolsa com o salário. Ninguém com família e contas pra pagar vive só de bolsa, isso é uma total desvalorização do trabalhador como pesquisador, é um modo de afastar aquele que precisa trabalhar, ou seja, quem de antemão não possui as condições materiais de sobrevivência para só fazer pós-graduação. Graças a UNIEDU/FUMDES eu segui em frente com o doutorado. Nos tempos em que vivemos, sem essa obrigação e incentivo, eu teria desistido com certeza.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sou estudante da UFSC desde 2007, lá se vão, pelos menos, 16 anos. Com certeza a universidade pública é parte do que eu me construí até aqui. Gosto de dizer que a UFSC não abriu portas para mim, na verdade, nessa instituição, com o auxílio de todos os profissionais que a tornam possível, eu descobri a existência de portas que nem apareciam para mim. Um mundo se descortinou quando comecei a estudar aí. Gostaria que mais pessoas vivenciassem isso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Quando entrei no PPGE eu já estava na minha última tentativa de entrar numa pós-graduação. O PPGE é um programa que abraça pessoas de variadas origens acadêmicas, isso possibilita uma extraordinária troca entre os estudantes, professores e áreas do conhecimento que só enriquece ainda mais esse Programa. Sou grato pelo privilégio de estudar ali.

À Samantha Aniceto de Oliveira, minha companheira, que sempre acreditou em mim e em minhas escolhas. O nome Samantha quer dizer boa ouvinte, isso foi manifestado em diversos momentos ao longo de minha vida em sua companhia. Talvez, não tenha aproveitado essa sua predisposição, talvez, tenha desperdiçado e até mesmo perdido essas conversas que poderiam ter elucidado questões, travamentos e análises. A Sah possui uma leitura muito precisa dos meus textos. Com uma concisão única, simplificava ideias mirabolantes que eu levava várias linhas, às vezes, páginas para apresentar. A ela, meu obrigado por me aguentar, auxiliar e continuar acreditando no que quer que eu faça e sonhe.

À Thomas Dylan Aniceto Scherer “Tomyzinho”, meu “calcanhar de Aquiles”. Virei pai ainda no início do doutorado. Foi um acontecimento planejado, mas nem por isso vazio de desafios, mudanças e dificuldades. Thomas veio para me proporcionar os melhores momentos

de minha vida, para situar minha presença nos lugares e situações importantes, para me trazer as mais simples e intensas emoções possíveis. Valeu carinha!

À minha gata, Amy, pelos momentos em que se deitou em meu computador, mesmo comigo escrevendo, talvez fosse uma forma de dizer para eu dar uma pausa, ou, o seu jeito folgada mesmo. Amy é um nome inglês com origem do francês Aimé, significa amada. É engraçado, porque é quase que o oposto da minha gata como adjetivo, mas como substantivo é a mais exata expressão do que sinto por ela. Por mais que ela não mereça! (Quem tem gato entenderá).

À “Professora Clarícia” e “Doutora Otto”: à “Professora Clarícia” pelos momentos de descontração, pela liberdade em criar e investir naquilo que eu acreditava e queria fazer, e mais do que permitir, por “comprar” as ideias junto comigo. Pela sensibilidade de compreender meu contexto e não impor tarefas e necessidades que dificultariam ainda mais este trabalho. A “Doutora Otto”, pela rigidez acadêmica, pelos puxões de orelha, mesmo que de modo remoto. Pelas letras e mais letras vermelhas em meus escritos, pelos comentários precisos e pela orientação sensível e certa. “Professora Clarícia” e “Doutora Otto” são duas personagens que percebo em minha orientadora. Juntas elas formam Clarícia Otto, um indivíduo fascinante, que se dedica intensamente ao trabalho de melhorar o trabalho de seus orientandos, à laboriosa empreitada de formar pesquisadores excepcionais, das quais eu tenho o privilégio de agora fazer parte. Clarícia acreditou em mim, mesmo sem me conhecer, e me resgatou da decepção derradeira de não conseguir entrar na pós-graduação por não ter orientação disponível, lá no mestrado. Muito obrigado Clarícia, você é incrível!

Ao Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos; um professor em todos os sentidos e possibilidades, como ele mesmo diz: “de bebês a doutorandos.” O professor Ademir foi quem me recebeu e apresentou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC numa disciplina que cursei como aluno especial, antes do mestrado. Com ele, ao longo dos anos de pós-graduação, vivenciei dois momentos que levarei para toda a minha vida. O primeiro, a emoção e as lágrimas, do professor Ademir, ao declamar o *rap* de uma estudante da graduação, momento educativo de puro sentimento. O segundo, o convite e a recepção, em seu próprio lar, de toda uma turma de doutorandos. E lá, com o apartamento cheio de estudantes, o professor Ademir começou sua aula com uma frase mais ou menos assim: “Se um dia nos proibirem de estudar, de frequentar a escola ou a universidade, será assim que faremos as nossas aulas.” Me emociono ao lembrar disso, acho forte. Obrigado professor.

Aos trabalhadores do Setor de Transporte da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Algumas pessoas de meu trabalho foram importantes para esta pesquisa,

seja pelo interesse naquilo que eu fazia, seja pela compreensão em minhas ausências (às vezes não de corpo, mas de alma), seja pelas conversas em que muitas vezes eu aproveitava para expor o que estava fazendo, e as pessoas, com paciência, se disponibilizavam a escutar, entender e colaborar. Em especial Emanoela Kammer do Amaral, Claudio José Espíndola e Elaine Bento Amorim.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade e a leitura feita pela Dra. Flavia Gomes da Silva Riger; Dra. Juliana Pirola da Conceição; Dra. Joana Vieira Borges; e as suplentes, Dra. Geane Kantovitz e Dra. Lara Rodrigues Pereira.

Às professoras de História Mariana Ouriques e Fabiolla Falconi Vieira. Agradeço imensamente pela prontidão em aceitar meu convite para participar desta pesquisa, pela entrega na entrevista, pela cumplicidade e entendimento, por terem disponibilizado seu tempo para esta empreitada e por compartilhar suas memórias e, portanto, parte de suas vidas e seus mundos comigo. Espero ter feito jus a imensa colaboração de vocês. Muito obrigado!

“Sua sensação de vazio é pior do que a sede ou a fome: só pode ser saciada com mais tempo do que o mundo contém. A emoção é insaciável.”
(ZELDIN, 2009, p. 422).

RESUMO

Esta pesquisa está circunscrita às áreas da educação, da História e do ensino de História. Nesse âmbito, focaliza as narrativas acerca da vida profissional de duas professoras de História, Mariana Ouriques e Fabiolla Falconi Vieira, às quais realizaram sua formação acadêmica nos anos 2000 e atuam, profissionalmente, desde 2010, em Florianópolis (SC). As entrevistas com as professoras foram gravadas e transcritas segundo as metodologias da História Oral, tal como indicado por Alberti (2004a) e Portelli (2016); e as narrativas construídas foram analisadas pelos pressupostos da pesquisa biográfica, conforme indica Delory-Momberger (2008a). A questão norteadora foi compreender, por meio das memórias, as formas temporais identificadas nas narrativas das professoras entrevistadas que possibilitaram entender a vida profissional de professora de História que, em meio ao atual contexto aceleratório, habita e anseia temporalidades menos aceleradas. As diferentes formas temporais são compreendidas à luz dos aportes teóricos de Turin (2019) e Rosa (2019), ambos tratam sobre a existência da aceleração social neoliberal no mundo contemporâneo, direcionam para a constatação dessa aceleração e de uma possível politização linguística em meio à rede semântica neoliberal que naturaliza e incorpora conceitos de uma (des)temporalização alienante e patológica. Dentre os resultados da pesquisa destaca-se a constatação de diversas formas de temporalidades nas construções narrativas das entrevistadas, o que reverbera em diferentes modos de ser e de estar professora de História: nas memórias prazerosas do trabalho; nas memórias de reencontro com ex-alunos; e na percepção de “encurtamento do tempo” para as diversas facetas da vida. A tessitura narrativa memorialística, temporal, possibilitou compreender a vida profissional de ser professora de História, envolta em conflitos e inserida numa configuração de tempo em disputa. Uma luta com o tempo *chronos* que coloca as docentes entrevistadas em dessincronia com as atuais precarizantes temporalidades aceleradas e em reivindicação por uma temporalização digna.

Palavras-chave: Professoras de História. Narrativas. Memórias. Tempo.

ABSTRACT

This research is limited to the areas of education, History and History teaching. It focuses on the narratives about the professional life of two History teachers, Mariana Ouriques and Fabiolla Falconi Vieira, who completed their academic education in the 2000s and have been working professionally since 2010 in Florianópolis (SC). The interviews with the teachers were recorded and transcribed according to the methodology of Oral History, as indicated by Alberti (2004a) and Portelli (2016); and the constructed narratives were analyzed based on the assumptions of biographical research, as indicated by Delory-Momberger (2008a). The guiding question was to understand, through memories, the temporal forms identified in the narratives of the interviewed teachers that made it possible to understand the professional life of a History teacher who, in the midst of the current accelerating context, inhabits and longs for less accelerated temporalities. The different temporal forms are understood in the light of the theoretical contributions of Turin (2019) and Rosa (2019), both of which deal with the existence of neoliberal social acceleration in the contemporary world, direct to the verification of this acceleration and a possible linguistic politicization in the midst of neoliberal semantic network that naturalizes and incorporates concepts of an alienating and pathological (de)temporalization. Among the results of the research, the observation of different forms of temporality in the narrative constructions of the interviewees stands out, which reverberates in different ways of being a History teacher: in the pleasant memories of work; in memories of reunion with former students; and in the perception of “shortening time” for the various facets of life. The memorialistic, temporal narrative texture made it possible to understand the professional life of being a History teacher, wrapped in conflicts and inserted in a configuration of time in dispute. A struggle with *chronos* time that puts the interviewed teachers out of sync with the current precarious accelerated temporalities and in demand for a dignified temporalization.

Keywords: History Teachers. Narratives. Memories. Time.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha	101
--------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Presença de mestres e doutores para professor substituto de História em Florianópolis/SC entre 2009-2019. (30 primeiras colocações)	169
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em caráter temporário

ANPUH/SC – Associação Nacional de História seção Santa Catarina

APP – Associação de Pais e Professores

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEDEP – Centro de Educação e Evangelização Popular

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Profhistoria – Mestrado Profissional em Ensino de História

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IEE – Instituto Estadual de Educação

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

NEM – Novo Ensino Médio

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. O COMEÇO	43
2.1 ESCOLA E HISTÓRIA	47
2.1.1 “Eu queria ser professora”	48
2.1.2 “Não pensava assim: ‘Eu vou ser professora’”	52
2.2 A UNIVERSIDADE E O CURSO DE HISTÓRIA	58
2.2.1 “A melhor fase da minha vida”	59
2.2.2 “Ali não era o meu lugar, não era o meu lugar”	64
2.3 ENTRE O HORROR E O CAOS: O COMEÇO COMO PROFESSORA DE HISTÓRIA	70
2.3.1 “Foi horrível, horrível!”	72
2.3.2 “Foi caótico, foi caótico!”	77
3. O PRAZER (O DESPRAZER)	82
3.1 COTEMPORALIDADE	84
3.1.1 “Eu não faria outra coisa, apesar de tudo”	88
3.1.2 “Ser professor é solidão, a escola é solidão”	93
4. A OBRA	109
4.1 ENTRECruzAMENTO TEMPORAL	110
4.1.1 “Complexificar um pouco a forma como tu pensas”	114
4.1.2 “O nosso trabalho é primordial na constituição daquilo que as pessoas são” ..	124
5. A LUTA COM CHRONOS, O TEMPO	145
5.1 ENCURTAMENTO DO TEMPO	151
5.1.1 “Tu tens que se afogar em turmas pra ter um salário razoável”	158
5.1.2 “O meu sonho é tempo digno de trabalho”	177
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICES	215
ANEXO	221

1 INTRODUÇÃO

“Nenhum homem é uma ilha.”²
(DONNE, 1987, p. 126).

“O homem é um arquipélago.”
(LORIGA, 1998, p. 244).

Uma introdução pode ser entendida como um desafio cartográfico em dois sentidos, ao mesmo tempo em que delinea os caminhos percorridos e ilumina as influências sofridas, apresenta também as direções pretendidas, as intenções e delimita as opções teóricas, as metodologias, as cronologias, os lugares, os indivíduos, os objetivos e as questões propostas.

Nesses caminhos já percorridos, uma série de construções e relações de momentos podem ser lembrados e elencados como tendo sido fundamentais para minha chegada até aqui. Essa construção autobiográfica remete a concepções e opções que no momento desta escrita percebo como relevantes para minha jornada. Mas essa construção é *a posteriori*, ou seja, não fazia sentido para mim no momento em que eram vividas, não sabia o peso que certas experiências teriam, como afirma Thompson (1981, p. 17): “A experiência entra sem bater à porta”; sem aviso, sem anúncio, não teria como saber as influências e as possíveis consequências em minha vida, nem mesmo as reconstruções que faria baseado nelas. Esse olhar para trás só faz sentido neste momento da construção narrativa de todo o processo. Em alusão ao “espetáculo da busca” de Bloch (2001, p. 83), esta tese é a apresentação da minha busca, ela apresenta as influências e as intenções, as possibilidades e escolhas, os caminhos e descaminhos, as escritas que foram reescritas e escritas novamente.

A historiadora Sabina Loriga faz um apontamento que considero basilar para esta pesquisa: “Toda a literatura contemporânea afirma a ausência de sentido unitário da vida, de valor ao qual vincular a multiplicidade da experiência, e descobre assim que **o homem é um arquipélago.**” (LORIGA, 1998, p. 244. Grifo meu). Essa citação foi inspiradora para esta investigação: “o homem é um arquipélago”. Ao mesmo tempo que carrega uma leveza poética, suporta o peso da compreensão sobre o ser humano. É possível criar um sentido à vida, dizer que determinada pessoa é/foi de determinado modo, mas isso é apenas uma partícula do que concentramos em nosso ser. A analogia a um arquipélago feita por Loriga é significativa, pois o que é um arquipélago se não uma série de ilhas separadas entre si. Um

² Traduzido do inglês: “No man is an island”.

arquipélago é a forma de compreender uma unidade territorial numa superfície marítima formada por múltiplas partes.

Cada uma dessas partes pode conter especificidades únicas em relação às outras sem deixar de ser uma unidade. Uma ilha pode ser montanhosa, outras podem ser planícies, planaltos, outra pode conter um tipo de vegetação ou animal que não é encontrado nas demais, uma ilha pode ser grande, enquanto outras minúsculas, mas mesmo comportando diferenças cada ilha auxilia na composição de todo o arquipélago. Enfim, essa metáfora corrobora para compreender a busca por conhecimento a respeito da vida, mostra que assim como o arquipélago pode possuir especificidades e características únicas nas suas composições, assim também os indivíduos são compostos por diversas partes, diversas facetas, únicas, que juntas formam um ser humano. Compreender todo o arquipélago, ou seja, toda a vida de um indivíduo, seria transitar numa superficialidade. É preciso fazer recortes, compreender minúcias, escolher particularidades. Assim sendo, evocando novamente o sentido cartográfico apontado no início dessa introdução, ao navegar para o arquipélago que representa as pessoas selecionadas para essa pesquisa é possível ver diversas ilhas, ser professor de História é uma ilha desse arquipélago. O que observar nela?

Sou formado em História, terminei a graduação em 2012, ano em que iniciei minha trajetória docente. De lá até hoje vivenciei experiências de trabalho no Ensino Básico, na Educação a Distância (EAD), na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa última me proporcionou uma oportunidade de trabalho em um ambiente não disciplinar que resultou em minha Dissertação de Mestrado (SCHERER JÚNIOR, 2017).

Por conta de minha condição social, os estudos e o trabalho sempre fizeram parte de meu cotidiano desde o Ensino Fundamental, isso me situa, principalmente, como trabalhador antes de tudo. Na Universidade, durante a graduação, meu interesse foi norteado pela perspectiva microanalítica, influenciado principalmente pelos textos do historiador Carlo Ginzburg. Nessa época, meu escopo de pesquisa estava focado no Brasil Império, mais especificamente nas histórias de pessoas escravizadas relacionadas a litígios jurídicos (SCHERER JÚNIOR, 2012). Com o fim da graduação percebi a importância de continuar meus estudos por dois motivos: primeiro para ganhar os valiosos pontos por titulação nos concursos e processos seletivos; e segundo, para melhorar meu salário. Por isso, em seguida iniciei uma Especialização EAD em História e Cultura Afro-brasileira que resultou numa

pesquisa que tratava da pena de morte imposta aos escravos no Brasil (SCHERER JÚNIOR, 2013).

Como citado anteriormente, minha pesquisa de mestrado teve como pano de fundo a EJA da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, mais especificamente os saberes docentes desenvolvidos e necessários para a atuação no contexto específico da Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) desse ambiente. A EJA de Florianópolis possui uma característica de funcionamento incomum, que rompe com uma série de concepções e fórmulas naturalizadas em ambientes de ensino formal. Os professores que atuam na EJA de Florianópolis se deparam com um ambiente de trabalho diferente daquele tido como habitual. Minha passagem como professor de História por esse contexto foi o início da guinada para a Pós-Graduação em Educação. Em minha dissertação, busquei compreender a atuação profissional dos professores por intermédio da categoria saberes docentes (TARDIF, 2010), utilizando metodologias de tipo etnográfica e de História Oral, com observações de campo e entrevistas.

Foi durante o mestrado, quando problematizei o trabalho dos professores e realizei entrevistas, que desenvolvi um interesse cada vez maior no indivíduo professor e suas vidas. Parecia que tinham muito a falar, e eu gostava muito de escutá-los. Foi com esse interesse que construí meu projeto de tese, dessa vez com foco no professor de História. Afinal, essa era a minha área de formação acadêmica. Portanto, estas eram minhas únicas certezas: que pesquisaria o indivíduo professor de História com foco em sua vida e profissão; e que utilizaria metodologias da História Oral.

Algumas leituras foram basilares para o início desta empreitada, três tiveram maior destaque para impulsionar minhas intenções investigativas e situar algumas perspectivas de pesquisa com indivíduos professores de História: Paim (2012), Monteiro (2007) e Fonseca (1997). Os três trabalhos apresentam semelhanças relacionadas aos indivíduos pesquisados, mas cada uma dessas pesquisas possui especificidades ligadas aos perfis dos professores de História entrevistados, ao escopo teórico manuseado, a delimitação cronológica e espacial. A tese de Fonseca (1997) foi composta com treze entrevistas realizadas na década de 1990, com professores e ex-professores de História dos mais diversos níveis de ensino, de diferentes regiões do Brasil, alguns com mais de 30 anos de experiência docente. Monteiro (2007) realizou as entrevistas em 2001, com quatro docentes, todos em atividade, trabalhando como professores de História do tradicional Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. E na pesquisa de Paim (2012), foram realizadas dezenove entrevistas entre os anos 2001 e 2002

com professores de História egressos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) em início de carreira, que atuavam em escolas públicas e privadas no Ensino Básico na região oeste de Santa Catarina.

O livro de Paim (2012) resulta de sua tese de doutorado defendida em 2005 e transita entre as memórias e experiências de professores de História em início de carreira. As falas de agruras e triunfos iniciais dos professores possibilitou perceber as necessidades e possibilidades de formação. Apresentar as falas dos professores de História, com suas compreensões a respeito de sua passagem na Universidade e de sua inserção no mercado de trabalho, contribuiu para conhecer e pensar as particularidades e as generalidades desses indivíduos. Essa pesquisa colocou os professores de História no centro das discussões sobre a profissão e facilitou perceber a importância da dimensão autopoietica da formação profissional, em outras palavras, possibilitou pensar a importância da dimensão individual do fazer-se professor.

O livro de Monteiro (2007), fruto de sua pesquisa de doutorado, teve como eixo estruturante a relação de professores de História com os saberes que ensinam. Para essa empreitada a autora produziu fontes orais com quatro professores responsáveis pelas aulas de História de diferentes séries do Ensino Básico. A partir das falas desses professores a autora compreendeu algumas das formas como os docentes de História se relacionam com os saberes que ensinam e o modo como produzem suas aulas.

O maior destaque, ao meu olhar, ficou com um livro escrito por Fonseca (1997), *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Livro que teve como base a pesquisa de doutorado em História da autora. O objetivo da pesquisa foi conhecer e compreender, pelos relatos de treze pessoas selecionadas, as experiências de vida e a atuação profissional de professores de História. O trabalho está dividido em três partes: a primeira percorre os caminhos que levaram à escrita da investigação, as escolhas, dificuldades e influências de autores, indicações de orientação, as predisposições da pesquisadora e a revisão bibliográfica.

A segunda parte do livro é composta por uma série de relatos (auto)biográficos. A pesquisadora optou por reproduzir a fala dos entrevistados em sequência, sem qualquer análise objetiva. Nesses relatos, feitos por homens e mulheres de diferentes regiões do Brasil, é possível encontrar as reconstruções memorialísticas dos sujeitos professores de História. Todos iniciam do seu nascimento e transcorrem por assuntos ligados à família, infância e anos iniciais de escolarização; a formação em História e posterior atuação profissional tem mais

destaques em suas falas, culminando com a aposentadoria e considerações em perspectiva sobre suas carreiras e o futuro da profissão.

Todos os professores entrevistados têm algum tipo de relação profissional com a História, porém, cada um possui especificidades temporais, geográficas e pessoais fazendo com que os relatos possuam a característica da diversidade de pontos de vista. Cronologicamente, os entrevistados nasceram na primeira metade do século XX, sua formação acadêmica se deu entre os anos de 1950 e 1960, sendo apenas três antes de 1950.

O período histórico no qual todos os professores entrevistados fizeram sua formação e atuação profissional foi marcado pelo golpe civil-militar de 1964. É possível acompanhar os modos como isso aparece ou não em suas falas. Em alguns relatos, o período da ditadura civil-militar significou muita luta, coerção, dificuldades e prisão, para outros, nenhuma linha sequer de lembrança do período, ou, quando aparece, surge como algo pormenorizado e despercebido.

A terceira parte da pesquisa de Fonseca (1997) foi construída como um capítulo de análise e conclusões. Nessa parte, a autora propõe algumas reflexões, percorrendo pontos centrais das entrevistas que pudessem ser representativos da profissão professor de História nas experiências individuais. O período da vida dos indivíduos entrevistados é marcado por uma série de mudanças políticas no país, e isso reflete nos sujeitos. Em algum sentido, também é possível perceber na vida dos professores as dificuldades no equilíbrio necessário entre estudo, trabalho e família, o que, principalmente para as mulheres, significou um período de dedicação aos filhos, longe da Universidade e das escolas. Ademais, queixas ligadas a formação universitária deficitária, a desvalorização social e financeira, que segundo alguns cresceu com o passar do tempo, e o excesso de trabalho são recorrentes.

Dentre as vozes que emergem do trabalho, uma professora teve mais destaque ao meu olhar, suas considerações sobre a vida e sobre sua atuação profissional possuíam uma vitalidade que exprimia potencialidades de representações sobre seu mundo. Seu nome era Luiza de Teodoro (1931-2017), mulher, cearense, professora de História que se definia como “[...] pobre, preta, feia e só, numa sociedade extremamente exigente, em que você tem que ser mulher de fulano, ou tem que ser jovem, ou tem que ser bonita, ou tem que ser isso, ou tem que ser aquilo.” (Entrevista com Luiza citada por FONSECA, 1997, p. 135)³. A força de

3 Os relatos no livro foram construídos por meio de entrevistas, ou seja, na interação entre pesquisadora e entrevistados, porém, a autora optou por registrar as falas das narrativas (auto)biográficas num texto contínuo, sem as indagações e influências do entrevistador. Por isso, apesar de ser citado como texto de Fonseca (1997), trata-se de uma construção textual da pesquisadora feita com as transcrições das entrevistas.

sua narrativa aparecia em todos os aspectos trabalhados na entrevista. Sem conhecer Luiza eu a imaginava um indivíduo fascinante, dona de uma criticidade e de uma autoconsciência ímpar.

Eu gostaria de ter tido uma professora como eu. Por que? Porque me acho uma pessoa capaz de ter inteligência, conhecimento, ternura, alegria, senso de humor, respeito pelas pessoas, um relacionamento interpessoal e, ao mesmo tempo, sem escapar à consciência da autoridade intelectual que eu possa ter. Mas sem precisar provar isso. Tenho a capacidade de juntar tudo isso dentro de uma certa unidade, de uma síntese de vida, que é o prêmio que tenho por ter vivido. (Entrevista com Luiza citada por FONSECA, 1997, p. 135).

As falas de Luiza me despertaram para uma série de possibilidades de interpretação. Havia uma compreensão de si, de sua atuação profissional, de sua vida e uma forma de expressar-se muito interessantes. As reconstruções memorialísticas de Luiza diziam de si, de seu trabalho, de sua compreensão sobre o mundo e de sua concepção do ensino como uma arte.

Meu trabalho é uma criação de arte, cada brilho que vejo nos olhos de um aluno meu que se descobre é meu trabalho de arte, minha pintura, minha poesia. Ser professor de História é uma coisa que abre seus horizontes. É uma pessoa que está ligada com tudo, com a ciência. A História abre a mente para várias coisas, para a poesia. Meus melhores alunos de História são grandes poetas. Os que não foram têm uma vida muito convencional. A História não é só um conhecimento, é uma maneira de estar no mundo. (Entrevista com Luiza citada por FONSECA, 1997, p. 136).

Luiza apresenta suas ideias sobre História e ensino de História como um trabalho com nuances de arte, principalmente a poesia. Inclusive afirma que seus melhores alunos eram grandes poetas. Para ela a História abre as possibilidades de compreensão da realidade, do mundo, inclusive na descoberta de si, afirmações que podem ser percebidas como uma tomada de consciência, pois a História, segundo ela, é “uma maneira de estar no mundo”, sujeitos conscientes de si e do seu universo. A menção de uma relação profícua entre História e poesia não é apenas um devaneio da professora Luiza, essa relação também mereceu considerações de outro professor de História, Marc Bloch: “Resguardemo-nos de retirar de nossa ciência sua parte de poesia.” (BLOCH, 2001, p. 44). Essa parte de poesia toma evidência nas representações de Luiza de Teodoro sobre o ensino de História.

Luiza surgiu para mim como uma personagem instigante, dona de opiniões marcantes e sem medo de falar sobre o seu passado, sobre sua vida atrelada a sua carreira docente, sobre suas concepções de mundo. Ela emerge como um exemplo dos modos como os professores de História constroem as representações de suas vidas, os sentidos dados as apropriações, situações, opções e oportunidades profissionais que podem iluminar detalhes e indícios para a compreensão da profissão professor de História. Seria possível encontrar outras memórias que contenham os desafios enfrentados por outra geração de professores de História? O que encontraria nessas memórias? Quais foram as apropriações e os sentidos construídos por esses professores de História sobre suas vidas e atuações profissionais? Assim desenhou-se para mim uma possibilidade investigativa desafiadora.

Ginzburg (1989a, p. 177) afirma que: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” O indivíduo professor de História, como categoria, como classe, não consegue ser visto, compreendido, nem analisado, pois à distância, as pesquisas macroanalíticas não conseguem transpor essa opacidade, não conseguem perceber os indícios nem os sinais apontados pelo historiador italiano, deixando de lado riquezas de detalhes que podem ser representativos.

Que a identidade de uma coletividade, de uma profissão ou de uma classe não pode mais ser considerada evidente por si só ou não pode mais ser definida apenas com base na descrição estatística de propriedades comuns, independente das trajetórias e da experiência social dos membros que a compõem, também é outra afirmação que parece indiscutível – mesmo que permaneça em aberto o problema de saber como articular de maneira rigorosa a relação entre a experiência singular e a ação coletiva. (REVEL, 1998, p. 10, 11).

As memórias dos professores de História me interessam como possibilidade de conhecimento. Existe nisso uma potencialidade e um desafio, pois, “os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros” (BLOCH, 2001, p. 81), a singularidade de um indivíduo é a expressão da influência de diversas nuances: características biológicas, familiares, amigos, escola, trabalho, relacionamentos, religião, sociedade, cultura, etc. Condicionar tudo isso, muitas vezes, numa ou outra categoria específica, não representa completamente o indivíduo. O universo de fatores que corroboram na tessitura do ser humano não pode ser totalmente reconstituído por nenhum método, abordagem ou área do conhecimento. Mas a possibilidade de produzir conhecimento com esses indivíduos é um fato,

e o desafio inerente deve ser encarado com as ferramentas conceituais disponíveis e escolhidas, por meio da problematização delimitada, sem almejar o inalcançável todo, mas buscando iluminar uma parte. A parte que escolho iluminar nesta pesquisa é a de suas vidas, das formas temporais perceptíveis em suas falas, na relação com sua profissão de professores de História com formação nos anos 2000 e com atuação profissional no contexto da década seguinte, entre os anos de 2010 e 2020.

No prefácio à edição italiana de *O queijo e os vermes*, Ginzburg (1987) lembrava o célebre poema de Bertolt Brecht para introduzir uma compreensão do passado que busca questionar aquilo que ficava oculto na historiografia preocupada com as “gestas dos reis”. Assim articulou seu texto: “‘Quem construiu Tebas das sete portas?’ - perguntava o ‘leitor operário’ de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso.” (GINZBURG, 1987, p. 15).

Inspirado pelos questionamentos de Brecht e Ginzburg, me surgiu uma fagulha de questionamento: Quem constrói diariamente o ensino de História? Penso que certamente não são apenas os autores de livros didáticos, nem aqueles que escrevem historiografia, nem os que pesquisam o ensino de História, tampouco aqueles responsáveis pela organização dos currículos e pelas políticas públicas. Quem constrói diariamente o ensino de História são, principalmente, os milhares de professores de História que cotidianamente enfrentam as dificuldades e desafios da realidade da educação brasileira. Os professores que trabalham muitas horas por dia, em mais de uma escola, que muitas vezes conciliam as aulas com outro emprego para aumentar os rendimentos, que se desdobram diariamente para cumprir suas obrigações com as aulas, com seus estudos, com suas pesquisas, com a família e com os amigos, enfim, esses indivíduos multifacetados.

Segundo Loriga (1998, p. 244): “Hoje a aposta não é mais no grande homem (conceito banido e às vezes desprezado), e sim no homem comum.” A historiadora italiana aponta essa virada epistêmica no interesse centrado em indivíduos que não foram “grandes” personagens célebres. Essa aposta no homem comum, apontado por Loriga (1998), significa iluminar indivíduos antes não problematizados nas pesquisas e dessa forma o “leitor operário” de Brecht pode receber foco e atenção, principalmente em pesquisas micro-históricas e de cunho biográfico. Nesse sentido, esta pesquisa não buscou trabalhar com “grandes” professores de História, indivíduos que de algum modo podem ser considerados eminentes pela sua atuação e/ou produção. A escolha foi por trabalhar com professores que tiveram experiências de

trabalho docente diversas, numa pluralidade de instituições, mas com atuação em sala de aula de nível básico.

Para situar mais alguns dos por quês das escolhas nesta pesquisa, outro fator diz respeito a condicionantes relacionados aos modos e ao período do fazer desta pesquisa, ou seja, ligados à condicionantes históricos. Ao trabalhar com professores de História por meio da produção de fontes orais o momento da realização da entrevista é um fator que deve ser levado em conta, pois influi diretamente nas construções de memória. Foi por meio de Portelli (1997a, p. 12) que percebi a importância de pensar a respeito da “[...] natureza historicamente condicionada do trabalho de campo.” Portelli (1997a) relata as diferentes narrativas de indivíduos em épocas e situações de entrevistas diferentes, isso significou grandes mudanças nos modos e, principalmente, nos conteúdos das entrevistas. Num contexto desfavorável, social e politicamente, a certas ideias, existe uma tendência de certo controle nas informações prestadas. No caso específico da pesquisa de Portelli (1997a), trabalhadores italianos com ideias de esquerda num contexto ainda desfavorável do pós Segunda Guerra Mundial, nos anos de 1950, possuíam um discurso e apresentavam informações que ocultavam certas opiniões, pois, ainda eram consideradas perigosas de serem proferidas num momento recente após o fascismo italiano. Porém, alguns anos mais tarde, na década de 1970, os mesmos trabalhadores num contexto mais favorável as suas ideias e opiniões políticas, ou seja, um contexto considerado mais seguro, falaram de forma mais livre e trouxeram mais informações e opiniões ligadas às suas visões de mundo.

O momento histórico da realização das entrevistas é determinante do tipo e forma das informações obtidas. Segundo Pollak (1992, p. 204): “A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.” Assim como as memórias sofrem flutuações, os modos de construir essas memórias também são modificadas, ou seja, termos e palavras podem ser acrescentadas ou ocultadas, o momento da estruturação da memória, numa entrevista, deve ser problematizado, pois algo dito ou não dito pode significar muito. É preciso estar atento para “reconhecer a que ponto o presente colore o passado.” (POLLAK, 1989, p. 8).

Toda essa compreensão a respeito dos efeitos da atualidade nos indivíduos escolhidos para essa pesquisa, visa perceber as nuances que determinados contextos podem dar a determinadas concepções sobre as vidas e profissões dos professores de História. Indivíduos

que na contemporaneidade estão envoltos, direta ou indiretamente, em diversas disputas, em diversas “lutas de representação” (CHARTIER, 1990, p. 17). Ao trabalhar com suas memórias é importante estar ciente de que “O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. [...] esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.” (POLLAK, 1989, p. 10). Em se tratando desta investigação, o contexto na qual vivemos foi influenciado de forma direta pela situação pandêmica e política do Brasil. Isso foi determinante das dificuldades enfrentadas e das escolhas feitas.

Em condições ideais, a escolha dos professores de História para esta pesquisa poderia ter sido mais simples, a possibilidade de ir presencialmente a campo em busca de docentes com determinadas características cronológicas, geográficas, de formação e profissional seria algo mais fácil. Mas, no momento da escrita destas linhas no ano de 2020, estamos em meio a pandemia de Covid-19 e eu e minha família estamos em isolamento social, tentando nos proteger e proteger ao próximo. As condições atuais de pesquisa me levaram a circunscrever minha busca por professores de História para as entrevistas em um âmbito local, na região da Grande Florianópolis⁴ em Santa Catarina. Por isso, ideias iniciais de viagens e entrevistas com professores de outras regiões do país tiveram de ser canceladas e adaptadas. Investi numa busca por professores numa rede de relações que construí ao longo do tempo, seja enquanto discente na graduação, docente ou pós-graduando, porém, sem perder de vista alguns critérios. Os professores de História selecionados têm sua formação acadêmica nos anos 2000, com atuação profissional nas décadas seguintes.

À guisa de situar as motivações das escolhas dos indivíduos para esta tese, me aproprio das justificativas de Ginzburg (1987), que buscou reconstruir e interpretar a vida de um moleiro perseguido na inquisição para compreender a circularidade de ideias do período em questão. Para Ginzburg (1987, p. 27): “Alguns estudos biográficos mostraram que um indivíduo medíocre, destituído de interesse por si mesmo – e justamente por isso representativo – pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico [...]” Essa afirmação sintetiza o impulso de compreender determinada realidade com auxílio das representações de indivíduos que não possuem a preocupação em registrar ou problematizar os aspectos escolhidos para esta

4 Grande Florianópolis diz respeito aos municípios próximos da capital catarinense: São José, Palhoça e Biguaçu. Essas cidades fazem parte da Região Metropolitana de Florianópolis, regulamentada pela Lei Complementar Estadual de Santa Catarina nº 495, de 26 de janeiro de 2010, em seu artigo 5º.

investigação. Alguns indivíduos são escolhidos pela oportunidade de fontes disponíveis, outros pela representatividade que podem dar a conhecer e problematizar. No caso específico de Ginzburg (1987, p. 27, 28):

Em poucas palavras, mesmo um caso-limite (e Menocchio com certeza o é) pode se revelar representativo, seja negativamente – porque ajuda a precisar o que se deva entender, numa situação dada, por “estatisticamente mais frequente” –, seja positivamente – porque permite circunscrever as possibilidades latentes de algo (a cultura popular) que nos chega apenas através de documentos fragmentários e deformados, provenientes quase todos de “arquivos da repressão”.

As professoras escolhidas para essa pesquisa podem ser compreendidas como representativas, elas concentram em si uma série de apropriações do mundo ao seu redor, suas histórias rememoradas e reconstruídas pela oralidade possibilitam compreender quem elas dão a entender que foram e são, indivíduos em sua relação com a profissão de professor de História.

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. Não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos – ou as vítimas, os transgressores, os artistas – que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias *em potencial*, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. Cada um de meus entrevistados – talvez quinhentos –, e na afirmação que se segue não há nenhum clichê, representou uma surpresa e uma experiência de aprendizado. Cada entrevista é importante, por ser *diferente* de todas as outras. (PORTELLI, 1997b, p. 17. Grifos do autor).

As ideias de Portelli (1997b) apresentadas dialogam com as afirmações anteriores de Ginzburg (1987). Coaduno com Portelli (1997b) quando afirma que “cada pessoa é um amálgama” e considero respeitoso compreender que “cada entrevista é importante”. Por isso, na busca por equilibrar a vontade de pesquisa, a necessidade investigativa acadêmica e o tempo exequível, decidi trabalhar com duas professoras de História. A primeira escolha foi pela professora Mariana Ouriques, 38 anos, natural de Florianópolis, onde cursou a graduação em História (bacharelado e licenciatura) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre os anos de 2007 e 2011. Iniciou a docência em 2012, atuando na rede pública de ensino

do município de Florianópolis e em escolas estaduais, sempre como ACT (admitido em caráter temporário), nomenclatura que designa os professores temporários, ou seja, que a cada ano, ou no máximo a cada dois anos, precisam fazer novo processo seletivo para continuar atuando, nunca tendo certeza de onde vai trabalhar, nem se vai conseguir alguma vaga. Em 2020 a professora Mariana concluiu o Mestrado do Profhistória na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), um Mestrado Profissional em Ensino de História oferecido em âmbito nacional apenas para docentes de História⁵. Já trabalhou com Ensino Fundamental, Médio e EJA e se considera: “Uma professora que busca através da sua disciplina que seus alunos saibam conviver de forma respeitosa com o outro, entendendo as diferenças e que percebam a sociedade de uma forma crítica e consciente.” (Fonte: questionário preliminar).⁶ Conheci a professora Mariana ainda na graduação, quando cursamos algumas disciplinas juntos. Além disso, era uma pessoa que sempre cruzava comigo nas escolhas de vagas para professores temporários.

A professora Fabiolla Falconi Vieira foi minha outra escolha, tem 32 anos, é natural de Florianópolis e estudou História na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) entre os anos de 2006 e 2010, ano que iniciou a carreira docente. Foi professora ACT de 2010 à 2019, vindo a se efetivar no quadro do magistério do Estado de Santa Catarina em 2020. Além da docência em História, Fabiolla trabalhou com ensino de Filosofia, informática, Sociologia e metodologia de ensino de História para turmas do magistério. Entre os anos de 2017 e 2020 foi bolsista de tutoria de Ensino a Distância no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), onde também orientou Trabalhos de Conclusão de Curso. Foi no IFSC que conheci Fabiolla, quando trabalhamos no mesmo local, mas em cursos diferentes. Fez Mestrado em Ensino de História pelo Profhistória na UFSC, concluído em 2016, seu trabalho recebeu o Prêmio Profhistória de Melhor Dissertação em 2018. Atualmente é doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UDESC. Se considera uma professora “[...] atuante na luta pela educação pública e de qualidade, e uma professora que busca refletir sempre sobre sua prática e ensinar aos alunos a pensar e refletir historicamente.” (Fonte: questionário preliminar).

Mesmo diante do desafio pandêmico que vivemos (falo no pretérito porque acredito que já superamos essa doença no momento da leitura desta tese), ambas as professoras não impuseram qualquer empecilho para a realização das entrevistas de forma presencial. Essa era

5 Informações disponíveis em <https://profhistoria.ufrj.br/> Acesso em 27 de out. de 2020.

6 Link de acesso ao questionário: <https://forms.gle/Ym2zHCAWWnwZJxBp7> Acesso em 27 de out. de 2020.

uma meta minha para realizar as entrevistas, eu queria realizá-las olho no olho, literalmente uma “entre-vista” (PORTELLI, 2016, p. 35). Isso era importante devido as características de produção das fontes orais aos moldes dos pressupostos das metodologias da História Oral, importante arcabouço teórico metodológico para este trabalho. História oral pode ser definida como:

Um método de pesquisa [...] que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da História Oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam. (ALBERTI, 2004a, p. 18).

Nessa citação é possível perceber as características e possibilidades desse tipo de estudo. As entrevistas produzem fontes complexas, pois, são construídas numa interação única, ou seja, irrepetível. Segundo Portelli (1997b, p. 27. Grifo meu): “Aquilo que **criamos** é um texto dialógico de múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores.” Portelli (1997b) aponta que o resultado desse ato dialógico é um texto de interpretações multifacetadas e utiliza o verbo na primeira pessoa do plural: “criamos”, ou seja, ele se coloca como um dos produtores da fonte, o que indica a inseparabilidade entre o pesquisador e o entrevistado nessa construção que acaba por ser uma construção entre pelo menos dois indivíduos. “Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca.” (PORTELLI, 1997a, p. 9). É preciso uma entrega mútua, ambos os envolvidos, pesquisador e entrevistadas, se colocam numa posição de autoconhecimento e conhecimento um do outro. A experiência do ato da entrevista, o frio na barriga antes do início da gravação, as incertezas, as idas e vindas, os olhares, os gestos, as respirações, as lágrimas, os sorrisos e as risadas, todo o complexo jogo dialógico, que vai muito além das palavras, do texto, em meu entender, é difícil de ser realizado de forma não presencial. Entendimentos como esse foram fundamentais para manter minhas inclinações investigativas neste trabalho ainda com as metodologias da História Oral, mesmo em contexto de pandemia. Eu queria aprofundar meus conhecimentos e habilidades na produção e

manuseio de fontes orais, isso envolve diversas etapas: a construção do roteiro, a realização da entrevista, a gravação (áudio), a transcrição, a análise e a interpretação.

As entrevistas com a professora Mariana Ouriques e a professora Fabiolla Falconi Vieira aconteceram em janeiro de 2021, respectivamente nos dias 22 e 27; e respeitou todos os critérios com relação ao Comitê de Ética. As duas professoras foram esclarecidas e consentiram em participar da pesquisa, inclusive assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷, além de gravarem, oralmente, a autorização de suas entrevistas para a utilização nesta pesquisa e em futuras produções acadêmicas feitas por mim. Nenhuma das duas professoras colocou impedimentos com relação a entrevista ser presencial, mas ambas alegaram ser impossível realizar as entrevistas em suas residências devido barulhos e movimentações em suas casas, por isso, as entrevistas ocorreram em lugares públicos: numa praça de alimentação e numa cafeteria. Apesar dos ruídos e da movimentação ao redor, as entrevistas foram bem-sucedidas, as professoras se entregaram ao processo e possibilitaram, ao todo, mais de oito horas de intenso diálogo. Ao final da segunda entrevista eu sabia que tinha o material para analisar. O momento seguinte foi de mergulho num trabalho contínuo e intenso de transcrição, ou seja, transformar a oralidade em texto.

Foram necessários pouco mais de três meses para finalizar as transcrições, ao longo desse meticuloso e cansativo trabalho alguns aspectos nas entrevistas foram tomando destaque, alguns eixos começaram a parecer centrais e representativos em suas memórias ao meu olhar. Esses eixos foram ganhando forma, principalmente, após a revisão das transcrições, que buscou corrigir erros e, principalmente, levantar pontos de análise e citações que corroborem para as interpretações posteriores. Toda essa percepção sobre o trabalho com fontes orais só foi possível porque eu fui o responsável por todas as etapas na construção das fontes. Compreendo o trabalho com fontes orais como um processo de decantação. Decantação é um processo lento de separação, na química é o termo que designa a separação entre um líquido e um sólido pela ação da gravidade.

Na minha relação com as fontes orais, decantação diz respeito a separação entre o que será útil na pesquisa e o que não será. Um trabalho difícil de ser terceirizado, pois, cada etapa: construção de roteiro, entrevista, transcrição, revisão, análise e construção textual do trabalho, significa um envolvimento, uma imersão nas fontes, impossível de ser reproduzida ao lidar apenas com a gelidez de um texto pronto. A transcrição, trabalho muitas vezes terceirizado,

⁷ Apêndice 2.

seja por pessoas ou por programas de computador, é o principal elemento do processo de decantação das fontes orais, pois é nesse momento que minúcias: respirações, pausas, entonações podem ser percebidas, e, por se tratar de um trabalho lento e metucioso, o pesquisador/entrevistador que transcreve consegue ativar suas memórias do momento da entrevista, ou seja, gestos, feições, movimentos com as mãos que complementam a oralidade e que influenciam na precisão do texto final da transcrição. Além disso, existe o comprometimento com as pessoas entrevistadas, pois, “o que faço na pesquisa me situa numa dimensão política do meu tempo, em comprometimento com os meus pares, com a sociedade, com os povos com quem trabalho.” (MONTYSUMA, 2011, p. 57). Quando se trata de fontes orais, trata-se também de pessoas, e, portanto, existe uma relação de confiança e, como diria Portelli (1997a), de igualdade.

Enfim, após todo esse trabalho na construção das fontes, é no intrincado emaranhado de memórias, nas apropriações e representações que as “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez.” (PORTELLI, 1997c, p. 31). Nesse jogo de reconstruções de memórias sobre o passado, mesmo que recente, é onde localiza-se a maior riqueza e contribuição das fontes orais. Nesse sentido concordo com Portelli (1997b, p. 39) ao afirmar que: “Não deveríamos nos empenhar tanto em conseguir a neutralidade, mas deixar clara a manipulação e, por conseguinte, buscar menos a reprodução do que a representação.” Essa suposta neutralidade, irrealizável, e há certo tempo já superada, não é o principal, não é a maior riqueza. Logicamente que as formas de tratar as fontes devem estar definidas e objetivas, mas o que as pessoas nos dizem e, principalmente, o modo como dizem é o mais relevante.

Outra perspectiva teórico metodológica desta tese que foi importante para trabalhar as fontes orais e estabelecer as balizas para a construção desta investigação foi a pesquisa biográfica. Com as concepções e conceitos da pesquisa biográfica produzi e analisei as fontes orais construídas nas interações com as professoras de História selecionadas. A escolha pela pesquisa biográfica está assentada nas ideias de Delory-Momberger (2012, p. 523. Grifos da autora).

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da *constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos,

políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

A pergunta evocada por Delory-Momberger como questão central para se pensar a pesquisa biográfica é complexa, dificilmente teremos uma resposta definitiva sobre o como nos tornamos indivíduos. O que fazemos é tecer possibilidades de compreensão articulados com aquilo que é passível de percepção. Nesse sentido, a pesquisa biográfica, como apontado pela pesquisadora, incita ainda mais questões devido a todas as complexidades relacionais. A parte final da citação se encaixa nas questões propulsoras desta tese, pois é mister buscar compreender a relação entre os indivíduos e as representações que eles fazem de si próprios na dimensão temporal de sua experiência e existência. Na presente pesquisa, a intenção é trazer à baila essa relação entre as professoras de História selecionadas, suas individualidades e as formas temporais perceptíveis nas suas narrativas que constroem representações sobre si relacionadas com sua atividade profissional.

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. [...] Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em **estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência**. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524. Grifo meu).

Esse objeto da pesquisa biográfica aponta para direções que coadunam com as intenções desta pesquisa. As leituras dessa metodologia foram essenciais para delimitar ainda mais o problema e os objetivos construídos, pois, essa metodologia busca compreender a forma como os indivíduos dão sentido à sua existência, os processos de produção do indivíduo, enquanto ser singular e social, possíveis de serem capitados numa entrevista.

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Para a autora existe um “trabalho do entrevistado sobre si”, ou seja, um fazer-se biográfico. Delory-Momberger utiliza o neologismo biografização para nomear e compreender essa ação do indivíduo na construção de uma forma.

A pesquisa biográfica analisa os processos conjuntos de individuação e de socialização que são constitutivos da construção e do desenvolvimento sócio-individual como formas de apropriação e de configuração biográfica. É para caracterizar este processo de apropriação/configuração pelo qual o indivíduo produz para ele como para os outros, as manifestações, o sentido e a forma de sua existência que a pesquisa biográfica recorre ao neologismo *biografização*. [...] Denominaremos biografização o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138, 139. Grifos da autora).

Biografização então, seria uma ação, um processo, uma operação, um movimento que busca construir uma forma própria, representar um eu singular, mediado por toda uma gama de influências, sentidos e significados. “A biografização, que descrevemos como o processo segundo o qual os indivíduos constroem a figura narrativa de sua existência, [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 82). Aqui entre em cena outro importante conceito para compreender a noção de biografização atrelada à pesquisa biográfica, a narrativa. Ou seja, um dos modos de biografar-se é por meio da narrativa. Segundo Delory-Momberger (2012, p. 524, 525. Grifo da autora): “A pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*.” É na narrativa que as memórias, ou as “figuras orientadas no tempo” como apresentado pela autora, tomam uma forma, inseridas numa razão narrativa, ou seja, numa lógica de narrar-se.

Influenciada pelas compreensões de Ricoeur (1990) sobre tempo e narrativa, Delory-Momberger evoca o conceito de “‘identidade narrativa’, ou seja, esta imagem que construímos de nós mesmos pela mediação narrativa, incorporada em um *estilo*, uma *maneira de ser*, um *modo de aparência*.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139. Grifos da autora). A característica principal dessa metodologia está ligada a forma como os indivíduos dão sentido, significam, comunicam suas realidades, suas experiências no curso de suas vidas.

São essas mediações que Paul Ricoeur descreveu como resultantes da “estrutura pré-narrativa da experiência temporal”: “Não há experiência

humana, observa, que já não seja mediatizada por sistemas simbólicos e, entre eles, por narrativas, [...] Não temos acesso aos dramas temporais da existência fora das histórias contadas a seu respeito por outros ou por nós mesmos.” (RICOEUR, 1983, p. 113 apud DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137).

Mais do que estabelecer balizas de compreensão de fatos e acontecimentos narrados enquanto verdades da experiência dos indivíduos, a questão central está fixada na forma como essas diversas nuances do indivíduo aparecem nas suas narrativas, compreender os modos que essas lógicas de razões narrativas estabelecem determinado enredo na construção de sentidos sobre o real experienciado que emergem do emaranhado de memórias das professoras entrevistadas.

A questão da narrativa para Delory-Momberger é intrínseca à pesquisa biográfica, pois, “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma *história* a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.*” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 37. Grifos da autora). É o indivíduo que constrói sua história no momento em que exerce o trabalho de memória, selecionando e narrando os acontecimentos vividos nos desdobramentos e ligações com o presente.

Esta pesquisa situa-se nos moldes daquilo que dentro da produção acadêmica na área de História é chamado de História cultural. Segundo Chartier (1990, p. 16, 17) a “História cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” Chartier (1990, p. 19) afirma que:

Pode pensar-se uma História cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.

Para esta pesquisa a realidade social escolhida para compreender as representações é a de duas professoras de História com formação nos anos 2000 e com atuação profissional nas décadas seguintes, situadas geograficamente na região de Florianópolis em Santa Catarina. As representações destas realidades sociais emergem das fontes não como verdades, não como fatos ou como acontecimentos compreendidos como realidades objetivas. Segundo Pesavento

(2008, p. 42): “Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo.” A intenção é alcançar algum grau de compreensão das representações dessas realidades, por isso a categoria de análise representação é central. O que as fontes apresentam, no caso específico desta pesquisa, por meio das memórias narradas nas entrevistas, não é a realidade passada tal e qual foi, mas sim uma construção feita de uma apropriação daquele momento experienciado pelo indivíduo, pois as representações não são “uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.” (PESAVENTO, 2008, p. 40). Representação é a presença de uma ausência, as representações criam realidades.

Para Pesavento (2008, p. 40): “Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.” O conceito de representação é um modo de compreender a realidade, ou melhor, de compreender os indícios que restaram de uma dada realidade que se busca conhecer e compreender.

O conceito de representação é complexo, envolve questões complexas sobre as múltiplas possibilidades de apropriação e compreensão do que é chamado de real.

O conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular [...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 2011b, p. 20).

O conceito de representação facilita o acesso a uma esfera do real por meio de uma lógica imaginativa, em que o que está em jogo não é a maior ou menor veracidade daquilo que é representado, mas antes a indicação de possíveis formas de compreender a realidade em

diferentes aspectos e os modos que determinado momento, pessoa, acontecimento, época, foi sentido, experienciado e as formas como elas foram enunciadas por uns “representantes”.

Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real. (PESAVENTO, 2008, p. 58).

A representação construída não pode substituir o experienciado, por mais detalhada e específica que ela possa ser, por mais nítida e bem montada, por mais que, aparentemente, ela leve a conhecer um passado, o que é possível afirmar a partir dela é a existência de uma vontade de verdade, de uma expressão de sentimentos que contém em si o sentido dado pelo indivíduo a alguma particularidade por ele narrada. Esse distanciamento de uma verdade objetiva explícita no conceito de representação é apenas a constatação e a aceitação de uma característica das fontes, sejam elas quais forem. Para Chartier (2011b, p. 16):

Qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas têm razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação.

A categoria representação impõe desafios e problematizações inseridos numa miríade de possibilidades, é preciso um olhar atento e sensível para ver além do objetivo e estar atento a nuances e minúcias, sinais e indícios que remetam aos motivos, aos sentimentos, para compreender os sentidos, as formas e as apropriações do real construído pelas professoras partícipes desta pesquisa. Mas isso não significa um trabalho apenas da imaginação, ou uma criação ficcional de determinada realidade.

A noção de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é. (CHARTIER, 2011b, p. 23).

Essa força das representações é a expressão de seu alcance, quanto mais determinada representação dá a ver determinada realidade mais força, aparentemente, ela têm, ou seja, mais naturalizada, mais incorporada a determinada realidade social ela está. As formas e os sentidos construídos atribuem compreensão sobre os modos que as pessoas elaboram suas representações. A categoria representação auxilia justamente na percepção da construção de sentido presentes nas narrativas produzidas pelas professoras selecionadas. As representações são os modos de expressão das apropriações, daquilo que se busca presentificar numa operação de construção de sentido. Na compreensão de Chartier (1990, p. 27), a História cultural, pode ser pensada como a análise do trabalho de representação e, também, como “o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido.”

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo. (PESAVENTO, 2008, p. 41).

Esses sentidos ocultos mencionados na citação anterior é o que possibilita analisar as representações das professoras de História selecionadas, suas memórias, suas biografizações, buscando compreensão de formas temporais. Isso quer dizer que mesmo não apontando intencionalmente e objetivamente para uma certa compreensão temporal, as ferramentas teórico/metodológicas aqui apresentadas, ou seja, História Oral, pesquisa biográfica e representação, possibilitam analisar e construir essa pesquisa tendo como fio condutor a questão do tempo, a temporalidade, a temporalização, as formas temporais perceptíveis nas narrativas construídas durante as interações nas entrevistas. Um importante norteador desta pesquisa emerge, a questão do tempo. Os modos como é possível compreender e analisar determinadas construções narrativas das professoras selecionadas podem ser percebidas com o auxílio de formas temporais.

O conceito de tempo é central nesta pesquisa. Esse conceito não estava presente no início, foi somente após as entrevistas, durante a revisão das transcrições que a questão do tempo, ou a luta com Chronos (como foi chamado desde o começo), foi escolhida como um eixo principal para análise. Em um encontro de orientação para apresentar as possibilidades

de análise, recebi de minha orientadora indicações de potencialidades sobre o eixo que trataria da questão do tempo na vida das professoras entrevistadas, seria possível perceber e analisar os desafios e aspectos temporais atrelados a vida e a profissão das professoras de História. Saí da orientação com indicação de leitura dos textos do historiador Rodrigo Turin sobre tempo e foi a partir das ideias de Turin que a questão do tempo foi articulada para este trabalho, o que, por fim, auxiliou no enlaçamento das ideias, possibilitando um fio condutor para minhas pretensões.

Turin lança compreensão sobre aspectos da realidade que vem se intensificando ao longo dos últimos anos, ainda mais impulsionados pela Pandemia de Covid-19. Para ele, a atualidade, num contexto neoliberal, está passando por um processo de aceleração, está passando por uma transição temporal. “A aceleração social nas décadas mais recentes, intensificada pelas novas tecnologias e pela hegemonia do capital financeiro, parece produzir uma dessincronização estrutural entre as esferas sociais, pulverizando o tempo histórico em uma miríade de ritmos desconexos.” (ROSA, 2010 apud TURIN, 2019, p. 11). Essa aceleração social reverbera de diferentes formas nos indivíduos, porém todos, em diferentes graus e medidas, sentem esse novo ritmo, essa nova temporalização. O tempo do ser humano, na atualidade, estaria pulverizado numa miríade de ritmos desconexos, o que é possível sentir quando percebemos a dissociação entre o tempo para o trabalho, o tempo para a família e para o lazer, os espaços e as percepções temporais estão em constante processo de mistura e combate, a demarcação de limites entre o público e o privado estão cada vez mais frágeis.

O tempo não é um dado natural, é uma construção, e como tal, tem inferência direta da percepção dos indivíduos.

A desnaturalização do tempo, vincula-se aos efeitos dos avanços técnicos e da Revolução Industrial, que propiciaram um esgarçamento das barreiras naturais, encurtando o tempo das locomoções espaciais, assim como a intensificação da produtividade. Um corolário disso é a própria abstração do tempo, que deixou de ser medido em função de atividades específicas e que qualificavam seus ritmos temporais para ser metrificado de modo a poder ser calculado e descontextualizado das práticas, sendo o relógio das fábricas e os acordos internacionais de coordenação de horários suas maiores expressões materiais. (TURIN, 2018a, p. 28).

Esses avanços técnicos e a Revolução Industrial foram impulsionadores de uma mudança da percepção temporal, o tempo passou a ser calculado e medido, passou a ser o tempo do relógio. Isso significou uma mudança com relação a temporalidade até então

vigente. Para Turin, embasado por outros autores, o começo do atual processo de aceleração temporal pode ser remetido as décadas de 1970 e 1980.

Para alguns autores, inclusive, como o economista e sociólogo Wolfgang Streeck (2016), estaríamos vivendo um novo *Sattelzeit*, um tempo de transição, comparado àquele que Koselleck mapeou entre 1750 e 1850. E um dos principais fatores para essa desestabilização seria, justamente, uma nova onda de aceleração, que passou a afetar assimetricamente diferentes esferas sociais desde as décadas de 1970 e 1980, produzindo também uma assincronia sistêmica entre elas. (TURIN, 2018a, p. 29).

Em um contexto onde as tecnologias de informação e comunicação mescladas com as conexões das redes estão extremamente difundidas, esse processo de aceleração social tem se intensificado e, inclusive, é possível perceber reverberações disso nas narrativas das professoras de História desta pesquisa. Para Turin (2019, p. 42): “Mais do que uma ‘escolha’, o que ocorre é uma indução da ação. Não bastaria, com isso, acusar os indivíduos de ‘optarem’ por uma autoexploração ou pela aceleração.” Portanto, essa aceleração social não é uma opção. As professoras desta pesquisa não escolhem por essa aceleração, elas são absorvidas por essa nova temporalidade, que é percebida cada vez mais nos modos de ser e estar, nas suas relações familiares e pessoais, nos estudos e, principalmente no seu trabalho como professoras de História. A aceleração é uma ação induzida pela rede semântica neoliberal e disseminada na sociedade contemporânea. Segundo Turin (2019, p. 27): “A aceleração é uma dimensão estrutural dessa rede semântica, mas uma aceleração sem *télos*, sem expectativas, dentro da qual os nexos entre passado, presente e futuro tornam-se extremamente voláteis, quando existentes.” Essa aceleração social está permeada por múltiplas temporalidades, é possível perceber “[...] uma série de presentes descontínuos, aos quais os indivíduos e as sociedades devem adaptar-se continuamente.” (TURIN, 2019, p. 27). Essa compreensão permite trabalhar o tempo na narrativa das professoras como múltiplos, como plurais, portanto, pode ser entendido em diferentes lugares, como espaços de memória que se emaranham e que tomam forma em suas representações no momento das construções narrativas sobre si.

Turin (2016, p. 598. Grifo meu) afirma que: “o tempo não é nada mais do que a **forma interna de processos e experiências**.” Isso possibilita pensar as questões temporais para além de percepções cronológicas. O tempo passa a ser uma alternativa de compreensão da experiência e da vida, do agir e pensar do indivíduo, passa a possuir forma. Essa compreensão

ampla de tempo possibilita perceber algumas formas temporais presentes nas narrativas das professoras entrevistadas. As memórias, ordenadas sob uma razão narrativa, carregam a possibilidade de compreensão de determinados momentos da vida das professoras de História que são representativos de sua profissão ao longo da última década. O tempo, portanto, é entendido como uma lógica de pensar os processos e as experiências narradas nas memórias das professoras, essas seriam as formas temporais.

As fontes orais são construídas numa interação entre pesquisador e entrevistadas, isso significa que é no instante da entrevista que o trabalho de memória e a razão narrativa, articulados no espaço e momento do presente da entrevista, tomam forma e são oralizados de modo único, ou seja, as fontes orais são fontes que precedem as intenções de pesquisa. Por isso é comum encontrar sentidos e significados não pensados, não antecipados, as fontes orais sofrem influências subjetivas difíceis de serem previstas. Isso não significa que as fontes orais são menos precisas ou propensas ao erro, mas que, muitas vezes, são elaboradas numa lógica de sentido ímpar, em que o emaranhado de memórias é articulado de formas imprevisíveis. Por isso não é raro alterações nos objetivos iniciais das pesquisas, ou mesmo, adequações ou delimitações mais precisas *a posteriori*. A problemática e objetivos iniciais desta pesquisa eram amplos e carregavam uma forte presença das questões referentes a categoria de representação, pois, precisava acessar essas considerações das professoras. Após as transcrições, de posse das fontes orais transformadas em texto, pude delimitar melhor as potencialidades e os alcances daquilo que foi feito e mirar com mais precisão naquilo que queria e poderia fazer.

A questão central desta tese é: **Como as formas temporais, perceptíveis nas narrativas sobre a vida profissional de duas docentes de História, em Florianópolis (SC), com formação nos anos 2000 e atuação entre os anos 2010 e 2020, possibilitam compreender a profissão professora de História que, em meio ao atual contexto de aceleração social, habita e anseia temporalidades menos aceleradas?** Essa questão funciona como conector das memórias selecionadas nas narrações das professoras entrevistadas. As formas temporais, nos modos como aqui são tratadas, conectam e possibilitam compreender as vidas das professoras atreladas as suas escolhas profissionais pela História, no período delimitado.

As professoras de História selecionadas para esta pesquisa, assim como todos nós, são indivíduos influenciados por um contexto neoliberal na sociedade contemporânea que

impulsiona e intensifica uma aceleração social, uma aceleração do tempo, uma temporalização acelerada. Isso se manifesta de diferentes modos em suas vidas, principalmente, na esfera profissional. É possível perceber os modos como as professoras Mariana e Fabiolla transitam ora nesse movimento de aceleração, seja nas situações narradas como falta de tempo (produtividade), estresse, psicopatias e cobranças; ora em situações contrárias a essa lógica acelerada, pois seu trabalho possui *télos*, tem sentido, significado e propósito no longo, médio e curto prazo, ou seja, não está unicamente sujeito as lógicas imediatistas de mercado, por exemplo. Minha tese é de que as professoras selecionadas se situam no limiar de uma “luta de representações”, termo que serve “para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Luta de representações, onde de um lado existe a lógica de mercado neoliberal que intensifica a aceleração do tempo e invade os processos educativos formais, inculcando lógicas de formação para o atual mercado e impõe realidades de trabalho precárias para as professoras. E do outro lado, professoras que buscam ir além de uma inculcação mercadológica, que buscam auxiliar nas construções individuais em sala de aula, habitando e ansiando tempos menos acelerados, mesmo diante de tantos desafios contemporâneos. O tempo é a chave para essa compreensão, as formas temporais, aos moldes aqui propostos, auxiliam a demonstrar, analisar e interpretar essa realidade narrada pelas professoras Mariana e Fabiolla.

Os objetivos dialogam de modo direto com a problemática, por meio deles busco defender a tese e delimitar ainda mais as escolhas de compreensão. Objetivo geral: **Compreender, por meio das formas temporais, nas narrativas das professoras de História selecionadas, os modos de habitar e ansiar temporalidades menos aceleradas.**

Objetivos específicos:

- Identificar formas temporais relativas à profissão de professoras de História nas construções narrativas de duas professoras de História de Florianópolis com formação e atuação docente entre os anos 2000-2020;
- Localizar biograficamente o começo na relação entre vida e escolha profissional;
- Analisar temporalmente a narração contígua de prazer e desprazer nas memórias relacionadas com a docência em História;
- Entender nas múltiplas temporalidades os sentidos atribuídos nos encontros com o resultado do trabalho docente;

- Compreender aspectos relacionáveis aos desafios do encurtamento do tempo nas narrativas sobre a vida e trabalho das professoras de História selecionadas.

Cada objetivo específico corresponde a um capítulo, além desta introdução indicada com o número um. O capítulo de número dois, aprofunda a apresentação das duas professoras escolhidas num esforço biográfico, a intenção é apresentar as representações das professoras Mariana Ouriques e Fabiolla Falconi Vieira sobre infância, família, anseios e desafios iniciais da vida, relação com a escola e a disciplina de História, os anos na Universidade e o início como professoras de História.

O capítulo três apresenta, analisa e interpreta memórias narradas como momentos de prazer, de satisfação por aquilo que se faz e de desprazer, contando situações conflituosas e desafiadoras vivenciadas ao longo da carreira. É curioso constatar que existe uma lógica de rememoração que anuncia momentos antagônicos vivenciados e apropriados por ambas as professoras que aparecem de forma contíguas em suas construções narrativas. Para compreender esse aspecto a noção de cotemporalidade (TURIN, 2019), isto é, a concordância de múltiplos tempos, auxilia a pensar que diferentes experiências, mesmo sendo elas antagônicas, podem ser rememoradas num mesmo espaço/lugar/momento, numa mesma memória, numa mesma representação.

O capítulo quatro foi construído tendo como foco entender e demarcar o resultado do trabalho docente de História, ou seja, a obra das professoras entrevistadas. Qual o resultado do trabalho exercido em sala de aula? Como elas percebem esse resultado? Fazendo um comparativo simples com outra profissão, esse capítulo busca pensar o resultado do trabalho das professoras de História assim como o de um engenheiro que ao passar defronte um edifício por ele projetado se encontra com sua obra. A ideia foi pensar e encontrar os momentos em que as professoras encontram suas obras, ou seja, o resultado de seu trabalho. Para pensar esses momentos de encontro com temporalidades diferentes, a ideia de entrecruzamento temporal (TURIN, 2019) auxilia a compreender quando tempos diferentes, em locais diferentes, voltam à tona e projetam-se nas representações sobre o encontro consigo mesma e com ex-alunos.

O capítulo cinco tem como eixo norteador compreender os desafios inerentes ao tempo. Esse foi o eixo inicial que abriu as possibilidades do tempo nesta pesquisa. É perceptível nas narrativas das professoras a difícil tarefa de equilibrar o tempo nas diferentes esferas da existência: trabalho, estudo e vida pessoal e os modos como cada professora

percebe essa “luta com Chronos” diária. As representações das professoras Mariana e Fabiolla possuem similaridades na relação com a percepção de pouco tempo disponível para um excesso de demandas, o que pode ser entendido como um encurtamento do tempo (TURIN, 2019), percepção que permite compreender a dessincronização temporal, a sensação de que faltam horas no dia para fazer todas as obrigações relacionadas ao trabalho, que envolve leituras, planejamentos, projetos, pesquisas, formação, pós-graduação, as aulas propriamente ditas, reuniões, as tarefas, as correções, e que ainda seja possível encaixar outras atividades para além do profissional, ou seja, atividades de lazer, com família e amigos. Tudo isso intensificado pelo contexto de ensino remoto e isolamento social, vividos durante a Pandemia de Covid-19 em 2020, momento em que ocorreram as entrevistas. Esse capítulo coloca em destaque as possíveis percepções das formas como a aceleração social (ROSA, 2019), impulsionada pela lógica neoliberal, é sentida, percebida e representada pelas professoras de História desta pesquisa.

Ao fim desta Introdução, Delory-Momberger (2012. p. 535) auxilia a pensar em todo o trabalho empreendido e aquilo que ele significa: “Talvez o pesquisador, mesmo quando ‘armado’ de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser ‘contar’ por sua vez aquilo que lhe ‘contam’ os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência ‘humana’ - e é seu tesouro.” Esse é o intuito, contar aquilo que as professoras Mariana e Fabiolla contaram, com o auxílio de três formas temporais: cotemporalidade, entrecruzamento temporal e encurtamento do tempo. Essas formas temporais auxiliaram a pensar e compreender a luta de representação possível de ser observado nas fontes orais construídas, nas memórias evocadas de seus emaranhamentos, nas representações narradas. Esta tese versa sobre isso, e sobre isso busca conhecimento. É essa parte do “arquipélago” que escolho aprofundar nos capítulos que seguem.

2 O COMEÇO

O começo de uma vida é o princípio de uma história individual, cada ser humano possui especificidades que torna a vida única. Isso faz com que cada indivíduo seja dono de uma compreensão ímpar sobre seu passado. Essa compreensão não é um fato constituído *per se*, biografar-se é uma construção feita num esforço narrativo, de trabalho no emaranhado de memórias evocadas no momento de uma entrevista, no caso de História Oral.

O momento da entrevista não é uma situação corriqueira, é algo no mínimo incomum e pode causar estranhamentos. Pollak (1992, p. 213) diz que “o primeiro critério [...] é reconhecer que contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho.” A constatação desses estranhamentos foi percebida por diferentes pesquisadores em suas ações investigativas, na produção de fontes orais. Pollak (1992, p. 213) sintetizou assim essa situação: “Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si.” Alberti (2004b, p. 78) tem percepção semelhante: “Já se observou que o que se pede ao entrevistado é muito estranho: que conte sua vida a alguém que mal conhece e ainda por cima diante de um gravador.”

Portelli (2016, p. 15) aponta alguns dos porquês desses estranhamentos de um entrevistado:

Os narradores podem nem sempre estar cientes da relevância histórica de sua experiência pessoal. Eles podem querer resguardá-los como algo íntimo demais para ser revelado, ou podem relutar em discutir questões que lhes são importantes para que não sejam considerados irrelevantes pelo historiador.

Compreensível, pois, compartilhar as experiências de uma existência é compartilhar a própria vida para o olhar do outro. E, após ser oralizada e gravada, o indivíduo perde o controle dos usos e abusos possíveis com aquilo que foi dito. Por mais que muitas pessoas entrevistadas não se deem conta disso. Portanto, conceder uma entrevista, disponibilizar parte de seu tempo para participar de uma pesquisa é um ato de confiança, deve ser valorizado e respeitado.

Uma característica intrínseca à metodologia da História Oral, com suas entrevistas e gravações, se refere ao fato de que é necessário transformar a oralidade em texto, ou seja, fixá-la materialmente no tempo.

Não importa o quanto falemos sobre nós mesmos como historiadores que lidam com relatos orais, a própria tecnologia do nosso trabalho é transformar o oral em palavra escrita, congelar material fluido em um momento arbitrário no tempo. Isto talvez não seja nem “bom” nem “ruim”; de qualquer maneira, talvez não haja nada que possamos fazer. Mas, pelo menos, devemos estar conscientes de que é isso que fazemos. (PORTELLI, 2004, p. 300).

Seria impossível trabalhar com fontes orais sem concretá-las, arbitrariamente, em algum momento. Portelli (2004) fala em “congelar material fluido”, essa fluidez apontada pode ser entendida pela ideia de que a memória é um fenômeno reconstruído, o tempo todo reconstruído (POLLAK, 1992), a memória acessível à consciência não possui estado definido, ela ganha rigidez no momento de uma entrevista, primeiramente na mente e depois na oralidade. A memória que emerge das fontes orais não é estática é um processo.

Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais. (PORTELLI, 1997b, p. 16).

A memória pode ser entendida como um processo, isso quer dizer, como uma ação contínua, uma sequência de operações em que a transcrição, ou seja, a escrita, não deve ser vista como um fator negativo ou uma intrusão descaracterizadora, “a presença da escrita libera a oralidade do peso da memória.” (PORTELLI, 2004, p. 311). A memória deixa de ser fluida e passa a ser registro, passa a ser texto com a qual se é possível trabalhar como uma fonte de pesquisa.

Uma vez que a memória, narrada oralmente, é transformada em texto, seu conteúdo passa a ser passível de problematizações, análises e interpretações. Essa memória processo é social, esse meio social dinâmico é parte determinante daquilo que emerge das fontes orais por meio das memórias, ou seja, o meio influencia diretamente nas construções memoriais.

Esse último elemento da memória – a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento – mostra que *a memória é um fenômeno construído*. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLAK, 1992, p. 204. Grifos do autor).

Uma das características na História Oral refere-se ao fato de que, de maneira geral, o pesquisador está envolto nos processos de reconstrução e organização das memórias, ele é parte responsável por aquilo que emerge numa entrevista, diferentemente de outras fontes, que são manipuladas já em seu estado fixo, como documento. Isso pode ser entendido como uma possibilidade a mais no realizar de uma investigação, “portanto, a palavra-chave aqui é *possibilidade*. No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas.” (PORTELLI, 1996, p. 7. Grifo do autor). São justamente essas possibilidades expressivas que parecem denotar à História Oral uma potencialidade interpretativa na compreensão acerca das professoras de História entrevistadas. A ideia não foi buscar uma unicidade nos perfis e nas representações a respeito da vida e da profissão de professora de História, “a História oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias.” (PORTELLI, 1996, p. 8).

Segundo Portelli (1996, p. 62. Grifo do autor): “Há uma coisa da qual estamos absolutamente seguros, e esta coisa é a existência da narração [...]. Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do *texto*: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro.” Não caberia uma análise e discussão entorno de uma busca por uma verdade, de uma comparação entre o que de fato existiu e o que foi imaginado durante a narração, isso não seria profícuo e seria desrespeitoso com as pessoas participantes da pesquisa. O que existe, materialmente falando, é uma narração, o texto, as palavras. Para Delory-Momberger (2008a, p. 95): “A narrativa não apresenta ‘fatos’, mas ‘palavras’: a vida narrada não é a vida.” Não é a vida, mas pode ser entendida como a representação do indivíduo da vida. E “no domínio da cultura e da antropologia cultural, as representações, as crenças, os valores, etc. São tão ‘reais’ como os atos e os fatos, dão origem aos atos e fatos, produzem ‘realidade’” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 339). Além disso, e para complementar as compreensões para esta tese, Alberti (2004b, p. 40. Grifos da

autora) afirma que “a memória é também *fato*, passível de ser objetivamente estudado. E tomar a memória como fato permite entender como determinadas concepções do passado se tornaram *coisas*, sem o que as explicações do presente permanecem insuficientes.”

As professoras Mariana e Fabiolla compartilharam parte de suas vidas para a realização desta pesquisa. Por mais que o interesse principal esteja atrelado às representações sobre suas vidas profissionais, o começo de suas existências, a infância, a relação inicial com a escola e com a História auxilia a produzir empatia e interesse, além de ser uma espécie de aquecimento, uma forma de quebrar barreiras e travas iniciais, os estranhamentos anteriormente citados, para a continuação da entrevista.

O roteiro das entrevistas (Apêndice 1) é um guia maleável, não um caminho rígido a ser seguido. A depender do caminhar da entrevista muitas questões acabam sendo contempladas em perguntas anteriores, não sendo necessário repeti-las. Além disso, a depender do ritmo da entrevista, algumas perguntas são feitas em conjunto, na tentativa de acelerar e abarcar o maior número de tópicos possíveis. Uma entrevista é um momento de interação complexa e imprevisível, não há espaço para rigidez metodológica, é uma interação humana e, por essa razão, de difícil controle e, exatamente por isso, fascinante. O roteiro para esta pesquisa foi construído de forma semiestruturada e dividido em duas partes, sendo cada parte subdividida em dois eixos cada. A primeira parte, nomeada Vida e Formação, teve como primeiro eixo a Infância e o Ensino Básico; o eixo dois tratou da Formação no Ensino Superior (2000). A segunda parte, denominada Vida e Profissão (2010-2020) foi subdividida em dois eixos de mesma nomenclatura que teve como foco principal a atuação docente.

Neste capítulo realizo uma espécie de síntese biográfica das professoras Mariana e Fabiolla com objetivo de apresentar e registrar as memórias das professoras partícipes desta pesquisa no período antes da escolha pela História até o seu início como professoras. Está dividido em três subtítulos, o primeiro aborda a infância e a relação com a disciplina de História na escola. O segundo e o terceiro abordam, respectivamente, os anos da Universidade no curso de História e o início como professoras. Ainda para uma melhor compreensão daquilo que é contado, cada subtítulo foi subdividido entre as duas professoras, cada qual com suas diferenças e semelhanças. Por mais que este capítulo pareça dividido em demasia, essa subdivisão foi pensada para facilitar a leitura e por considerar importante este detalhamento de cada uma das entrevistadas.

Nesse sentido, essa parte se configura como uma forma de apropriação das histórias das professoras. Montar o intrincado quebra-cabeças das vidas de Mariana e Fabiolla pelo viés das suas biografizações feitas numa entrevista de História Oral permite aprofundar e particularizar o olhar sobre a categoria profissional de professora de História. Mesmo com diferenças, ambas compartilham semelhanças de compreensões sobre suas vidas atreladas às suas escolhas pela História. A biografização de cada uma remete às memórias e experiências que podem ser consideradas representativas da classe profissional de docentes de História. Ademais, tem a intenção do registro, o poder do registro, pois, contar as histórias é fixar num determinado momento do tempo a existência de Mariana Ouriques e Fabiolla Falconi Vieira. Registrar suas memórias e representações é também deixar marcas de suas vidas e, principalmente, das compreensões que possuem sobre seus mundos, portanto, é registrar também o período em que viveram e as apropriações que fizeram dessa época em suas narrativas, permeadas e recortadas, logicamente, pelo meu olhar.

2.1 ESCOLA E HISTÓRIA

As memórias e representações sobre a infância das professoras Mariana e Fabiolla compuseram o início de nossa conversa. A primeira pergunta era sobre o porquê de seus nomes. Não havia nenhum tipo de interesse profundo oculto, a intenção era apenas iniciar a conversa, mas delimitando e ativando memórias ligadas ao começo, à infância. Foi uma forma de ativar e estimular o trabalho de biografização das professoras entrevistadas, “essas operações de biografização estão sempre presentes e sustentam a impressão que temos de nós mesmos no decorrer do tempo: nos mantêm em contato com nosso passado, o da infância como o da véspera, e assim ajudam a construir a consciência de nossa identidade no tempo.” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342).

É mister compreender que biografar-se é uma ação que constrói uma identidade narrativa, ou seja, faz alusão a narrativa de um eu possível dentre outros. Para Delory-Momberger (2011, p. 340): “Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa.” Por isso, aquilo que aqui apresento é uma possibilidade de compreensão sobre as professoras Mariana e Fabiolla, com determinados focos e recortes, mas poderiam ser outros.

2.1.1 “Eu queria ser professora”

Mariana Ouriques nasceu em 5 de setembro de 1982 em Florianópolis, Santa Catarina. Quando menina, relata que teve uma infância tranquila, gostava de brincar com a prima e não era uma criança muito “espoleta”. Porém, aos nove anos, sofreu uma perda marcante, o falecimento de sua mãe. Mariana relata o seguinte: “Eu acho que isso mudou muito a minha infância e a minha adolescência, a partir daí eu perdi a referência.” (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 1).

A perda precoce da mãe não foi uma lembrança fácil, a construção narrativa desse acontecimento é marcada por muita quebra, muito gaguejar e por olhos marejados. Era apenas a segunda pergunta de um extenso roteiro de entrevistas, mas foi perceptível que a professora Mariana iria se entregar ao processo. Ao fim, já nas suas considerações finais, ela relata que não fala muito sobre sua perda, e que falar é bom.

A professora Mariana em minhas anotações recebeu o apelido de Professora de História Encantada. Durante a entrevista, em diferentes momentos, sua narrativa apresentou uma relação com a escola, com a História e com a docência marcada pela palavra encantar. Suas falas são marcadas por essa palavra que denota e exemplifica as representações dela sobre seu passado.

Eu queria ser professora. [...] A minha relação em querer ser professora foi por conta das minhas professoras e da minha relação com a escola. Eu gostava muito de estar na escola, muito! Para muita gente era legal estar em casa de férias, pra mim não era, eu adorava estar na escola, gostava muito de estar lá dentro, tudo pra mim me encantava, o corredor da escola, ver as professoras de jaleco, achava lindo. (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 2).

Essa foi a resposta que a professora Mariana deu ao ser indagada sobre o que ela queria ser quando adulta. O primeiro aspecto que se destacou foi a rapidez da resposta. Para Mariana não havia dúvidas quanto a isso, ela queria, desde muito jovem, ser professora. O restante da resposta vem de meu interesse em compreender as prováveis razões para essa certeza desde tão tenra idade, e, é aí que aparece pela primeira vez a palavra “encantava”. A professora Mariana percebe que foi a relação com suas professoras e com a escola de maneira

geral que incutiu nela a preferência pela docência. A escola era um lugar que ela “adorava estar”.

Ainda tentando explicar essa sua predileção pela docência, Mariana utiliza novamente a palavra encantar: “Eu me encantava muito com o professor lá na frente, ensinando, podendo ensinar alguma coisa para os alunos e aprender alguma coisa de volta.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 2). Fica evidente nas reconstruções das memórias de Mariana a relação positiva e, claro, de encantamento para com o ambiente escolar e, principalmente, para com a figura do indivíduo professor no fazer do seu trabalho. Nessa citação, talvez, seja perceptível como o trabalho de memória é passível de compreensões adquiridas posteriormente, pois, é difícil imaginar que a criança ou adolescente Mariana pudesse pensar o trabalho do professor como uma “via de mão dupla”, em que se aprende ensinando; essa ideia, provavelmente, é fruto de leituras e discussões ocorridos nos anos da graduação em História, e que na entrevista, no momento da reconstrução narrativa, essas compreensões surgiram emaranhadas com as compreensões do passado ao responder o porquê de seu encantamento pelo trabalho do professor.

A menina Mariana adorava estar na escola, o ambiente escolar a encantava. Perguntada sobre o que ela mais gostava, novamente a resposta veio rápida:

A biblioteca, adorava. Quando eu era criança a gente não ia em qualquer horário na biblioteca, a professora reservava horário pra gente ir e a bibliotecária organizava aquela mesa com um monte de livro. Eu adorava aquilo, pra mim o melhor momento da aula era isso, poder ir lá escolher o livro da semana e levar pra casa para ler. Adorava! [...] eu era superamiga do bibliotecário, um senhorzinho bem idoso, eu o adorava. Quando eu ia atrás de um livro e não tinha e alguém entregava para ele depois, ele ia lá na minha sala dizer: “Olha já chegou, eu vim trazer pra ti”. Adorava a biblioteca! (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 3).

Mariana gostava de livros, de ler, por isso o ambiente de uma biblioteca, logicamente, era o melhor lugar para ela. Durante a entrevista era gostoso sentir o prazer dela ao falar dessas memórias da escola, da biblioteca, dos livros, do “senhorzinho” bibliotecário. Eram memórias vivas. Ao tratarmos sobre as suas memórias da escola, o emaranhamento de memória trouxe consigo momentos e experiências apropriadas e representadas com brilho no olhar, como se ainda fosse possível ver a menina Mariana diante de uma mesa repleta de livros.

O gosto pela leitura parece ser uma marca das pessoas que enveredam para a docência em História. Não disponho de dados, porém, num pequeno círculo de professores de História, composto por mim e as professoras Mariana e Fabiolla, é unânime a predileção pela leitura. Talvez essa seja uma característica identitária dessa categoria profissional. Mas, o que temos de fato é que Mariana adorava a biblioteca.

A professora Mariana contou que seu interesse pela História começou na sétima série por influência do professor Tabajara, que, segundo ela, era “um professor muito bem-humorado, que se aproximava muito da gente, não era aquele professor que mantém uma distância dos alunos, ele era muito amigo, explicava de uma maneira muito engraçada e eu gostava bastante da disciplina.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 3). O professor Tabajara aflora em suas memórias por conta das relações próximas com os estudantes, ela o representa como alguém engraçado, bem-humorado e amigo. Ela se apropriou dessa imagem dele e é isso que foi importante no momento da rememoração. Foi por isso que ele apareceu nesse momento da entrevista.

Além do professor Tabajara, outro tem bastante destaque em suas memórias, porém, da época do Ensino Médio: “Eu tive um professor que me encantava, meu olho brilhava olhando pra ele, [...]”. Mais uma vez a palavra encantar é utilizada para memórias afetivas. Esse professor de História foi tão marcante que Mariana lembra do nome completo dele: professor Sérgio Ribeiro da Luz. Mariana narra assim um momento marcante com o professor Sérgio:

Ele era um professor muito bom. É engraçado que um professor pode falar uma coisa pro aluno que ele vai pensar a vida toda né. Uma vez ele fez uma prova e eu estudei um monte porque adorava o conteúdo que era sobre Renascimento Cultural, e eu adoro, acho lindo, gosto muito de História da Arte, e me lembro de estudar um monte e tirei dez na prova. Aí no dia de entregar a prova ele ia chamando um por um pra ir na mesa pegar a prova e ele falou assim pra mim: “Eu queria ter uma filha como tu.” Aquilo ficou na minha cabeça até hoje, e eu nunca falei isso pra ele, eu tinha que encontrá-lo e falar isso. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 4).

A importância daquilo que um professor fala para um aluno nas relações cotidianas em sala de aula. Mariana registrou algo que, muito provavelmente, para o professor não foi tão marcante. Talvez não tenha tido o mesmo sentido que Mariana significou, talvez tenha sido uma maneira carinhosa de exprimir afeto e consideração diante da dedicação de uma aluna, ou talvez, ele realmente sonhava em ter uma filha com tamanha dedicação e isso naquele

momento foi dito dessa forma. Mas a biografização da professora Mariana desse momento foi como o arremate do seu encantamento pelo professor Sérgio.

As memórias e as formas como são representados esses professores, na narrativa da professora Mariana, coadunam com as afirmações de Monteiro (2007; 2015) sobre professores que seriam figuras referenciais na vida escolar e que são apontados como justificativas das escolhas profissionais de professores de História. Esses professores marcantes servem como referência para o trabalho. Para a autora, algumas características históricas do professor, sua socialização e personalidade “podem ser percebidas nas justificativas para a opção pelo trabalho como professores de História, a partir de figuras referenciais na família ou de **professores marcantes** na vida escolar”. (MONTEIRO, 2007, p. 59. Grifo meu).

Ao final do Ensino Médio Mariana parecia não ter conhecimento, nem muito menos orientação do quê fazer. Ela sabia o que gostaria de ser, mas não sabia o que fazer, parecia algo distante de sua realidade.

Eu queria ser professora, mas parecia que isso não estava bem formado na minha cabeça, era tipo um sonho, sabe aquele sonho que criança sonha, de ser um *rockstar*, superfamoso?! Era uma coisa que pra mim estava tão longe, que eu não ia ser, na minha cabeça. [...] na minha turma teve só uma aluna que fez vestibular na época, acho que era um sonho que nem se mostrava pra gente. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 4).

Ser professora era um sonho ao final do Ensino Médio. Parecia algo distante para ela. Isso pode ser um sinal de sua condição social, de ser uma realidade distante de sua família, do seu mundo. Mariana terminou o Ensino Médio e nem pensou em prestar vestibular, sua única preocupação era trabalhar: “Eu queria terminar o Ensino Médio e trabalhar, seja no que fosse.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 4). Por coincidência, seu primeiro emprego foi numa escola, durante pouco tempo Mariana trabalhou num berçário.

Após uma tentativa de entrar no curso de História da UDESC não concretizada, Mariana passou no vestibular para Biblioteconomia, mas segundo ela: “com aquela ideia romântica da biblioteca, e não tem nada a ver com o curso, o nome engana bonito, e eu saí do curso, desisti ainda no início.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 5). Depois dessas duas tentativas mal sucedidas de entrar na Universidade, começou a trabalhar num escritório de advocacia onde ficou por dez anos. Passado esse tempo, Mariana confabulou consigo mesma: “Eu sempre quis ser professora, eu gosto muito de História, eu vou tentar.” (Prof^a. Mariana,

entrevista, 2021, p. 5). Foi aí que ela se organizou, fez um curso pré-vestibular comunitário e, após o vestibular, iniciou como graduanda em História na UFSC no ano de 2007. O sonho de ser professora de História começava a virar realidade. Ser uma “*rockstar*” não estava mais tão longe assim.

2.1.2 “Não pensava assim: ‘eu vou ser professora’”

Fabiolla Falconi Vieira nasceu no dia 24 de março de 1988 em Florianópolis, Santa Catarina. Filha do meio, ficava entre sua irmã mais velha que era a calma e a mais nova que era a agitada, ela era a mediadora dos conflitos. Fabiolla conta que “era uma criança muito séria, eu tenho uma personalidade forte, todo mundo fala. Eu sou ariana se é que interessa pra alguém, mas assim, como todo mundo atribui minha seriedade ao meu signo né, então eu era muito séria.” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 2). Porém, em casa, num ambiente mais descontraído, relata que sempre fez muita palhaçada, que sempre brincou muito: “Eu me lembro de (minha infância) ter sido feliz, muito feliz, eu não lembro de ter sofrido um grande trauma, algo que tenha me marcado muito, dentro de casa sabe”. (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 2).

Essa parte final da citação anterior é importante, pois, delimita um lugar que para Fabiolla era seguro, conhecido, literalmente familiar, a casa. Foi na escola que alguns problemas aconteceram.

Toda a minha lembrança de escola sempre foi muito positiva em relação à educação, gosto muito de estudar, gosto muito de ler, mas... – eu vou chorar ein, eu sempre choro em tudo quanto é lembrança, essas coisas eu sempre choro –, mas lembro também que tinha muito *bulling* sabe, usei óculos desde os três anos, então (voz embargada, olhos marejados) as crianças vinham e faziam, mas eu era muito... perspicaz, porque por um bom tempo fiquei calada, depois comecei a aprender a revidar sabe, e é uma coisa horrível. (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 4).

A infância é um tempo que pode ser muito cruel. Aqueles tidos como diferentes por algum motivo acabam sofrendo. Fabiolla rememora sua infância como tendo sido muito feliz, mas, na escola houve alguns problemas, pois usava óculos desde muito cedo. Sua família pareceu ser, em suas representações, um lugar seguro, feliz e constante: “sempre assim, muito

próximo da família, a gente mora atrás da minha avó, então a família sempre esteve muito próxima, a família da minha mãe também”. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 2). Essa proximidade deve ter sido fundamental para lidar com as dificuldades do *bullying* na escola.

Quando criança Fabiolla conta ter sido uma criança com muitos interesses, mas ser professora ainda era apenas uma brincadeira.

Eu gostava muito de brincar de professora. Gostava, gostava de ensinar as outras pessoas porque eu tinha muita facilidade, acho que ainda tenho, de aprender e eu gostava muito de sentar, explicar e ensinar, mesmo com a minha irritação fácil, mesmo com o meu lado ariano aqui que não tem muita paciência, mas eu gostava muito. P⁸ – É clássico essa criança que gosta de ser professora né, principalmente as meninas da nossa época. E – Aham, acho que a gente se espelha muito, coisas que tu vê na escola, é um ambiente que tu frequenta muito né, mas eu não pensava assim: “eu vou ser professora”, lembro que gostava muito. Teve uma época que a escola aqui foi demolida e a gente passou a ter aula no conselho comunitário, isso quando eu estava no quarto ano, e quando a escola foi demolida os quadros grandes eles iam jogar fora e meu pai e minha mãe eram do conselho comunitário, então eles pediram pra botar lá em casa pra gente brincar, e a gente tinha na garagem um quadro enorme, então eu brincava, mas assim de dizer “eu vou ser professora!” eu não me lembro de falar isso não, eu lembro de falar em ser dentista. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 3).

Em sua infância ser professora não era algo conjecturado como futura profissão, mesmo percebendo que gostava de ensinar. Era só uma brincadeira que, de forma indireta, foi estimulada pelos seus pais com a aquisição do quadro. Aliás, seus pais ao longo da entrevista aparecem e transitam em suas representações como pessoas sempre presentes, engajados e disponíveis. Isso com certeza foi incorporado por ela nos modos de ser, pois, Fabiolla também é uma pessoa presente em diversos aspectos de sua vida social e engajada nas suas atividades e crenças.

A professora Fabiolla relata um caso interessante sobre sua aprendizagem e a entrada precoce na escola:

Quando estava com cinco anos, já estava alfabetizada, já lia muito, gostava muito de fazer essas coisas e daí, naquela época podia fazer isso, a professora chamou a minha mãe e disse assim: “Olha, essa criança está ficando entediada aqui, ela gosta, mas a gente percebe que ela quer algo a mais que a gente não tem pra dar porque as outras crianças não acompanham, então ela vai ficando entediada, ela faz, porque a gente vê que ela gosta de fazer, mas a gente vê também que tem esse lado, porquê que a

8 Nas transcrições identifico o pesquisador com a letra P e o entrevistado com a letra E.

senhora não leva ela na escola e pede pra ela fazer um teste?” E a mãe fez isso. E daí entrei, eu estava com cinco anos e fui pra escola, no primeiro ano, entrei com cinco anos e meio e logo depois completei seis, mas seis anos no primeiro ano na época, que era década de noventa, era muito cedo, muito cedo. E, diz a minha mãe também, eu não acompanhava a velocidade que a professora escrevia, eu acompanhava o raciocínio, mas não acompanhava a velocidade, porque o (sistema) motor não acompanhava, e daí eu decorava o que estava no quadro e quando estava em casa sentava e começava a escrever, a mãe dizia: “O que estás fazendo? Nem almoçasse ainda?” Eu falava: “Não consegui terminar de copiar, estou terminando.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 3, 4).

Essas construções narrativas da infância de Fabiolla são baseadas nos relatos da mãe, pois, ela mesma era tão pequena que não possui memórias desse período, pelo menos não dos acontecimentos narrados pela mãe. Fabiolla destacou-se na Educação Infantil por estar antecipada nos conhecimentos esperados para sua idade e tem sua entrada no Ensino Fundamental antecipada. Isso deve ter influenciado na situação do *bullying* narrado anteriormente, ela deveria ser a mais nova da turma.

Até a quarta série Fabiolla estudou numa escola do bairro, nas palavras dela: “Era bem familiar mesmo, a direção conhecia os meus pais, os meus pais faziam parte da APP (Associação de Pais e Professores), então tinha todo um convívio que era quase que familiar também.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 2). Foi então que Fabiolla encarou uma grande mudança em sua vida escolar, passou de uma escola de bairro para uma escola grande no Centro da cidade, com cerca de cinco mil alunos. Justamente no momento em que haveria mais mudanças, pois, teriam mais disciplinas e professores, a mãe de Fabiolla conseguiu, via sorteio, matrícula na mesma escola da irmã mais velha, o Instituto Estadual de Educação (IEE)⁹:

Então, aí eu cheguei no Instituto (IEE), pensa, um colégio daquele tamanho, essa transição de um professor para muitos e muitas disciplinas, daí me retrai mais né. Só que eu lembro de História, daí falando da tua pergunta, de uma professora que me marcou muito, em História, isso na quinta série quando cheguei, que foi a professora Soraya. Inclusive ela ainda trabalha no Instituto, trabalhei com ela, não sei se tu sabes quem é, ela está na administração agora. E ela me marcou assim, a forma como ela dava aula, como ela falava de História me encantava, mas também não me fazia pensar que é isso que eu quero, não pensava nisso, só que me encantava. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 6).

9 Dados sobre o Instituto Estadual de Educação disponíveis em https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Estadual_de_Educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em 14 de mar. de 2022.

As mudanças fizeram com que Fabiolla se retraísse ainda mais. A pergunta que fiz era sobre se a disciplina de História lhe chamava atenção de alguma maneira, ela então conta a respeito da professora Soraya e eis que a palavra encantar surge na narrativa de Fabiolla, porém, estava nítido para Fabiolla que esse encantamento de modo algum estaria ligado a uma escolha profissional futura, era apenas puro encantamento com a aula da professora Soraya. Anos mais tarde, a professora Soraya foi sua colega de trabalho, isso porque Fabiolla trabalhou como ACT durante alguns anos no IEE. Durante o relato dessa parte Fabiolla fez perguntas diretamente a mim porque eu estudei na mesma instituição, no mesmo período, por isso, temos memórias sobre a escola e possivelmente tivemos aulas com os mesmos professores. Nossas memórias entrelaçam-se na compreensão desse período de sua vida. Isso ocorre também quando relata sobre outro professor que marcou a ambos:

Nailor o nome dele. E ele também, ele me marcou do jeito que ele dava aula, a forma como ele dialogava, porque era aula bem expositiva, eu não tinha problema com aula expositiva, nunca tive, eu gosto muito também de estar ouvindo as pessoas contando história, falando, e ele também me marcou na História. Ele era muito querido, do Ensino Básico foram dois professores de História que me marcaram. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 6, 7).

Se no caso da professora Mariana as memórias e representações sobre o encantamento com as aulas e com as figuras de dois professores de História são apresentadas como impulsionadoras das suas preferências iniciais pela docência em História como escolha profissional, no caso de Fabiolla o mesmo não aconteceu. Os professores citados por Fabiolla foram marcantes, “ou seja, aqueles que ‘marcaram’ seus alunos em aulas de História que se tornavam significativas para eles por meio do ensino realizado.” (MONTEIRO, 2015, p. 172). Mas não foram mencionados como determinantes para serem justificativas de sua escolha profissional. Para Fabiolla essa escolha se daria de uma forma menos passional e mais racional.

A literatura e a biblioteca também aparecem nas representações de Fabiolla como um lugar de prazer ao longo de sua vida escolar.

Eu gostava muito da biblioteca do Instituto (IEE), ainda hoje gosto, ela tem um potencial enorme aquela biblioteca, acho que o colégio usa muito mal a biblioteca, mas enfim. Eu passava, às vezes, muito tempo lá dentro também, muito tempo, e eu gostava muito de ler literatura, pegava muito livro de literatura e literatura nacional, me encantava. (Profª. Fabiolla, entrevista 2021, p. 9).

A biblioteca devia ser um refúgio para o período mais retraído de Fabiolla e um lugar de prazer devido as leituras e possibilidades de estudo. Ao rememorar os momentos prazerosos de estudo novamente a biblioteca surge em sua narrativa:

Lembro que eu passava muito tempo na biblioteca, a biblioteca pra mim é um ambiente maravilhoso, é um ambiente que gosto de estudar, que gosto de estar, isso já desde o Ensino Básico, como eu te falei. E eu ficava na biblioteca pública geralmente, lá no Centro, às vezes, ficava só por ficar, às vezes, lia, estudava, mas não me matava, não era uma coisa exaustiva, então eu estava ali e, às vezes, ficava só olhando pra vista da janela, porque lá é tudo em janela de vidro, daí ficava ali, aquele barulhão da rua, era ótimo. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 12, 13).

Esse trecho de suas memórias, nos modos como foi representado, me soou muito familiar. Eu também frequentava a citada biblioteca, e lembro com nitidez das janelas, dos sons e do movimento da rua lá fora. Fabiolla reconstrói essa experiência na biblioteca com vida. Eu consigo entender e sentir o que ela sentiu. Ela se apropriou com vividez daquele momento e o representou com certa beleza, algo muito sutil, muito singelo. Beleza na simplicidade.

A professora Fabiolla durante a entrevista, no trabalho de biografar-se teve uma característica analítica/racional interessante, ao mesmo tempo em que narra suas memórias, as interpretava. Foi assim a entrevista toda: “agora de novo como pesquisadora, tu vai ver que eu sempre analiso essas coisas.” (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 4). Em diversos momentos ela faz esse trabalho de análise e interpretações do que havia acabado de falar, se colocando no lugar daquele que observa sua própria narrativa.

Durante o Ensino Médio Fabiolla deixa de se retrair e narra uma mudança em sua personalidade. Segundo ela, “[...] no Ensino Médio eu era uma pessoa mais despojada na escola, acho que o noturno proporcionava isso, o pessoal era um pouco mais maduro, então eu falava, ria, me relacionava bem, de forma muito mais aberta do que até a oitava série que eu era mais retraída”. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 7).

Ao fim do Ensino Básico Fabiolla centra seus esforços na aprovação do vestibular da UFSC em Direito. Ela tentou por dois anos consecutivos sem sucesso e iria para sua terceira tentativa quando, no cursinho pré-vestibular que fazia, um professor lhe questionou o curso que tentaria na outra Universidade pública de Florianópolis, a UDESC, que era estadual. Foi

assim que Fabiolla se deu conta que nem pensava em tentar aprovação em outro vestibular, seu foco estava tão direcionado em Direito na UFSC que ela nem considerava prestar vestibular para a UDESC, pois, não havia curso de Direito nessa instituição. Foi esse questionamento que fez com que Fabiolla considerasse outra possibilidade de curso. Não fica evidente os porquês de Fabiolla em querer cursar Direito, mas suas construções narrativas desse momento dão a entender que havia uma valorização e uma possibilidade de ter mais prestígio com a advocacia, melhorar sua condição financeira, além de oportunidades na área jurídica, em concursos públicos para promotores e juízes.

Após acessar o site e fazer uma busca nos centros e cursos da UDESC, Fabiolla tomou uma decisão: “Daqui a pouco eu olhei História e: ‘Ah parece ser legal História! Se pensar no que eu vi na escola.’ Daí onde refleti assim: ‘A matéria na escola era legal, eu gosto, ah o professor tal também era legal, parecia ser legal, é vou tentar, vou tentar também, não custa né’”. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 12). Existe um encadeamento lógico muito interessante na representação de Fabiolla desse momento narrado, para se decidir pela História ela se remete ao Ensino Básico e às experiências ligadas aos anos de escolarização com as disciplinas de História, com os conteúdos e com os professores. É com auxílio dessas memórias, entrelaçadas com apropriações daquilo que foi vivenciado na escola, que ela opta pelo curso de História. Em nenhum momento a questão profissional foi levantada como um ponto importante a ser considerado para essa decisão. A relação daquilo que se estuda com uma carreira profissional só mais tarde teria influência em seus pensamentos com relação à escolha feita pela História.

Fabiolla obtém aprovação no vestibular para o curso de História da UDESC, mas o objetivo de cursar Direito não saía de seu horizonte. Ela reconstrói suas lógicas e estratégias com relação a esse tempo da seguinte forma:

Eu peguei (História) e quer saber, como não passei em Direito e tenho seis meses até o vestibular da UFSC, o que eu vou fazer, vou esquematizando: “vou começar, se gostar eu fico, se não gostar paro e tranco tudo, desisto e vou tentar de novo Direito, ou fico cursando até entrar no Direito.” Fui pensando assim. E daí fui pro curso e gostei. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 14).

Ela persistia em sua ideia inicial em cursar Direito, porém, com a aprovação no vestibular para História, um novo panorama se abriu, com possibilidades ainda não pensadas por Fabiolla até então. Com a mente cheia de ideias e dúvidas, Fabiolla percebeu que entrar

no curso de História poderia ser uma oportunidade que não deveria ser desprezada. Conforme o segundo semestre de 2006 avançava, o curso de Direito foi se tornando um desejo distante e opaco, na medida em que Fabiolla se envolveu com os estudos e com a Universidade. Ela havia gostado do curso de História, o que dá início a uma nova etapa em sua vida, o de graduanda em História.

2.2 A UNIVERSIDADE E O CURSO DE HISTÓRIA

Existe apenas um modo de ter acesso às lembranças e representações que possibilitam ler e interpretar as experiências e acontecimentos das vidas das professoras Mariana e Fabiolla, que é a oralidade. Por mais que indivíduos “comuns” ou “ordinários” também possuam algum tipo de documentação que auxilie na compreensão e construção biográfica, de modo geral, é por meio das suas biografizações orais que é possível problematizar suas existências. Segundo Delory-Momberger (2012, p. 525): “A mediação privilegiada para se chegar às modalidades singulares segundo as quais o sujeito atualiza os processos de biografização é, incontestavelmente, a atividade languageira, a fala que o sujeito mantém sobre si próprio.” É a atividade languageira que possibilita, junto a uma escuta atenta, encontrar os mundos representados pelas professoras partícipes desta pesquisa.

Para essas compreensões o trabalho de memória é vital nesse processo de (re)constituição de suas trajetórias.

A memória não é boa nem má. A memória simplesmente é: não podemos decidir se teremos ou não memória, e só conseguimos controlar parcialmente o seu conteúdo e o seu funcionamento. A memória, em grande medida, funciona como um músculo involuntário, independente de nossos comandos conscientes. Para usarmos outra analogia, a memória é como a respiração: podemos respirar bem ou respirar mal, mas não podemos parar de respirar por muito tempo. (PORTELLI, 2016, p. 45).

Essa afirmação de Portelli auxilia a perceber a memória também como involuntária, aquilo que é rememorado não está disposto de forma organizada com livre acesso à consciência, boa parte do que é acessado surge no impulso narrativo, ou seja, no momento em que se ativa o trabalho de memória, assim sendo, outras memórias são ativadas, relacionadas ou não, àquilo que se pretendia rememorar. Uma forma de nomear e compreender essa

atividade, que mistura uma ação voluntária com uma involuntária, pode ser por meio da compreensão do que aqui é chamado emaranhamento de memórias, que seria justamente a compreensão da ação de, por meio de uma memória específica, acessar outras memórias emaranhadas à primeira, isso se daria por diversos motivos, a princípio, inconcebíveis, e que acontecem durante o trabalho de rememoração.

Essa compreensão a respeito de memória se torna importante, pois, aquilo que as professoras Mariana e Fabiolla contam nesta parte da pesquisa, não necessariamente refletem a totalidade do que foi os anos na Universidade, mas foi o que veio a tona no emaranhado de memórias quando solicitadas a falar sobre esse período específico. Como lembra Delory-Momberger (2011, p. 334):

Devemos lembrar que não existe um “curso natural” da existência, nossas representações da vida são uma “construção” com origem na História e na cultura. E, por conseguinte, essa construção antropológica varia em função das épocas e das culturas. Portanto, antes de tudo, é necessário desfazer-nos de uma concepção que tenderia a “naturalizar” o curso da existência e refletirmos sobre modelos e programas de percurso existencial inscritos nas instituições e nos espaços sociais, que condicionam nossas representações da vida e nossa própria vida.

As representações do que foi o período de suas vidas na Universidade, nas memórias das professoras entrevistadas, estão também inseridas num modelo de percurso existencial da vida universitária. Mesmo com suas diferentes apropriações de um período semelhante de vida, cada uma sentiu, significou e registrou essa etapa fundamental da existência de qualquer professor de História: a Universidade e o curso de História. Nesta parte específica, os mundos que se apresentam são os da Universidade, o começo das professoras, ainda graduandas, na UFSC e UDESC, nos conhecimentos sobre a História acadêmica e sobre a licenciatura em História.

2.2.1 “A melhor fase da minha vida”

A relação de Mariana com o ambiente escolar é representada pela palavra encantar. Esse encantamento ficou evidente para com o período da Educação Básica nas afirmações em que endossava sua vontade inabalável de ir para a escola: “Eu queria ir doente! Eu queria ir

embaixo de temporal, eu queria ir!” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 2). Apenas em outro momento da entrevista aparece um encantamento semelhante, porém, referente a outro tempo da sua vida, os anos na Universidade: “Podia cair o maior temporal da face da terra que eu ia estar lá na aula.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 7.). Essa vontade incontestável de estar nas aulas da Universidade não aconteceu de imediato, o início num ambiente de ensino como a UFSC é repleto de desafios. Segundo Mariana:

A primeira fase na História foi bem difícil porque, honestamente, algumas disciplinas da primeira fase... se eu ficasse só naquelas, talvez, não tivesse aguentado sabe? Teoria da História, a disciplina de Ocidente Antigo, eram coisas que não me encantavam nenhum pouco, acho que ter tido aula com o professor Henrique foi bastante decisivo de que eu ia ficar. O Henrique Pereira Oliveira de História da Arte. Que aula era aquela?! Parecia que ele ligava a gente no 220v, era muito boa a aula dele. A aula dele era mil por hora, era incrível, era INCRÍVEL A AULA DELE! (muito enfática) [...] A aula dele era maravilhosa! (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 6).

A expectativa criada por Mariana se deparou com a realidade de disciplinas pouco encantadoras, seja pelo conteúdo, seja pela dinâmica utilizada pelos professores. Mas, também existiam as aulas incríveis e maravilhosas. Essas deviam ser as responsáveis pela sua vontade de ir para as aulas, mesmo debaixo de temporais.

Para Mariana, após mais de dez anos longe de um ambiente escolar, deve ter sido um choque muito grande entrar numa Universidade Federal, pois as proporções, as distâncias, as cobranças pessoais são maiores e passam a requerer mais dedicação, empenho e disponibilidade de tempo. Um novo mundo se desvelou. É um momento muito difícil, em especial para aqueles graduandos que precisam conciliar estudos e trabalho, situação que Mariana viveu.

Outro fator que para Mariana foi incômodo, eram as aulas orientadas por seminários, isso quer dizer, aulas que são focadas em determinadas leituras previamente disponibilizadas, apresentadas por colegas estudante e seguidas de debate em sala. Uma estratégia pedagógica ao mesmo tempo didática e avaliativa.

Teve também disciplinas muito focadas em seminários. Me incomodava um pouco deixar na mão dos alunos, que a gente dê conta. Quando é esporádico é legal, agora quando é um semestre inteiro pautado naquilo eu acho bastante cansativo e bastante deficiente, pra mim né. Eu tive dificuldade também nas disciplinas de teoria, mas estudava como uma condenada pra poder dar

conta, estudava como uma condenada! (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 8).

Ao que tudo indica, segundo as memórias de Mariana, houve semestre em que as atividades em sala foram embasadas por seminários. Mariana questiona a eficiência dessa metodologia de ensino. Além disso, mesmo estudando muito, as disciplinas de Teoria da História foram difíceis. Compreender as teorias historiográficas é desafiador, pois são assuntos pouco debatidos fora do ambiente acadêmico. A maioria dos estudantes recém-chegados à Universidade vêm de aulas de História factual, com datas e acontecimentos, muito diferente daquilo que é encontrado nas aulas universitárias.

Outro fato marcante de seu início no curso de História foi perceber que muitos ali não tinham em seus horizontes trabalhistas atuar como professores de História. Mariana relata assim:

Não sei se eu tinha muita expectativa, eu entrei... até nos primeiros dias, com o pessoal mais velho no trote, eles perguntavam o que eu queria fazer ali? “Eu vim aqui pra ser professora!” O que não faz muito sentido numa licenciatura muita gente não sair sendo professor. [...] Era uma coisa que não fazia muito sentido, e isso não acontecia só ali naquela conversa com os mais velhos da turma, com outros professores perguntando quem queria ser professor. As vezes em barzinho tinha um monte de gente, uns dez, e “Ah, aquele lá acabou sendo professor!” Como assim “acabou sendo professor!”? Mas não é nossa formação ser professor? Mas eu queria ser professora, queria muito ser professora. A minha expectativa era essa. É lógico que eu tinha ideias muito românticas de como as coisas seriam e, às vezes, a coisa é mais burocrática do que tu pensa, é mais cansativo do que a gente pensa. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 6).

Para Mariana era estranho a ideia de estar ali sem ao menos cogitar que em algum momento se pensasse que o desfecho mais comum de quem se forma em História é ser professor. Muitos poderiam estar ali por gostar de estudar História, talvez, a ligação da História com literatura, com o gosto pela leitura e, talvez, pela escrita, possa também influenciar a escolha pela graduação em História. A memória de Mariana sobre a conversa de barzinho poderia indicar, desde o começo, certo horizonte de desvalorização profissional que se apresentava já na graduação. Ela, porém, desde o princípio sabia o que estava fazendo, o porque de estar ali, ela queria ser professora.

A professora Mariana ao rememorar os anos de estudo universitário tem certeza do quão prazerosa foi essa época, as representações dela sobre esse período indicam muita satisfação em estudar na UFSC, com as atividades e ações relativas ao curso.

Eu concluí o curso em 4,5 anos. Então o pensamento de desistência foi só na primeira fase com algumas disciplinas, depois não, [...]. Eu gostava muito de estar lá, a melhor fase da minha vida foi estudar na UFSC e eu sabia disso quando estava lá. Foi muito bom, eu gostava muito de ir pra aula, mesmo quando não gostava da disciplina tinha o contato com os colegas, eu gostava muito do debate em sala de aula. Foram os melhores momentos que tive na vida. Talvez por isso que eu tenha voltado pra fazer o mestrado, óbvio que a gente quer ganhar um salário melhor e ter uma formação melhor, mas estar em sala de aula com o professor e com os colegas debatendo me fazia uma falta louca sabe. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 7).

O mais interessante com relação as memórias de Mariana sobre esse período é que ela acumulava trabalho e estudos, ou seja, essa representação dela dos anos de estudo na Universidade como tendo sido um momento que ela gostou muito de viver, e sendo, efetivamente, narrado como a melhor época de sua vida, foi vivenciado em conjunto com oito horas de trabalho diário. É evidente que Mariana estava cansada, que sua rotina não era fácil e que, com certeza, existia imenso esforço físico e mental, pois era necessária estar presente nas aulas, sem contar a carga de leituras necessárias para acompanhar as disciplinas na graduação. Mesmo assim, ficou evidente sua satisfação com esse período, com as aulas e com o relacionamento entre os colegas, ao ponto de esses fatores terem sido apontados como relevantes para seu retorno aos estudos em seu mestrado. Além, é claro, de melhorar seu salário e sua formação.

As relações interpessoais foram muito importantes para Mariana nos anos universitários, isso fica aparente em trechos como este: “Eu tive algumas poucas amigas de infância, mas aí uma vai embora, outra casa e vai morar em outro lugar, aí vai se perdendo. Os meus amigos eram os meus colegas da UFSC, tem amigos que eu converso até hoje, vou na casa de um ou de outro.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 7). Era evidente que Mariana possuía memórias muito felizes dos tempos da graduação, a forma como ela narrou esse período, o modo que falou dos amigos, das conversas era ainda vivo para ela. Mariana não parecia ter dúvidas quanto aos momentos felizes e a satisfação de rememorar-los.

O curso de História da UFSC foi também um período de muitas aprendizagens, a História possibilita pensar e compreender o passado, assim como perceber as ligações com o

presente, entender as formas de construções históricas e, principalmente, problematizar a vida de modo geral. Um leque de assuntos e perspectivas nunca antes deparados surgem em disciplinas com leituras diferenciadas. Para Mariana isso se deu principalmente com as aulas e os textos da disciplina de História da África, era o começo da compreensão sobre uma nova forma de ler História.

O que foi melhor pra mim, além da disciplina de História da Arte que eu gosto muito, mas eu não gosto só de uma coisa né, uma coisa que aprendi a gostar, me encantou e eu gosto até hoje, inclusive minha pesquisa do TCC foi por esse caminho, foi gostar de História da Escravidão. Um encantamento muito grande de estudar História da Escravidão, eu adoro! Eu me lembro que a nossa turma foi do currículo novo e tinha entrado História da África naquele momento e a Fabiane (Popinigis) era professora substituta. Eu lia os textos e ficava num encantamento naquela escrita, porque mudava toda a nossa perspectiva do que é História, porque a gente pensa naquele modelo europeu de História e tu vai para uma coisa completamente diferente, relações de poder diferente. Matrilinear, como assim né? Eu fiquei muito encantada por ser exatamente uma coisa diferente daquilo que eu conhecia, uma coisa completamente nova que nunca vi, nem imaginei. E achei interessante que na época a minha turma fez uma crítica muito grande à disciplina porque era muito difícil, pô, mas era muito legal gente, “enfia” a cara no texto que é muito legal, tinha coisa que tu tinha de ler duas ou três vezes porque era difícil entender, mas depois, ... nossa eu adorava a aula dela! (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 8).

Essa citação serve para perceber o encantamento da professora Mariana com as diferentes possibilidades de História encontradas com a disciplina História da África, e convém lembrar que a escolarização no Ensino Básico de Mariana é anterior a lei que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do país.¹⁰ Esse redimensionamento da compreensão histórica, ou seja, não sendo mais apenas de um passado do ponto de vista europeu, ocidental e branco, somados as leituras e as aulas da professora citada, pareceram ampliar as compreensões do que era História para a professora Mariana. As influências dessas leituras e disciplinas foram determinantes inclusive para a delimitação de sua pesquisa de TCC. (OURIQUES, 2011).

Os anos de Universidade foram tempos de trabalho e estudo intensos, foram também épocas de boas conversas e debates, tempos de criação de memórias felizes e vínculos duradouros, assim como tempos de diversas aprendizagens e compreensões sobre o mundo. O curso de História amplia os horizontes de percepção da realidade. A consciência crítica,

¹⁰Lei número 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008.

desenvolvida com a percepção da construção sócio-histórica do presente, incute em Mariana uma compreensão problematizadora do mundo a sua volta. Isso se torna perceptível em afirmações como esta: “A gente via tanta beleza e depois que estuda (curso de História) a gente fica crítico demais, tu não consegues relaxar e problematiza tudo”. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 4). Esse, talvez, seja o preço de se estudar História.

O momento seguinte da vida de Mariana seria também a concretização de um sonho antigo. Com o fim da graduanda Mariana teve o começo da professora Mariana, teoricamente munida de todo um arcabouço de conhecimentos históricos e didáticos desenvolvidos na graduação. Era o momento de efetivar sua entrada na docência em História e encarar os desafios advindos.

2.2.2 “Ali não era o meu lugar, não era o meu lugar.”

A professora Fabiolla passou por altos e baixos durante o Ensino Básico, não com relação aos estudos, sobre isso ela contou não ter grandes dificuldades, apenas no momento de prestar o vestibular houve alguma dificuldade quando seu objetivo era cursar Direito. Na questão interacional ela passou por momentos retraídos e outros mais despojados, suas memórias são construídas numa narração que ora passa por lágrimas e alegria, ora passa por raiva e indignação com injustiças. No curso de História isso não foi diferente, a começar pela dúvida com relação ao seu futuro com a formação em História, questões sobre sua profissão futura despertavam inseguranças e incertezas, principalmente, em seus familiares.

Quando tomei a decisão de que não ia fazer o (vestibular) da UFSC e eu não queria mais Direito, nunca me esqueço também, tem coisa que marca a gente na memória, que o meu pai disse assim: “Tu tens certeza de que tu queres ser professora? (risos) Mas tu tens certeza? Tu sabes como é que é a vida de professor, tu sabes, tu passaste a vida toda na escola, tu tens certeza?” E eu falei assim: “Eu quero, porque eu estou gostando muito.” E ele: “É isso mesmo que tu vais querer? Tens certeza que tu não queres tentar Direito?” Porque tem essa questão social do Direito de que a gente atribui a uma profissão que tem prestígio, que ganha muito, muito dinheiro, eu nem sei se as pessoas ganham muito dinheiro, acho que até não, não sei, assim, se é tão menos, mas tem isso de doutor. Mas eu tenho pra mim que na ideia do meu pai era muito relacionada a condição de vida, entendeu? Então assim, tu tens certeza que tu não vais querer melhorar de condição de vida? (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 14).

Ainda no início do curso Fabiolla passava por esse processo de transição de projeto de vida. Antes, focada em Direito, depois matriculada e cursando História. Nas representações de Fabiolla era evidente que o pai tinha muitas dúvidas sobre o futuro profissional e financeiro da filha ao escolher continuar na faculdade de História. Mas para Fabiolla a decisão não era tão difícil, pois estava gostando do curso e isso para ela era importante. Na narração dessa memória sobre a fala do pai de Fabiolla é possível perceber a forma como ela se apropriou da insegurança do pai, como uma questão não só financeira, mas também de prestígio social, ligada diretamente, aí sim, a uma suposta melhor condição financeira possibilitada aos formados em Direito. Para Fabiolla, as preocupações de seu pai estavam relacionadas entre uma escolha que permitiria melhorar de vida e uma que não permitiria isso.

Ao ser questionada se no início do curso considerava a História como profissão, se no primeiro semestre já se via como uma futura professora de História, Fabiolla respondeu o seguinte:

Eu acho que não, que ainda não, acho que pra mim ainda era o curso, eu tenho disso, preciso fazer algo que gosto, eu estou nele porque gosto e claro que a gente já sabia, o meu pai me alertava disso o tempo inteiro, que o único caminho era ser professor. Os professores da Universidade, volta e meia, também falavam que o caminho da pesquisa era muito difícil, é difícil, porque não existe pesquisador, assim, exclusivamente pesquisador não. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 15).

Fabiolla gostou do que se apresentou para ela enquanto curso de História, sem anseios profissionais futuros, para ela era importante gostar daquilo que estava fazendo naquele momento. A docência em História como profissão foi construída ao longo dos estudos universitários, como ela mesmo afirma:

Eu entrei sem expectativa, não entrei com a ideia de “vou ser professora”, isso foi se construindo ao longo do tempo, ao longo do curso, então, a minha ideia inicial era: “Estou fazendo algo que gosto. Eu gostei e vou ficar porque gosto.” E daí, imagina quando tu gostas de uma coisa, pelo menos pra mim né, depois se desvincular dela é muito difícil. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 15).

O ambiente universitário, as descobertas sobre o curso, o prazer de assistir aulas não mais direcionadas ao vestibular devem ter sido importantes para esse apreçamento inicial de Fabiolla pelo curso. Ela havia passado os dois últimos anos, antes de cursar História,

estudando para o vestibular de Direito. Estudar e aprender coisas novas em um novo ambiente podem ter influenciado sua decisão de ficar no curso de História. Perguntada sobre as incertezas com relação ao curso e se houve algum momento em que pensou em desistir, Fabiolla afirmou que já na primeira fase do curso, “mas não por conta da profissão, já na primeira fase, por conta da dificuldade de entender as coisas, e aí eu me achava uma pessoa muito burra. É verdade! (risos) Eu rio, mas é de desespero, do desespero que eu passei.” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 15).

Com o passar dos meses Fabiolla foi percebendo algumas diferenças e dificuldades em determinados momentos das aulas. Ela se percebia num ambiente inóspito para pessoas com origens como as suas. Ela se deu conta que dentre cerca de 40, 45 estudantes, apenas 5 eram oriundos de escola pública. Quando perguntei o porquê de se achar burra, como afirmou na citação anterior, ela disse o seguinte: “Vou te dizer, por uma série de coisas. Primeiro que a quantidade de pessoas da escola pública ali era muito pequena. [...] Isso já me deixou, não vou dizer chocada, mas me deixou impactada, e aí começou a acontecer coisas durante as aulas que daí eu também...” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 15). As reticências nesse momento foram porque as memórias dessa época despertaram em Fabiolla emoções daquele período. Ao buscar rememorar e narrar aquilo que passou, ela constrói a representação de um momento difícil, sentido como uma forma de violência: “... sei lá, talvez, um tipo de violência, que eu sentia cotidianamente, que parecia me dizer que não era o meu lugar, não era o meu lugar, não era (voz embargada e lágrimas), isso era todo dia e todo dia eu saía e eu chegava em casa e pensava que ali não era o meu lugar”. (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 15).

Por esse período, Fabiolla conta que voltou a ser uma pessoa retraída, essa violência sentida cotidianamente, a ideia de que a Universidade não era seu lugar, fez com que ela se retraísse mais uma vez. Para mim foi fácil entender o que Fabiolla estava tentando dizer e compreender os sentimentos narrados por ela para esse período, pois também fui um dos alunos de escola pública de minha turma. Coaduno com as ideias de Delory-Momberger (2008a, p. 59, 60. Grifos da autora) quando afirma que:

A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está *em jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios

construtos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica.

Eu, assim como outros indivíduos que estudaram em Universidades públicas, também podem ter sentido os estranhamentos e violências como narrado por Fabiolla sobre esse período universitário. Ela continuou sua explicação desse momento com auxílio de minha história sobre o meu impacto de estudar com colegas que conheciam as pirâmides do Egito ou que já haviam viajado pela Europa e possuíam experiências muito distantes da minha realidade.

Eu sempre penso nesse sentido, tudo ali me dizia que ali não era o meu lugar, não era o meu lugar. P – (Contei meu choque de ter colegas mais abastados que haviam viajado e viram os lugares citados na aula de Antiguidade Ocidental.) E – É isso, é disso que eu estou falando. Isso pra mim era uma violência cotidiana. E além disso, pra além de fulano dizer: “Eu já estudei não sei o quê”, daqui a pouco o professor perguntava assim: “Vocês conseguem ler em inglês?” Oh, tinha 40 e 30 levantavam a mão, e eu pensava: “Mas em que mundo que eu vivo?!” (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 16).

Ao longo da entrevista Fabiolla evidenciou que sempre foi uma excelente estudante, sem muitas dificuldades de aprendizagem no Ensino Básico. A Universidade colocou em xeque essa característica de boa aluna. Como ser uma estudante aplicada se ela não conseguiria ler o texto indicado pelo professor, pois ele era escrito em inglês, língua que ela, diferentemente da maioria da turma, não dominava? Esse choque, sentido como uma violência em suas representações desse momento, foi marcante e contribuiu para essa percepção inóspita do ambiente universitário para com ela. Esse momento específico, ligado a indicação de bibliografias em outro idioma, fez com que Fabiolla percebesse ainda mais os abismos sociais presentes numa mesma sala de aula da Universidade. Ela conta que sempre quis estudar outra língua, mas a família nunca teve condições de pagar um curso de idiomas. Ao perceber que ela era uma das poucas que não poderia ler a indicação bibliográfica, naquele momento, ficou escrachado as diferenças sociais entre aqueles privilegiados que tiveram acesso a determinado tipo de educação que ela, mesmo querendo, não teve. Essa foi uma das violências sentidas.

Fabiolla conta que em alguns momentos durante as aulas os professores perguntavam para os estudantes se eles conheciam determinado autor, e, para sua surpresa, sempre havia colegas que conheciam. No momento da entrevista, refletindo sobre essa memória, ela analisa

e pensa que, talvez, alguns colegas, possuísem uma metodologia de aprendizagem que buscava antecipar as leituras referências para determinada disciplina, como se eles tivessem conhecimentos prévios sobre o funcionamento das aulas na Universidade.

Eu penso que, talvez, poderia ser isso, talvez, eles já soubessem. Mas isso é uma coisa violenta também, porque como é que eles sabiam como funcionava “os esquemas” dentro da Universidade e eu não sabia? (P – A família já tinha passado pela Universidade, o pai, a mãe...) Ou o irmão mais velho já estava, então assim, já era de família frequentar a Universidade e a minha não. E aí assim ó, não é o teu lugar, porque não é acolhedor, ninguém te ajuda, ninguém te ajuda. E quando comecei a ler os textos, ... [...] e comecei a ler as teorias, eu não entendia nada, eu juro. Mas acho que esse choque: “Eu sou uma pessoa muito burra no meio dessa gente toda”, porque não sei onde eu estava esse tempo todo que não sei fazer nada disso, ele foi me bloqueando mentalmente, porque eu chegava em casa e lia, e a minha mãe me via chorando porque não conseguia entender, eu dava pra ela e ela entendia o que estava escrito, aí eu ficava mais desesperada ainda. Eu não estava entendendo nada, assim, isso foi muito difícil, foi bem no começo, e só teve um professor que me ajudou. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 17).

A ideia de ser a primeira pessoa de sua família a frequentar a Universidade pode soar de forma bonita, como alguém que conseguiu ir além da escolaridade dos pais, como alguém que transpassou uma barreira social. Mas também significa enfrentar todos os desafios advindos sem ter uma base, sem saber o que esperar e sem ter alguém para pedir ajuda. Fabiolla sentia isso como uma violência também, ela se sentia “burra” no meio de pessoas “mais inteligentes” em sua opinião. Ela reclamou do fato do ambiente universitário não ser acolhedor, de não ter ajuda de ninguém para enfrentar as dificuldades e de como isso a bloqueava mentalmente, dificultando ainda mais sua aprendizagem.

Mas nem só de lembranças difíceis foi marcado esse período da vida de Fabiolla. Foi uma época de muitas aprendizagens e experiências. Fabiolla teve a oportunidade de se dedicar integralmente aos estudos universitários, pois, contava com total apoio da família. Mesmo com um começo não muito acolhedor ela insistiu: “Eu vou continuar (voz embargada). E eu fui assim, eu fui, eu fui e daí eu viajei. Se matando né pra pagar as coisas, o meu pai, coitado, ele disse mesmo, ele falou, vocês estão na faculdade, tudo que a gente puder fazer, ele e a minha mãe, tudo, você não vai trabalhar.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 19). Esse apoio familiar deve ter sido fundamental para Fabiolla superar as dificuldades iniciais e se encontrar ainda mais no curso.

Eu, assim, a experiência da Universidade foi uma coisa indescritível na minha vida, me fez fazer coisas que eu nunca tinha feito, que eu nunca achei que ia fazer. Esse choque do começo, que eu achava que ali não era o meu lugar depois inverteu, comecei a pensar assim: “Não, é esse o lugar que eu tenho que ficar, é aqui que tenho que estar e vou ficar!” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 19).

Fabiolla inverteu a situação inicialmente vivida e pode usufruir algumas oportunidades, como, por exemplo, a de fazer pesquisa: “Eu fui bolsista de iniciação científica com a Marlene (de Fáveri), então, ela foi uma das professoras que me marcou muito, [...] uma pessoa excepcional, entendia tudo, conversava, ela foi minha orientadora do TCC também.” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 19). Essa oportunidade de ser bolsista, muito difícil para alguém que concilia trabalho e estudos, foi importante para Fabiolla, inclusive influenciou suas preferências investigativas iniciais e a escolha de sua orientadora de TCC. (VIEIRA, 2010).

Com o passar do tempo Fabiolla se sentiu mais confortável no ambiente universitário, juntou-se a colegas oriundas de escola pública e nas palavras dela: “a gente junta foi se apoiando, foi indo, foi se apoiando, depois eu ampliei o leque de amizades, acho que no segundo semestre, e parei de ser tão retraída, no final da faculdade já estava ‘descambando’.” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 19). Ela utiliza a expressão “descambando” que localmente significa algo como deslanchando ou decolando, em outras palavras, isso significou que a Universidade se tornou um lugar para ela. Superados os problemas iniciais, Fabiolla foi aprendendo e desenvolvendo um lado de sua personalidade que a todo instante aparecia na entrevista, seu lado como pesquisadora.

Mas sou dessas, que pega, que lê, e eu gosto de ler, gosto de conhecer quem é o autor, sou bem fofoqueira, vou vasculhando a vida da pessoa e vou me interessando, então me interessa por vários. Várias vertentes da historiografia eu me interessa também, porque o que me impressiona é a forma como a gente pensa na verdade. Eu fico assim: “Como é que a pessoa pensou desse jeito?” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 22).

Fabiolla possui uma característica problematizadora, analítica e questionadora mesclado com um lado emotivo e humano de ser. Na citação anterior ela se questiona sobre a forma que determinados autores pensaram a realidade em teorias complexas e profundas, isso lhe desperta curiosidade. O curso de História, muito provavelmente, deve ter ampliado ainda mais essa sua particularidade questionadora e problematizadora. É curioso perceber que ela e

Mariana acabou por definir a forma como uma pessoa sai do curso de História de modos parecidos. Fabiolla, em determinada parte da entrevista, ao perceber seu lado racional/analítico falando, concluiu que: “a gente como historiador problematiza e constrói um monte de coisa né, a gente é um saco.” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 2, 3). Forma semelhante com o modo de pensar de Mariana: “A gente via tanta beleza e depois que estuda (curso de história) a gente fica crítico demais, tu não consegues relaxar e problematiza tudo.” (Prof^ª. Mariana, entrevista, 2021, p. 4). Ambas percebem e expressam, de forma muito semelhante, esse lado problematizador da formação em História.

Ao longo da graduação, Fabiolla se dedicou ao curso e construiu gradativamente a ideia de que sua formação a conduziria à sala de aula para atuar como professora de História. Com o final do curso, era tempo de exercer a docência, ela só não esperava que esse começo se daria da forma rápida e intensa como aconteceu.

2.3 ENTRE O HORROR E O CAOS: O COMEÇO COMO PROFESSORA DE HISTÓRIA

O começo da vida profissional é cheio de desafios para qualquer pessoa. Para aqueles que conseguem formação superior, mesmo nos cursos com estágios obrigatórios, iniciar, efetivamente, a atividade profissional é um momento novo e intimidador. Os anos de faculdade, em teoria, formam a pessoa para exercer determinada atividade profissional, mas é na labuta diária que o estudante dá lugar ao profissional¹¹. Isso não é diferente com aqueles que se formam em História. E, portanto, as professoras Mariana e Fabiolla tiveram de passar por isso, pelo começo, por aquela fase em que ainda é estranho ser chamada de professora, para só depois, com o passar do tempo, achar isso normal.

Suas histórias sobre esse começo da docência dizem respeito a forma como elas, por meio de suas memórias, comunicam as experiências que viveram nessa época específica e as enunciam em uma representação daquilo que foi. “Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos.” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 36). Essa apropriação feita pela ação de narrar é o que aciona a memória. Sem esse ato constitutivo, as memórias das

11 Conferir os trabalhos de Tardif (2010; 2000) sobre os saberes docentes a partir de uma epistemologia da prática profissional. E também, minha Dissertação de Mestrado (SCHERER JÚNIOR, 2017) como exemplo de um ambiente de trabalho docente específico, em que a experiência possibilita o desenvolvimento de saberes docentes inerentes à prática profissional.

experiências iniciais como professoras de História permaneceriam num emaranhamento incólume. Segundo Alberti (2004b, p. 92): “Evidentemente a experiência sozinha, pura e simples, não é capaz de ser comunicada; comunicar experiências pressupõe sua organização de acordo com um sentido.” Esse sentido é construído no momento da narração, esse ato configurativo é o que dá forma ao que se viveu.

Essa operação de configuração, que Paul Ricoeur descreve mediante o termo tessitura da intriga, se realiza na linguagem e segundo a lógica da narrativa. A narrativa, como gênero discursivo, constitui não somente o meio, mas também o lugar; a narrativa dá lugar à história de vida. O que dá forma à vivência e à experiência dos homens são as narrativas que delas se produzem. Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341. Grifos da autora).

Essa é uma compreensão da narrativa enquanto um espaço não apenas expressivo, mas também, formativo do ser, ou seja, um lugar em que as memórias daquilo que foi vivenciado são organizadas para poderem ser compreensíveis não apenas para um interlocutor externo, mas para o próprio indivíduo que narra sua história.

Ao narrar uma história o indivíduo, mesmo que de forma inconsciente, faz escolhas. Seja pelo teor daquilo que o impulsiona a narrar, seja pelo desejo de expor determinado sentido atrelado a determinada situação que viveu. Aquilo que é contado faz parte de um processo de escolhas, ao evidenciar determinada parte de suas memórias, subentende-se que outras partes ficam ocultas. O que se ilumina, o ponto focal de uma rememoração, é, inversamente, a exclusão de outras partes emaranhadas à mesma memória. Para Alberti (2004b, p. 69):

Contar uma história é operar por exclusão, é selecionar e ordenar os acontecimentos de acordo com o sentido que se lhes quer conferir e que se quer à própria história. Mas isso não quer dizer que o resultado da exclusão e da seleção não tenha relação com a realidade. Ao contrário, é preciso tomar cuidado para não incorrer no extremo oposto, passando a sustentar que tudo não passa de versões do passado, ou ainda que toda construção narrativa é “ficção”.

Essa operação de exclusão e seleção faz parte do trabalho de memória. Seria muito difícil, se não impossível, construir uma narrativa oral que contemplasse cada aspecto de uma

determinada situação experienciada, além de isso não ser algo profícuo, pois essa operação de exclusão e seleção pode e deve ser considerada durante a análise das fontes.

A História oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. (PORTELLI, 1996, p. 8).

Essa compreensão sobre aquilo que as fontes orais nos dizem e, principalmente, a característica de incompletude presente nas memórias, em especial, nas memórias transformadas em narrativas orais, que são, a todo tempo, reconstruídas e sofrem influências do momento das suas representações em palavras, oferecem possibilidades interpretativas da vida dos indivíduos. O começo como professoras de História de Mariana e Fabiolla transita nesse campo de possibilidades compartilhadas, pois a rigor, o que elas contam representa aquilo que elas apropriaram desse processo inicial da docência em História. Muito provavelmente, no momento da entrevista, essas memórias foram tratadas de forma diferentes do que quando eram mais recentes, o tempo possui a característica de atenuar as dificuldades passadas, pois no trabalho de memória, aquilo que perdurou durante semanas e meses, se configura num rápido *flash* de sensações e sentimentos, oralizados e representados numa lógica narrativa única.

2.3.1 “Foi horrível, horrível!”

O começo como docente para Mariana seria a realização de um sonho antigo. Ela deixou evidente que esse era o seu desejo desde pequena. Mesmo após algumas dificuldades, mesmo considerando esse objetivo muito distante de sua realidade, ela conseguiu adentrar no curso de História da UFSC e após quatro anos se formou bacharela e licenciada em História.

A professora Mariana relatou dificuldades na sua inserção em sala de aula como professora admitida em caráter temporário (ACT) em Florianópolis. Ela representou esse momento como tendo sido horrível.

Foi horrível, horrível! [...] No início foi bem difícil de dar aula porque eu peguei uma turma que fizeram uma coisa que eu não sei se concordo que façam isso, uma turma de repetentes numa sala só. E deram pra mim essa turma, e era assim né, imagina que era uma turma cheia de indisciplina. Eles tinham até um projeto que tinha uma pedagoga junto com eles pra ajudar nas coisas básicas, de organizar o caderno, até coisas básicas de alfabetização, tinha alunos com muita dificuldade, mas como foi minha primeira experiência foi muito difícil. A questão da indisciplina em sala de aula era bem difícil lá. (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 10, 11).

O modo como constrói a narração da representação dessa memória é interessante, pois, quando começa a contar, ela é enfática e intensa, mas ao longo da construção desse evento, dessa rememoração, aquilo que começou como horrível passa a ser difícil. Mariana no trabalho de memória imediato a pergunta que a remeteu a esse começo como professora o representa com intensidade, e, ao longo da entrevista, ficou perceptível que foi horrível não só pelas indisciplinas dos estudantes, mas seu contexto pessoal da época também influenciou na apropriação daquele momento.

Mariana passou todo o período de estudos universitários trabalhando, ela conseguiu conciliar o trabalho diurno, num escritório de advocacia, com as aulas noturnas na Universidade. Sua rotina era desgastante, e isso fica evidente em falas como essa: “Eu sou bem honesta tá. Eu trabalhava nesse escritório, aí eu terminei a graduação, eu defendi o meu TCC de manhã e voltei pro escritório, voltei pra lá, pra trabalhar.” (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 10). Enquanto muitos após finalizar essa difícil etapa do TCC saem para comemorar, para aproveitar o momento após essa conquista, Mariana, na condição de trabalhadora, voltou direto para seu emprego.

Mariana contou que num curto espaço de tempo, entre 2011 e 2012, lidou com muitas mudanças. Mudanças no trabalho, o fim da graduação e o início da carreira docente, foi um período difícil. Ela disse que seu chefe lhe antecipou o encerramento das atividades do escritório de advocacia.

Ele falou pra mim que iria fechar, pra me preparar pra sair, e ao mesmo tempo eu estava terminando a graduação, quer dizer, eu estava em duas coisas estáveis: muito tempo trabalhando no mesmo lugar e muito tempo estudando no mesmo lugar, e eu preciso muito estar com o meu “pé no chão” sempre, eu sou muito assim. (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 11).

Era uma época instável e cansativa, o acúmulo de funções, pois continuou no escritório até seu encerramento, o término de sua antiga ocupação, o início de uma nova

profissão. Era o fim de um ciclo e o início de outro, com toda uma nova rotina, cheia de inseguranças. Perguntada sobre o que foi mais difícil nesse começo como professora, além da questão da indisciplina na sala, ela fez referência a esse período de acúmulos e mudanças em sua rotina.

P – Então o mais difícil foi a questão da indisciplina, principalmente dessa sala com repetentes?

E – Sim, e também de conciliar o meu trabalho com a escola. Uma mudança total de rotina, eu fiquei bastante doente tá, eu parei no hospital, parei no hospital por conta de uma crise de estresse que tive por sair da UFSC, sair do escritório e começar uma vida completamente diferente. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 12).

Esse começo com muitas mudanças levou Mariana a uma crise de estresse, ela não conseguiu lidar com tudo isso e necessitou de atendimento especializado para poder dar conta desse momento de transição em sua vida. Essa nova vida completamente diferente não era apenas composta de dificuldades, a questão relacional com os estudantes foi destacada na atividade como professora. Ela conta que: “No início, eu tinha dificuldades de organizar a turma, de conseguir que eles prestassem atenção em mim, isso tem a ver com a prática, isso a gente não aprende na Universidade. Quando acontecia esses momentos de troca com os alunos era muito legal, deles trazerem ideias e falarem sobre a vida deles.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 12). Mariana ao começar sua carreira como professora percebeu logo que algumas questões atreladas à profissão não foram, e muito provavelmente nem poderiam ser, aprendidas na Universidade. Alguns saberes necessários são produzidos pela própria prática em si, ou seja, ela só aprendeu a “organizar a turma” e a lidar com a questão da indisciplina na prática, exercendo a docência.

A dialogicidade da profissão docente fica ainda mais evidente na docência em História, uma disciplina extremamente argumentativa, principalmente, quando as intenções didáticas perpassam pela construção de conhecimento histórico que dialogue com a realidade do tempo presente dos alunos. Para isso, é importante uma escuta atenta e humanizada, o que Mariana apresentou ter desde o começo:

A minha perspectiva em ser professora era de construir conhecimento com os alunos sabe, de aprendizado. Eu nunca imaginei, por exemplo, por mais que eu seja uma pessoa humana, que eu seria tão afetada pelas histórias dos meus alunos, de como que eu ia conseguir lidar com diversos problemas de alunos que apanham, de alunos que são abusados, de alunos que chegaram

pra mim, isso mais de uma vez, pedindo pra eu ser mãe deles, então como é que a gente vai lidar com esse tipo de relação né, eu não estava nada pronta pra isso. Às vezes, a nossa palavra é a única de atenção pra ele, é a de professor, nunca nem pensei que eu ia lidar com esse tipo de situação. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 12, 13).

Nesse trecho, chama atenção a constatação de Mariana que, mesmo cedo, no começo da carreira, percebeu que ao proporcionar um acolhimento, uma escuta humanizada para com as histórias dos estudantes, se viu envolta nos diversos dramas de suas vidas. As histórias compartilhadas em sala de aula mostraram para Mariana a crueza da realidade vivida por muitos de seus alunos, crianças, jovens, adultos e suas famílias.

Quando eu trabalhei, por exemplo, na EJA de Florianópolis, tu também trabalhaste né, tinha aquela questão dos diários em que eu li histórias que assim, eu ia pra casa e chorava, de mulheres já com bastante idade que foram abusadas pelo marido, que apanharam, foram espancadas. De um rapaz..., por exemplo, quando eu trabalhei na EJA a gente orientava os alunos, tipo esse professor pode ajudar mais esse grupo de alunos, eu tive um aluno que a gente no início teve um impasse, ele tinha uma relação comigo um pouco estranha no início, talvez ele me via um pouco como que invadindo o espaço dele, eu trabalhava no continente e a gente atendeu duas turmas no Monte Cristo, lá no meio do Monte Cristo, no CEDEP (Centro de Educação e Evangelização Popular), eu acho que ele me via muito como a moça branca que mora lá embaixo no Estreito, que estudou na Universidade, aquela relação, como se dissesse assim: “O que você está fazendo aqui na minha periferia? Tu não sabes a minha história!” Ele tinha uma história de vida bastante difícil, a mãe morreu, o pai o abandonou, passou fome e entrou no tráfico pra dar comida pro irmão menor, isso com sete anos de idade. Aí tu começa a repensar de como é essa relação, às vezes, de resistência ou de indisciplina ou de a forma de falar deles ser tão difícil, tu não sabes o que tem por trás disso tudo né. É a realidade muito crua, pesada. Eu não estava nada pronta pra isso, nada, nada, pra muita coisa. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 13).

Mariana compartilha comigo a experiência de ter sido professora de História na EJA de Florianópolis, um ambiente que possui características de funcionamento específicas e que coloca os professores diante de um modo de educação formal muito diferente do considerado tradicional. Nesse ambiente, extremamente dialógico e impulsionador de relações de proximidade com os estudantes, é comum criar laços de confiança com os estudantes e mesmo entre os professores, por isso, Mariana ao representar essa história com o “rapaz” pôde fazer considerações a seu respeito baseada em informações que em outro ambiente de

ensino, com metodologias consideradas mais tradicionais, seria muito difícil.¹² Mariana se apropriou dessa experiência e construiu a narração dessa memória para exemplificar uma situação de trabalho como professora de História para a qual ela não se sentia preparada.

Ao se deparar com a realidade de uma sala de aula, ela percebeu que o trabalho docente vai muito além da disciplina História.

Vai muito além, às vezes, a gente vê matérias, coisas na TV de professor que está “doutrinando aluno”. Gente! Olha o que a gente está fazendo na sala de aula, tu vê se o aluno está com febre, separando brigas, às vezes, ajudando o aluno que a mãe brigou e não quer que a criança venha pra escola, sabe? A gente está lidando com tantas coisas que vão muito, muito além do nosso conteúdo, é muita coisa que vai além do nosso conteúdo e que a gente tem de dar conta. Vai muito além. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 13).

Muitas vezes, o conteúdo de História acabava se tornando algo secundário diante das demandas vindas dos estudantes, diante do conhecimento de algumas histórias relacionadas ao convívio familiar, ou, quando aquilo que transcendia o ambiente escolar era um fator que dificultava a aprendizagem. Mariana usa um tom de indignação com acusações de “doutrinação”, sendo que o cotidiano em sala de aula estava em volta de outras questões que não eram problematizadas, ou levantadas como relevantes no seu dia a dia na profissão, pela mídia televisiva.

Ao construir a biografização desse momento do começo como professora de História é relevante perceber que mesmo fazendo referência ao passado por meio de suas memórias, a representação de suas impressões iniciais como docente está atrelada aos conhecimentos e experiências vivenciadas ao longo de sua carreira, pois é impossível se desvincilhar da experiência que a trouxe até o momento da entrevista. Aquilo que ela dá ênfase na sua narrativa, as histórias contadas, representam a visão de uma professora com mais experiências e, portanto, com mais criticidade de seu começo e do que ela quer dar ênfase. Mesmo assim, seu relato pode ser inserido dentro de uma perspectiva de compreensão mais amplo, pois,

12 A experiência de trabalho na EJA de Florianópolis é, quase sempre, muito marcante para a maioria dos professores, independente da disciplina. Minha passagem pela EJA de Florianópolis foi tão instigante que me impulsionou a problematizá-la como objeto de pesquisa em minha Dissertação de Mestrado, principalmente, as possibilidades e necessidades de construção de saberes docentes inerentes ao trabalho naquele contexto específico. Para compreender melhor a forma de trabalho ali desenvolvida recomendo a leitura de minha Dissertação: Saberes docentes na educação de jovens e adultos em Florianópolis (SC) (SCHERER JÚNIOR, 2017) ou, para uma leitura mais simplificada, a leitura do artigo de mesmo título. (SCHERER JÚNIOR; OTTO, 2018).

mesmo com diferenças marcantes, Fabiolla também representou de forma caótica esse começo como professora.

2.3.2 “Foi caótico, foi caótico!”

Se a professora Mariana em minhas anotações recebeu o apelido de Professora de História Encantada, a professora Fabiolla recebeu o título de Professora de História Treinadora. Isso porque Fabiolla apresentou uma compreensão sobre determinados aspectos ligados à educação desenvolvida ao longo de sua vida, como estudante e como professora, que ela se preocupou em conceituar conforme o utilizava. Ao longo da entrevista ela utilizava o termo treinar em momentos que queria dar um sentido específico a práticas e conceitos relacionados com educação. Para Fabiolla treinar era algo, aparentemente, mais concreto na sua relação com o conhecimento, com o aprender. O termo treinar apareceu em sua narrativa pela primeira vez quando relatou sobre a época dos vestibulares:

Eu precisava treinar um pouco, [...] mas mesmo assim era só eu treinar e eu sabia fazer, mas no vestibular... Porque é uma outra coisa que eu acho cruel no sistema de vestibular é que na escola tu treina, porque é um treino, eu sempre chamo de treino, inclusive nas Ciências Humanas, o que a gente aprende e tudo pra mim é treino, mas assim, na escola tu treina Matemática, Física, Química [...]. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 11).

Treinar, a princípio, parecia uma forma de exercício, um fazer baseado numa lógica de compreensão repetitiva, mas conforme a entrevista foi transcorrendo, cada vez mais o termo treinar parecia evocar uma compreensão importante dos modos de Fabiolla representar seus entendimentos sobre educação.

P – Tu usas bastante o termo treinar né? E – É, porque eu penso que é um pouco de treino, entende, porque assim, se a gente vai interpretar alguma coisa, se é leitura, se eu não leio como é que eu vou ler, entende? Eu preciso treinar, e não é no sentido do treino técnico, assim, decorar, não é isso. Mas pra eu saber pintar na linha, quando a gente é pequenininho, qual é o exercício que a gente faz? É desenhar, entende, é nesse sentido assim, não é um treino técnico, decora que tu vai saber fazer, não, porque o que a gente faz a vida toda é isso, se tu não se levantar pra andar quando criança tu não vai andar, se os teus pais continuarem te carregando no colo, (e não estou dizendo que os pais não podem pegar a criança no colo, ...) pai e mãe que tem pena da criança do tipo hã, não deixa ele... e carrega o tempo todinho, a

criança não anda ou atrasa o andar, entendeu? (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 16).

Utilizar o termo treinar para Fabiolla era como ir além da compreensão de estudar, era um modo de dar uma forma mais inteligível e prática para situações corriqueiras de aprendizagem, como exercícios, atividades e leituras. Tudo é passível de treino segundo Fabiolla e é desse modo que podemos desenvolver e aprimorar conhecimentos e habilidades. Ela não só leva para si essa compreensão como também pensa as suas aulas por esse escopo compreensivo: “Eu ainda levo isso hoje pra dentro de sala de aula, fulano diz: ‘Não professora, porque eu não sei, porque eu sou burro.’ ‘Não, você não sabe não, você não é burro, ninguém é burro, você precisa treinar porque todo mundo tem a capacidade de aprender, o teu cérebro é igual o meu.’” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 20). Treinar, para Fabiolla, parece envolver aspectos ligados às ações de estudar, praticar e entender.

Ao afirmar e reafirmar sua compreensão sobre o modo como utiliza treinar em sua vida, ela não só está falando de educação formal, mas antes, trata de um modo de compreender a forma de alcançar determinados objetivos e conhecimentos sobre o mundo. Ela preocupou-se com minha compreensão do uso do termo por ela: “E tu entende quando eu falo treino? Se não tivesse alguém que me indicasse, é melhor tu ler dessa forma do que dessa, isso é treinar o teu cérebro pra entender aquele mundo que a princípio tu não pertence, entendeu, não é impossível.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 20). É simples e complexo, uma palavra cotidiana utilizada para explicar uma forma de compreender a relação que é possível estabelecer com o conhecimento e com o aprender.

Com o fim da graduação, era chegado o momento de Fabiolla auxiliar o “treino” de outras pessoas como professora de História. Mas isso se deu de forma muito mais rápida e intensa do que ela esperava. Segundo ela: “Foi caótico, foi caótico! Foi assim: me formei, minha formatura foi em agosto e em agosto comecei a dar aula.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 25). Era agosto de 2010, Fabiolla conta que sua formatura foi no dia 11, e no dia 16 já estava em sala de aula como professora de História. Fabiolla narra essas memórias do começo com leveza, com humor e descontração, mesmo diante do caos que teve de enfrentar, isso porque a forma como aconteceu foi inesperada, sem a possibilidade para qualquer tipo de preparação.

Na época de sua formatura ainda era possível conseguir vagas de professor ACT tratando diretamente com a escola, hoje em dia isso não acontece mais, e Fabiolla lembra da

boa relação que a mãe mantinha com a escola pública de seu bairro, a mesma escola em que Fabiolla havia estudado da primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Sua mãe, num projeto que realizava na escola, mencionou que sua filha havia recém se formado em História para alguém da direção e, por coincidência, a escola precisaria de professores, dentre as disciplinas havia a de História. O diretor telefonou para Fabiolla e a convenceu de ir à escola. Fabiolla contou que achou que ia lá para conversar, para saber quais e quantas turmas eram, para saber quais documentos ela precisaria levar, assuntos informativos e burocráticos.

Ele (o diretor) bem assim: “Ah meu deus, graças a deus que tu chegaste, ainda bem, a turma está te esperando”, eu falei: “O quê?! Que turma?”, ele: “Como assim que turma? Tens aula agora!” E o diretor era bem doido mesmo, tem diretor que não faz isso, eu tenho esperança que eles não façam. Ele pegou e: “Não, não, vai lá, vai lá, não sei o que, a Rosana (coordenadora pedagógica) vai te levar lá, ela vai te levar pra conhecer a turma e tu já fica, dá aula, porque eles têm aula faixa.” Advinha que série que era? [...] Meu deus, era quinta série aquilo, [...] era “O” caos. E eu fiquei as duas aulas ali, eu me apresentei, falei que ia ser a professora de História e inventei uma dinâmica, do nada, do nada, assim, ... (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 26).

O caos do inesperado, o caos do imprevisto e, principalmente, o caos da quinta série. Fabiolla rememora esse momento com um misto de humor e aflição. Deve ter sido um susto muito grande se deparar com uma sala de aula cheia de estudantes sem ter qualquer tipo de material ou preparação. Mas ela era criativa, como ela mesmo conta: “Eu era essa das ideias e ainda sou.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 8).

Gente, olha, traumático o negócio. Quando entrei eu falei: “Meu Deus, mas são 90 minutos, o que eu vou fazer?” Nem levei material, eu disse pra ela: “Mas eu não trouxe nada”, ela (Rosana): “Não, mas vai lá te apresenta...” e foi o que fiz, e dali foi. Depois me passaram o horário, no outro dia já tinha de novo, não deu nem tempo de planejar. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 26).

Fabiolla queria essas aulas, era uma oportunidade de trabalho, algo que ela precisava e seria um começo para sua carreira de professora. Esse começo foi lembrado como caótico, e ela inclusive utiliza a expressão “traumático”, mas essas constatações não foram o suficiente para abalar seu prosseguimento como docente, nas palavras de Fabiolla: “Eu me virei, não sei como, mas me virei, e, assim, fui indo aos trancos e barrancos, eu lia muito, então preparei um

monte de coisa doida, eu guardo o material até hoje, sempre gostei de inventar coisas.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 27).

A professora Fabiolla mediante a distância temporal desse começo narrado como caótico consegue analisar e interpretar aquilo o que foi, os modos como foi. Sua biografização a faz perceber e criticar aspectos ligados a formação e a realidade de uma escola pública, os desafios advindos da infraestrutura deficitária e da questão social de acesso a bens e tecnologias ampliadoras das possibilidades e potencialidades do trabalho em sala de aula.

Mas uma das coisas que a faculdade nos engana, digo que engana porque é real, aí sim é uma coisa que tu crias de expectativa e quando tu vai pra realidade é dolorido. Ela te engana no sentido de achar que tu realmente vai conseguir planejar tudo e que tu realmente vai conseguir fazer várias coisas diferentes, e nesse primeiro ano eu fiz mesmo, mas eu me matei, porque na faculdade parece ser muito fácil, ler um autor aqui, adapta, você não precisa usar o livro didático com tanta frequência, você pode fazer atividades mais interativas, tenta usar um vídeo, tenta criar um vídeo com eles, não, legal, é o máximo, e nada disso eu quero que a faculdade tire por exemplo, não é isso, acho que é superimportante tudo o que aprendi, inclusive me construiu como pessoa. Mas aí tu chegas na escola e não tem sala de informática, e daí tu vai pedir na sala de aula pra levantar a mão quantos tem computador em casa, aí tu perguntas de internet, lá em 2010 era menos ainda, hoje mais, porque o celular está muito mais difundido hoje né, dez anos depois cada uma das crianças tem celular. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 27).

Essa parte é a constatação de uma professora mais experiente, que já viu e vivenciou algumas experiências como professora de História, de alguém que pode perceber mudanças ao longo do tempo daquilo que foi o seu começo e da forma como no momento atual, da entrevista, pode ser percebido. Ao ser arremetida ao seu começo como professora de História, Fabiolla não consegue se desvencilhar de toda uma bagagem adquirida ao longo do passar do tempo. Isso a leva ao emaranhado de memórias de uma dada temporalidade que se mistura a percepções e conclusões posteriores e atuais. Ao construir a narrativa dessa citação ela sabe que, à época, foi além do que precisava nas atividades em sala de aula porque aprendeu na faculdade a ser assim, porém, no dia a dia de uma sala de aula existem dificuldades impossíveis de serem recriadas ou antecipadas nos cursos de formação de professores. Algumas lições, apenas a prática profissional pode dar.

Fabiolla depois desse começo caótico nunca mais parou de ser professora, e não só de História. “Quando foi muito necessário eu dei aula de Filosofia e de Sociologia, numa época também que a Secretaria mandava vinculada, mas assim, nunca foi a minha pretensão me

intrometer na área dos outros, porque é outro pensamento.” (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 25). A Secretaria mencionada é a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o único lugar em que Fabiolla exerceu a docência: “[...] eu nunca trabalhei na prefeitura, nesses 10 anos eu estou no Estado.” (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 25). Instituição governamental onde veio a se efetivar como professora de História em 2020.

Nos capítulos seguintes analiso suas biografizações com o auxílio de formas temporais presentes nas suas construções narrativas focadas em determinadas questões de suas experiências como professoras de História. A temporalidade serviu de chave de compreensão de suas memórias, de suas narrativas, de suas representações. As entrevistadas não falaram sobre temporalidades, mas o tempo permeia tudo e todos, o “tempo” todo.

3 O PRAZER (O DESPRAZER)

Para as professoras Mariana e Fabiolla escolher e ser professora de História esteve e está ligado a opções que vão além de uma relação empregatícia, de uma escolha meramente profissional e, dificilmente, de uma escolha tão somente motivada por razões econômicas. Ambas dizem amar o que fazem, semelhança que foi crucial para que eu as escolhesse como colaboradoras desta pesquisa. Elas amam ser professoras de História. No caso da professora Mariana essa predileção estava latente desde muito cedo. Para Fabiolla, a preferência pela docência foi construída mais tarde, nos anos de faculdade.

Durante as entrevistas, no momento em que elas remexiam o emaranhado de memórias ligadas as suas vidas e à História, muitas experiências eram narradas, muitas histórias eram evocadas e representadas enquanto situações agradáveis: gostar, amar, se divertir, brincar, encantar, entre outros, eram os termos que denotavam uma relação com o trabalho de professora de História envolto em sensações de prazer com aquilo que se faz, com o conhecimento que se manuseia, com os indivíduos envolvidos nos processos, com o trabalho em si. Isso ficou ainda mais evidente nas minhas ações posteriores com as entrevistas, ao longo do processo de decantação das fontes orais, nas idas e vindas com as transcrições. O prazer é parte fundamental de seu fazer profissional.

Ao longo do trabalho com as fontes orais um fato marcante ficou delineado nas memórias: os momentos e experiências que denotavam prazer em algum aspecto ligado à História como profissão eram quase sempre seguidos de comentários de desagrado, de histórias contadas com pesar, sofrimento, medo, desprazer. Muitas vezes uma memória, sobre uma experiência específica, era representada de forma contígua como uma situação de prazer e desprazer. Isso despertou minha atenção para compreender a biografização dessas memórias como uma concordância de múltiplos tempos, uma cotemporalidade, conforme apontado por Turin (2019). O prazer e o desprazer caminham muito próximos, às vezes, juntos.

Com isso em mente, ao realizar as pesquisas em busca de trabalhos que abordassem as questões do prazer no trabalho docente, encontrei uma área de pesquisa denominada psicodinâmica do trabalho. Essa área, um ramo de pensamento que faz a ligação entre psicologia e o trabalho, em minhas leituras iniciais, foi a que mais se aproximou da compreensão dos momentos de prazer e desprazer encontrados nas representações e memórias das professoras Mariana e Fabiolla. Porém, mesmo com semelhanças, aquilo que foi

constatado nas fontes orais desta pesquisa possuía especificidades que não eram percebidas, nem pensadas na psicodinâmica do trabalho, pois não faz parte de seu escopo.

Inspirado por um ramo da Física, Freud cunhou o termo psicodinâmica para designar uma energia psíquica que se manifestava nos indivíduos. A psicodinâmica do trabalho teve seu começo em meados dos anos 1980, quando o psiquiatra Cristophe Dejours estudou a psicopatologia do trabalho na França. No Brasil o primeiro livro de Dejours foi lançado em 1987, sendo que um dos primeiros trabalhos publicado no país com os pressupostos teóricos e metodológicos da psicodinâmica do trabalho é datado de 1996. (MENDES; DUARTE, 2013).

O trabalho docente também mereceu foco das pesquisas dessa área do conhecimento. Livros, como o organizado por Freitas (2013), apresentam algumas das possibilidades de compreensão sobre as questões ligadas ao prazer/sofrimento do professor em suas diversas possibilidades de atuação, desde sua formação até o Ensino Superior, passando, logicamente, pelos anos do Ensino Básico.

A maior pesquisa nacional acerca do trabalho docente em nível fundamental e médio, possibilitada por uma parceria entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Laboratório do Trabalho da Universidade de Brasília (UNB), abrangeu como sujeitos 52.000 educadores de todas as regiões do País e mostra que cerca de 90% dos professores estão muito satisfeitos com seu trabalho. No entanto, 48% deles apresentam algum sintoma da síndrome de Burnout, revelando que, no trabalho docente, caminham lado a lado prazer e sofrimento. (CODO, 2000 apud MORAES, 2005, p. 161).

Os trabalhos da área de psicodinâmica do trabalho apresentam um antagonismo entre prazer e sofrimento, esse último ligado, potencialmente, ao adoecimento tanto físico quanto mental. Nesta pesquisa utilizo o termo desprazer em vez de sofrimento, pois, esse estaria ligado mais diretamente ao sentido e significado antagonizante de prazer, que não necessariamente faz sofrer, mas antes, se configura como uma narrativa de desprazer pela forma como ela é representada. Isso não quer dizer que alguns dos momentos rememorados não tenham sido vivenciados também com sofrimento, ou mesmo rememorados com sofrimento, porém, para a compreensão aqui proposta, e para se afastar e não se confundir com as análises da psicodinâmica do trabalho, foi feita a escolha pelo antagonismo entre prazer e desprazer.

Para este capítulo selecionei partes das narrativas das professoras Mariana e Fabiolla que envolvessem expressões de prazer/desprazer em ações e experiências que de algum modo

foram possibilitadas pela formação em História. Essas memórias, representadas com prazer e desprazer de forma contígua, foram compreendidas pelo viés da temporalidade, o tempo possibilitou traçar uma linha de compreensão lógica naquilo que as professoras narraram sobre determinados aspectos de suas vidas.

3.1 COTEMPORALIDADE

Tempo pode parecer algo trivial, afinal todos lidamos e vivenciamos cotidianamente com aspectos da temporalidade, isso de modo consciente ou não. Mas, se por um momento pararmos e pensarmos sobre o assunto, perceberemos que é difícil definir o que é tempo. De antemão, gostaria de apresentar o conceito de tempo como sendo uma forma de compreensão da vida, ou seja, tempo e vida são modos de compreender o mesmo assunto por vias diferentes. Mas afinal, o que é o tempo?

O teólogo e filósofo Agostinho de Hipona, mais conhecido por Santo Agostinho, apresentou um questionamento interessante sobre o assunto: “O que é o tempo? Se não me perguntam, eu o sei; mas, caso tente respondê-lo, não sei mais.” (AGOSTINHO [Augustinus], 1982, cap. XI, p. 14 apud ROSA, 2019, p. 7). Essa reflexão auxilia a pensar como o tempo pode ser algo mais complexo do que se pode pensar num primeiro momento e como podem haver mais de uma resposta para essa questão.

O tempo é, portanto, ao mesmo tempo, privado e íntimo – *como quero utilizar meu tempo?* É a versão temporal da questão ética *como quero viver?* – e completamente determinado socialmente: os ritmos, sequências, duração e velocidade do tempo social, assim como os horizontes e perspectivas temporais se furtam ao controle individual quase absolutamente. Ao mesmo tempo desenvolve-se claramente um efeito normativo, ou seja, coordenador e regulador de ações: infrações contra as normas do tempo são punidas, especialmente na sociedade moderna, com sanções severas – ignorar prazos e *deadlines*, bem como imperativos de velocidade, leva hoje, mais do que nunca, à *exclusão social*. Esse é o motivo pelo qual o tempo se apresenta como o verdadeiro modo de vinculação entre imperativos estruturais e orientações culturais, esclarecendo, assim, como podem ser satisfeitos, ao mesmo tempo, tanto os requisitos de autonomia individual ética quanto a coordenação social máxima das ações. (ROSA, 2019, p. 625. Grifos do autor).

O tempo é, simultaneamente, individual e social, ou seja, o tempo pode ser mais do que uma coisa só. Como algo determinado socialmente, é ampla a compreensão sobre o tema, mas se o levarmos em conta como algo privado e íntimo, pode ser tão plural quanto a pluralidade dos indivíduos. A relação com o tempo em nosso cotidiano quase sempre está atrelada ao relógio, nesse sentido o tempo é o contar da passagem das horas ao longo do dia. Essa conceituação possível sobre o tempo do relógio é percebida como um marca-passo, cada segundo, cada momento da vida controlado pelo imperativo das horas do dia, decisões simples como o momento de se alimentar são condicionadas pelas horas do relógio e não pela fome.

Relógios representam instrumentos de controle por excelência, pois rompem os *ritmos internos* dos homens, ditados pela natureza ou pelo costume; nesse sentido, eles são uma pré-condição para o desencadeamento da moderna dinâmica de aceleração e crescimento, o que levou Lewis Mumford à sua conhecida constatação de que *o relógio*, e não a *máquina a vapor*, seria a máquina-chave da era industrial. (MUMFORD, 1934, p. 14 apud ROSA, 2019, p. 334. Grifos do autor).

O tempo do relógio ampliado ao nível mundial com os fusos horários colabora para a percepção de uma unicidade entorno dessa questão. Essa forma de controle do tempo, construção histórica, limita e possibilita certa sincronicidade em nível mundial dessa temporalidade controlada. Porém, tempo pode ser compreendido para muito além do passar das horas do relógio. Dia e noite, semanas, meses, anos, décadas, séculos, eras, época de secas e chuvas, verão e inverno, época do plantio e da colheita, a construção de uma casa, de uma mesa, a gestação de uma criança, todas essas construções e constatações sensoriais, podem ser compreensões temporais. A época da dentição, dos primeiros passos, do início da fala, de ir para a escola, de trabalhar, de casar, ter filhos, ter netos, se aposentar, a velhice, a morte. Todas essas etapas estão inseridas numa compreensão sobre o tempo. Essas séries de eventos, seja de fenômenos da natureza, trabalho ou etapas da vida não são, necessariamente, apropriadas com a mesma temporalidade. Em culturas diferentes, ou mesmo em classes e em gerações diferentes essas constatações podem variar ou nem mesmo existirem. Mesmo uma noção aparentemente simples como a de “agora” pode variar de indivíduo para indivíduo, em diferentes contextos, épocas e lugares.

“Nem todos estão no mesmo agora. Estão presentes apenas em aparência, na medida em que podemos vê-los hoje. Mas nem por isso vivem simultaneamente aos demais.” Com essas palavras Ernst Bloch (2017, p. 82) abria o ensaio sobre a não contemporaneidade, publicado em 1935 no livro *Erbschaft dieser Zeit* (Herança deste tempo), durante o exílio na Suíça. Com a noção de “não contemporaneidade”, ele interrogava as diferentes camadas temporais que compunham o presente “deste tempo” (*dieser Zeit*), que era o seu. (TURIN, 2019, p. 5, 6).

Essa ideia de “não contemporaneidade” do presente para apresentar as diferentes camadas temporais, como pode ser visto na citação anterior, não é nenhuma novidade, o filósofo Ernst Bloch já se questionava a esse respeito em 1935. Mesmo que, na atualidade, o contexto das atuais tecnologias de informação e comunicação passem a sensação de que tudo se passa instantaneamente, “[...] na internet, produtos continuam, incessantemente, a ser desenvolvidos, transações financeiras a ser efetuadas, ofertas de educação continuada a ser requeridas etc., de forma que a *world wide web* gera a impressão de que *tudo se passa, em toda parte, simultaneamente.*” (ROSA, 2019, p. 385. Grifos do autor). As camadas temporais, para utilizar a terminologia do filósofo alemão, ainda são uma percepção possível sobre o presente.

Uma diferenciação ou pluralização do presente em diferentes âmbitos de valor, função e ação e, com isso, a introdução da ideia da *não contemporaneidade do contemporâneo*: o que ainda vale em um espaço geográfico ou social, em outro já perdeu sua validade; o que aqui já foi realizado, lá ainda está no horizonte do futuro. (ROSA, 2019, p. 150. Grifo do autor).

Essa definição de Rosa (2019) auxilia a perceber e compreender as diversas temporalidades que habitam o agora. O tempo para as compreensões desta pesquisa não está desvinculado de uma compreensão estrutural da sociedade, ou seja, de um plano macrossocial. Mas também, e principalmente, configura em perceber formas temporais presentes nas vidas das professoras de História: Mariana e Fabiolla, que auxiliem a análise e as possíveis interpretações de suas representações memorialísticas narradas durante as entrevistas.

Mesmo sendo tempo o conceito coadunante das intenções desta pesquisa, as temporalidades não aparecem de forma direta nas fontes, nem foram feitas inquirições objetivas sobre aspectos temporais de suas vidas relacionadas à História. O tempo sempre se faz presente, mesmo quando não parece estar. Turin (2016, p. 599) aponta essa constatação e

indica possibilidades e limites: “Se não podemos falar do tempo senão falando de outra coisa, é importante não esquecermos do que estamos falando, e como. Ou, ainda, para poder falar das diferentes formas do tempo, temos que considerar também as possibilidades e os limites das formas de nossa linguagem.”

A introdução de uma preocupação com aspectos ligados à linguagem quando se trata de formas temporais coloca em questão uma das principais características desta pesquisa, a biografização pela via da narrativa de si. Segundo Delory-Momberger (2016, p. 140, 141): “O narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano.” Aquilo que foi narrado durante as entrevistas desta pesquisa pode ser inscrito em, pelo menos, três dimensões temporais diferentes: em primeiro lugar o tempo da ação em que se deu o fato, ou seja, o tempo do caso citado, a época do acontecimento; em segundo lugar o tempo da construção narrativa, o momento em que se contou o fato, isso se refere ao momento da realização da entrevista; em terceiro lugar, o tempo da escrita desta tese, em que as temporalidades anteriores são condensadas numa nova narrativa, dessa vez escrita. Essa análise só é possível de modo direto naquilo que é constatado no “agora”, sem levar em consideração as temporalidades dos futuros leitores, pois dessa forma as temporalidades seriam incontáveis.

Essa miríade de tempos possíveis coexistindo e habitando o presente pode ser constatado em situações com indivíduos que buscam equilíbrio temporal em atividades que contrabalançam diferentes temporalidades, em estabelecimentos comerciais que vendem produtos, serviços e experiências temporais específicas. Turin (2018a), de acordo com Sharma (2014), aponta que: “Em um mesmo ‘fato’ social, como aulas de ioga para executivos ou restaurantes de *slow food*, encontram-se diferentes temporalidades, coexistindo de forma tensa e assimétrica, não sendo possível tomá-las como signos estáveis de algum ‘tempo contemporâneo’” (SHARMA, 2014 apud TURIN, 2018a, p. 32). Indivíduos induzidos à aceleração, num contexto de aceleração social, buscam refúgio em atividades que configurem certa desaceleração, vendida como produto. Ou seja, diferentes tempos coexistindo numa mesma noção de contemporâneo.

Essas camadas temporais que habitam nosso contemporâneo são perceptíveis nas fontes orais desta pesquisa e indicam possibilidades de compreensão na tessitura de diferentes sentidos numa mesma lógica narrativa. Para Turin: “Uma saída possível (para pensar essa miríade de tempos no presente) é pensar a contemporaneidade como uma **cotemporalidade**,

isto é, como uma ‘concordância de tempos múltiplos’, marcada por uma ‘multiplicidade não resolvida’.” (RUFFEL, 2016 apud TURIN, 2019, p. 11. Grifo meu). Cotemporalidade é o termo que designa essa concordância de múltiplos tempos, ou seja, as diversas camadas temporais que coexistem. É essa compreensão que permite lançar luz sobre determinados aspectos nas representações das professoras Mariana e Fabiolla, em narrativas de lembranças relacionadas às suas vidas, representadas com prazer e desprazer de forma contígua, quase ao mesmo tempo.

3.1.1 “Eu não faria outra coisa, apesar de tudo!”

A percepção de cotemporalidade em determinadas partes das narrativas de memórias das professoras entrevistadas não aconteceu no momento da entrevista. Ao longo do processo de decantação das fontes orais essa configuração narrativa foi tomando destaque e ganhando proeminência para compreender essa forma de biografar-se. Para Delory-Momberger (2016, p. 139. Grifo da autora):

Cada momento, cada espaço em que vivemos, nós os transformamos no momento e no lugar de uma história singular que é a *nossa* história: na realidade, estamos constantemente nos *biografando*, isto é, inscrevendo nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações de acordo com uma lógica de *configuração narrativa*.

A cotemporalidade de prazer/desprazer nas narrativas de ambas as professoras pareceu ser representativa. A noção de formas temporais, e, mais especificamente, cotemporalidade, deu suporte para perceber, analisar e interpretar essa biografização presente nas representações narrativas das duas professoras quando se referiram a determinados aspectos de suas vidas. Essa percepção cotemporal de prazer/desprazer ficava mais aparente em questões mais diretas, ligadas a satisfação ou não de suas escolhas profissionais. Ao ser questionada se era feliz sendo professora de História, Mariana respondeu de imediato e sem pestanejar:

Completamente, eu não faria outra coisa, apesar de tudo! Apesar que tem dia que você entra na sala de aula e quer pegar a bolsa e sair da escola sem

olhar pra ninguém e só ir embora. Já falei isso pros alunos: “Gente! Vou pegar a minha bolsa e vou embora, não volto mais aqui. (risos)” (Prof^ª. Mariana, entrevista, 2021, p. 18, 19. Grifo meu).

Não havia dúvidas, mesmo “apesar de tudo”. É essa oposição contrariante na frase: “apesar”, que intriga, pois existe um “tudo” que levaria ela a não ser professora de História, a desistir, ou seja, parece evidente uma ampla gama de razões para não ter prazer com aquilo que faz. Mas contrariando esse “tudo” ambas as professoras entrevistadas denotaram satisfação com sua atuação profissional como professoras de História.

A professora Fabiolla, ao ser interrogada sobre sua felicidade em ser professora de História, respondeu: “**Sou. Por incrível que pareça!** Às vezes, eu falo e parece muita desgraça, todo mundo diz assim: ‘Meu deus, mas parece uma desgraça!’ Não é uma desgraça, eu choro, eu me desespero, mas eu sou (feliz). Eu gosto muito do cotidiano da escola e lidar com os alunos.” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 37. Grifo meu). Se para Mariana havia um “apesar de tudo”, para Fabiolla era incrível ela parecer ser feliz sendo uma “desgraça” sua vida de professora de História.

Foram afirmações coma essa da professora Fabiolla e da professora Mariana que me despertaram a atenção para esse fato, posteriormente compreendido como cotemporalidade, em suas representações sobre suas profissões. Num mesmo tempo havia compreensões antagônicas de prazer e desprazer. Elas expressavam satisfação com seu trabalho, mas também apresentavam situações ou compreensões que poderiam indicar o contrário. Elas constroem suas memórias numa temporalidade aparentemente única, mas habitando em tempos diferentes, uma cotemporalidade de prazer e desprazer nas representações sobre seu trabalho.

Às vezes, a configuração da narrativa intercala satisfação e descontentamento numa mesma lógica, uma “montanha-russa” de prazer e desprazer, mas que por fim, deixa em evidência o sentido principal dessa representação, para não haver dúvidas.

O que me toma mais tempo e que é mais trabalhoso é o trabalho na escola, mas eu gosto de trabalhar com os alunos, gosto de pensar o que tenho de fazer, ou, às vezes, não dá pra pensar, eu gosto de chegar na sala e inventar as coisas, não importa, entende? Porque a gente faz isso, na hora ali, gosto de inventar e de estar com eles, eu brigo horrores, me incomodo horrores, estresso a minha mente, eu sou uma pessoa estressada, mas **eu gosto, eu acho que não conseguiria não fazer isso.** (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 35. Grifo meu).

Essa dificuldade de não conseguir se imaginar não fazendo “isso” foi evidenciada pela professora Fabiolla em outras partes da entrevista. O ambiente escolar é parte de sua vida. Ela apresenta isso em afirmações como esta: “Eu tenho dificuldade em me afastar de curso, de escola, de ambiente educacional.” (Prof^ª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 12). Para ela, estar num ambiente educacional foi uma constante por quase toda a sua existência. Mesmo em suas atividades de lazer a escola é presente, a professora Fabiolla sempre está dentro de uma escola, mesmo que seja de samba.

A professora Mariana também deixou evidente o quanto gostava de seu trabalho como professora de História, e assim como Fabiolla, deixou aparente a cotemporalidade prazer/desprazer nas suas biografizações narrativas.

Eu gosto muito do que eu faço. Eu gosto! É claro que eu já passei por momentos muito difíceis em sala de aula, apavorantes, que se eu contar... tipo se eu for numa turma de graduação de História e contar as coisas ruins que já aconteceram comigo, quem queria ser professor vai desistir, só de ouvir as coisas que já aconteceram comigo em sala de aula. (Prof^ª. Mariana, entrevista, 2021, p. 19).

Mariana enfatiza seu prazer em trabalhar como professora de História, mas logo em seguida aponta para momentos difíceis em sala: “apavorantes”. Diante de uma afirmação dessas, meu ímpeto foi solicitar que ela contasse uma dessas “coisas ruins” que experienciou, uma marcante. Foi assim que ela contou a história do aluno chamado Renato¹³.

Eu trabalhei numa escola em 2013, lá no bairro João Paulo, prefeitura (Florianópolis), [...] eram umas turmas bem difíceis de comportamento, bem difíceis, difícil mesmo sabe, algumas menos outras mais. Eu tinha uma turma de sétima série que tinha um aluno chamado Renato, tenho medo desse nome (tom de brincadeira), ele era bem difícil, era um aluno que incomodava, falava palavrão, ele agredia os outros colegas, um aluno que eu tentei de tudo com ele, [...]. (Prof^ª. Mariana, entrevista, 2021, p. 19).

Mariana contou de um dia específico em que Renato estava mais agitado do que o normal, que não estava fazendo a atividade avaliativa e ainda ficava incomodando os demais colegas que queriam fazer. Segundo a professora, num determinado momento, ele focou seus ataques numa estudante da sala com diagnóstico de autismo, uma condição leve de autismo, que mesmo sem a professora auxiliar que havia faltado, não necessitava de muitos cuidados. De repente Renato começou a gritar que odiava a escola e que não aguentava a menina autista

13 Nome fictício.

olhando para ele, começou a ir em todas as carteiras batendo e incomodando os colegas, e partiu para cima da menina para agredi-la. A professora Mariana conta que a menina era pequena e frágil, e que teve que intervir. Foi então que Renato teve o que Mariana descreveu como um surto.

Sabe como é que ele foi contido? Com a polícia militar. Ele tinha 12 anos. Acabou aquilo e meu coração foi a mil, tentei acalmar a turma pra gente terminar alguma coisa e me entregar, aí fui para outra sala, eu estava uma pilha de nervos, [...] dali a pouco veio o sargento me chamar, o policial me chamar, me chamou e me levou na direção. O Renato estava no meio, a polícia em volta pedindo pra ele me pedir desculpa, que ele não ia mais fazer isso, eram os policiais da ronda escolar que a polícia militar faz, e aí ele fez isso (pediu desculpas), mas com um olhar de quem queria me tirar e vida sabe. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 20).

Mas essa história não havia acabado ainda.

Depois de alguns dias que isso aconteceu, eu estava entrando na sala, era recreio e estava retornando, e ele (Renato) ficou em pé na porta na minha frente esperando os outros colegas entrarem, eu falei: “Renato tu não vais entrar?” Ele falou: “Estou te esperando entrar.” Eu fui muito rápida de ver, ele achou que eu não tinha visto, ele estava com uma pedra enorme na mão. Isso me marcou muito, ele queria me bater, foi bem difícil sabe, foi uma das coisas mais complicadas que eu passei, é claro que eu já tive questões com alunos assim, questões de violência, várias vezes, eu nem gosto de contar isso pra colegas que ficam com mais receios. [...] Assim, a história de vida dele (Renato) é bem complicada, a mãe dele é dependente química, esses alunos que são filhos de mães dependente química é muito comum esses processos de violência, essa coisa inquieta, essa ansiedade, é muito difícil, é muito difícil. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 20).

Histórias como a de Renato são marcantes. Muitos professores devem compartilhar experiências semelhantes. Mas, assim como esses alunos desafiadores colocam em evidência as dificuldades enfrentadas nas relações com os estudantes, essa mesma relação pode ser aquilo que dá sentido à profissão, aquilo que motiva o trabalho, por mais difícil que possa parecer. Se alguns estudantes tornam o trabalho mais difícil, às vezes, esses mesmos fornecem as alegrias da profissão. Ao ser questionada sobre sua maior alegria em relação à carreira nesses 10 anos, Fabiolla respondeu de imediato: “Olha, é o convívio com esses ‘capirotonhos’ (risos). Porque, gente, assim, eu sofro, acho que todo professor sofre, mas eu me divirto assim ó, e eles trazem uma felicidade, um aprendizado que nada mais traz na tua vida, é impressionante.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 55).

A própria relação com os estudantes é permeada pela compreensão da cotemporalidade prazer/desprazer, pois, as interações em sala de aula são apropriadas e representadas de forma contígua enquanto desprazeres, que podem chegar ao ponto de uma agressão física e, também, podem ser a maior alegria de um professor, como apontado por Fabiolla. Inclusive essa constatação referente ao lugar ocupado pelos alunos nas representações das professoras entrevistadas mereceu aprofundamentos trabalhados no capítulo seguinte, em situações de entrecruzamento temporal com ex-alunos e os sentidos atribuídos a esses momentos.

Essas narrativas de prazer e desprazer das professoras Mariana e Fabiolla evidenciam aspectos de suas vidas ligadas à sua profissão de professoras de História representativos de suas biografizações. Essas memórias, construídas narrativamente no momento da entrevista fazem parte de um trabalho hermenêutico realizado por ambas, ou seja, elas rememoram, interpretam e oralizam, com palavras, as situações experienciadas e tidas como relevantes para aquele momento. Delory-Momberger intenta algum grau de compreensão dessa relação entre a ação narrada e a própria ação de narrar com base na dupla afirmação de Jean-Michel Baudoin (2010):

“O texto é a ação, o texto não é a ação”. O relato é ação, esclarece ele, na medida em que é uma atividade de linguagem, mas o relato não é a ação na medida em que o enredamento, escolhas narrativas (velocidade do relato, forma de presença do narrador, postura enunciativa, etc.), mediante modalizações e formas de valorização. Em razão disso, o relato não pode pretender restituir nem a totalidade, nem a fatualidade da ação. Toda a questão consiste então em pôr em relação “o texto como ação” com “a ação como texto”, isto é, a experiência que o texto dá a conhecer. [...] Mas, na medida em que não é redutível às ações que evoca, o relato convida a observar o trabalho hermenêutico realizado pelo sujeito na configuração, interpretação e avaliação de sua própria ação. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530).

Pensar nisso, no trabalho hermenêutico feito pelas professoras de evidenciar o que chamei de cotemporalidade prazer/desprazer, possibilita analisar e considerar os porquês dessa configuração narrativa. As formas como as professoras apropriaram suas experiências de trabalho ao longo de suas atuações como professoras de História como apresentado até o momento, talvez, possam ser compreendidos como um relato que “não é somente o produto de um ‘ato de contar’, ele tem também o poder de *produzir efeitos* sobre aquilo que relata.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529. Grifo da autora). Qual seria o efeito produzido

sobre a cotemporalidade prazer/desprazer? Um último exemplo pode ser esclarecedor. As próximas citações fazem parte de uma sequência, em que a primeira resposta é dada mediante uma pergunta sobre o futuro da profissão e a resposta seguinte sobre o significado de ser professora de História.

Olha, o meu horizonte é..., o meu foco sempre foi me efetivar de alguma maneira, em algum município, no Estado, de qualquer maneira, mas até hoje não aconteceu, isso dá uma certa desesperança na verdade. [...]. Por mais que eu não tenha perspectiva de passar num concurso, porque já passou dez anos sem conseguir passar, **sou uma completa apaixonada pelo que eu faço**. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 17, 18. Grifo meu).

A cotemporalidade prazer/desprazer parece ter um efeito justificativo. É como se, de antemão, as professoras já levantassem argumentos que justifiquem suas escolhas ao mesmo tempo em que denotam seu prazer no fazer profissional, assim como relatam as agruras do cotidiano. Parece ser uma antecipação de possíveis julgamentos sobre a profissão de professora de História. A citação seguinte evidencia esse aspecto ligado a percepção externa que a profissão pode carregar, ela foi tecida em resposta a questão sobre possíveis mudanças que Mariana gostaria de ver na profissão.

Com certeza eu mudaria a questão do respeito que a gente não tem né, é muito difícil conseguir construir esse respeito social que não existe, de verem a gente até como inimigo, de professor que doutrina, que vai mudar a cabeça dos nossos alunos, essa imagem muito pesada que a gente carrega. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 21).

A especificidade com relação à História, pode estar na questão da criticidade construída no processo de formação acadêmica. Isso significaria que as professoras, ao problematizar seus trabalhos, constroem diferentes relatos com argumentações de prazer/desprazer, como uma defesa de um provável julgamento interno e externo com o trabalho de professora de História.

Esses últimos relatos da professora Mariana colocam em evidência um aspecto marcante em sua carreira, a questão da instabilidade, geradora de estresse e inseguranças, gatilho para alguns desprazeres.

3.1.2 “Ser professor é solidão, a escola é solidão”

Os relatos das professoras Mariana e Fabiolla auxiliaram a compreender aspectos ligados à profissão professora de História exercida por ambas. No subtítulo anterior a percepção da cotemporalidade prazer/desprazer foi apresentada de modo direto, no subtítulo atual aprofundo essa compreensão de cotemporalidade em situações representadas com desprezo e contrabalanço com afirmações que induzam a um entendimento de prazer. Se na seção anterior era perceptível certo equilíbrio, na atual a balança penderá com mais exemplos de narrações de desprezo, principalmente, ligadas a aspectos de instabilidade, psicopatologias e desafios enfrentados em sala nesses últimos tempos de embates político/ideológicos.

Segundo Zeldin (2009, p. 425): “A ideia moderna de tempo é peculiar porque inclui um novo sentido de que algo aconteceu, de que esse acontecimento passou, de que tempo significa mudança e, por conseguinte, insegurança.” Ao terminar a graduação em História, quase sempre, a maioria dos egressos que escolhem ser professores começam como temporários, aqui, na região deste estudo, a terminologia ACT (admitido em caráter temporário) define essa relação trabalhista, ou seja, é comum que o início da docência seja como professor ACT. Ao perceber o passar do tempo, a professora Mariana identificou que a insegurança presente na sua escolha pela docência em História não seja passageira, isso, talvez, signifique que a instabilidade profissional possa ser estável ao longo de sua carreira. Isso não era o seu ideal e deixa marcas, causa sofrimento, adoecimento, é, portanto, uma situação de desprezo.

(É uma vida) incerta. Incerta porque o professor substituto é totalmente incerto, ele fica só aquele tempo, ele sabe que vai sair. Tudo ao mesmo tempo, parei no hospital, parei no hospital, fiquei tonta, eu fiquei tonta passando mal durante uma semana e pouco até um dia eu dizer: “Não aguento mais, me leva pro hospital!” A médica me receitou algumas coisas, hoje eu enxergo perfeitamente que aquilo era o estresse máximo. **Minha questão era a insegurança muito grande.** (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 12. Grifo meu).

Esse trecho da fala da professora Mariana é referente ao seu início como professora. Diante de uma série de mudanças em sua vida e do começo de uma carreira nova e insegura como professora de História, o resultado foi, segundo ela, “estresse máximo”. Incerteza, insegurança, instabilidade, como consequência: crises. Manifestações físicas de perturbações mentais. Muito provavelmente o que assolou Mariana foi uma crise de ansiedade ao constatar,

naquele momento, a instabilidade de sua, então nova, ocupação profissional. Essa parte é representativa dos anseios vividos pelos professores ACT, as incertezas da vida de um professor substituto. Segundo ela:

Escola nova me assusta, bastante, eu tenho muito medo de que os alunos não vão gostar de mim, eu tenho pavor de que os alunos não gostem de mim. Eu não durmo, inclusive, quando eu vou começar a dar aula numa escola, eu não durmo, apavorada que os alunos não vão gostar de mim, [...]. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 29).

Reflexos físicos de preocupações mentais referentes as incertezas dos recorrentes recomeços. Ao ser indagada sobre suas frustrações na carreira, a questão da instabilidade, apontada no início da entrevista da professora Mariana, surge novamente e com mais explicações.

A efetivação é uma frustração bem gritante que eu tenho, [...] a minha maior frustração é essa, porque **eu sinto uma necessidade de estabilidade muito grande** e não é uma estabilidade só financeira, é ter a possibilidade de estar numa mesma escola durante um bom tempo, como eu estou lá, por sorte, durante quatro anos, me dá a **possibilidade de ter um trabalho muito mais conciso**, porque eu consigo entender quem é esse meu aluno, eu acompanhei desde o sexto ano, imagina um aluno que tu conhece desde pequeno no sexto ano e tu vai até o nono ano com ele no Fundamental, tu já conhece aquela “criatura”, sabe como é que ela escreve, consegue fazer com que ele evolua, que ele melhore. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 30. Grifos meus).

Essa efetivação desejada diz respeito a passar e ser chamada num concurso público, o que significaria trabalho estável numa mesma escola, carreira previsível e salário todo mês. Coisas que um professor ACT não possui. É interessante perceber que a questão não é apenas econômica e pessoal, existe uma preocupação com a qualidade do seu trabalho. A estabilidade significaria manter o vínculo com uma escola e por conseguinte com os estudantes, o que possibilitaria um trabalho mais “conciso”, ou seja, mais preciso na construção de uma relação necessária com os alunos.

Turin (2019) em trabalho que relaciona temporalidades, aceleração e semântica neoliberal, indica:

Esse estado de permanente incerteza, ao mesmo tempo necessário e sem sentido, é tanto diagnosticado quanto efetivado por essa linguagem, normalizando indivíduos e sociedade nessa flexibilidade inflexível, uma

forma de finalidade sem fim. Na medida em que a “incerteza” do mundo é apresentada como um pressuposto, e não como um efeito da aceleração neoliberal, cabe aos indivíduos a responsabilidade de lidar com os riscos. (TURIN, 2019, p. 28).

Dentro de uma lógica temporal de aceleração neoliberal em que as incertezas e instabilidades são vistas e pensadas como um pressuposto, ou seja, como algo necessário e, portanto, induzido, as professoras de História desta pesquisa se vêem no meio de uma realidade difícil, em que ser efetivada, ou seja, ter condições estáveis de se manter e, portanto, de exercer sua função passa a ser um objetivo não só difícil como quase inapropriado. Essa situação pode ser compreendida como uma “luta de representações” (CHARTIER, 1990), um embate contra uma perspectiva de trabalho que aparentava certa estabilidade e segurança, que parece não fazer mais parte do horizonte de expectativas da professora Mariana. Lidar com esse tipo de frustração não é algo simples, a apropriação dessas incertezas pode, muitas vezes, causar insatisfação, mal estar e adoecimentos, do corpo e da “alma”. Para Turin (2019, p. 44): “As patologias da aceleração neoliberal se intensificam. Primeiro, com a explosão dos índices de depressão e ansiedade, essas patologias do tempo.” Ademais, Turin (2018a, p. 31), aprofunda e exemplifica essa compreensão:

A forte incidência, com caráter epidêmico, de ansiedade e depressão em professores e alunos nas universidades pode ser vista como um indicador dessa outra forma de aceleração sem *télos*, a produtividade, com seus medidores abstratos de gerenciamento. Não por acaso esses males são caracterizados por sua dimensão temporal: a depressão, como uma “doença de passado”; a ansiedade, como uma “doença de futuro”.

Turin (2018a) aponta essa característica epidêmica da ansiedade e depressão no meio universitário, ligado ao que é chamado de “aceleração sem *télos*” numa lógica de movimento sem destino. Esses apontamentos deixam evidente a dimensão temporal dessas doenças em que o desprazer sentido em questões profissionais, ligadas a cobranças (produtividade) e instabilidades, não é um processo exclusivo das professoras entrevistadas, é antes um *status quo* de nossa contemporaneidade.

A livre escolha – tomada, em geral, apenas uma vez na vida – de uma profissão *própria*, vitalícia e formadora de identidade se tornou então uma característica da Modernidade “Clássica”, na qual estruturas empregatícias apresentam uma estabilidade “geracional”. [...] Na Modernidade Tardia, ao contrário, as profissões e relações ocupacionais raramente possuem a

duração de uma vida profissional: múltiplas trocas de profissão e ocupação *ao longo* de uma vida profissional (por vezes acompanhadas de fases mais ou menos longas de desemprego) parece ter passado, segundo a esmagadora maioria dos achados empíricos, de exceção a regra. (ROSA, 2019, p. 218. Grifos do autor).

Ao comparar características da chamada “Modernidade Clássica” com a “Modernidade Tardia”, ou seja, comparando um passado recente com o período atual de aceleração social, Rosa (2019) indica mudanças intrageracionais ligadas a escolha e atuação profissional. Na lógica apresentada, as professoras de História desta pesquisa se situam no limiar entre as compreensões ligadas à escolha profissional, pois, a escolha pela História como profissão circunscreve a atuação profissional a poucas possibilidades empregatícias, sendo que a maioria esmagadora das opções de trabalho está ligada à docência. Se na Modernidade Clássica identidade e estabilidade profissional era uma característica, no atual contexto de aceleração social, a flexibilidade e adaptabilidade profissional é não só almejada como valorizada. Esse contexto social acaba por significar cobranças e culpas por aquilo que se fez (escolha profissional), assim como por aquilo que se pretendia fazer (estabilidade profissional), podendo incidir novamente na lógica das patologias do tempo, ou seja, respectivamente, depressão e ansiedade.

Ao ser inquerida sobre a carreira de um professor de História, Mariana explanou acerca de sua compreensão sobre o que já passou e o que isso lhe possibilitou de perspectiva sobre o futuro.

Olha, a única coisa que eu consigo ver de perspectiva e subindo é o teu aprendizado, a tua segurança, a tua experiência te auxiliando. Essa perspectiva, principalmente, financeira, eu vejo muito pouca, a gente sabe que não vai ganhar muito dinheiro sendo professor de História, agora, deixando de ser graduada para ser mestre eu vou ganhar um pouco mais, mas é um pouco mais que não vai fazer uma diferença gigante. A minha perspectiva mesmo é passar num concurso público e daí dá pra pensar, quem sabe, numa situação financeira um pouco mais estável. Estável, mas não quer dizer que seja uma estabilidade muito bem remunerada né. Mas acho que a experiência te ajuda a lidar melhor com as coisas, porque o início é bem difícil, pelo menos pra mim foi, pra lidar com questões, lidar com problemas, que é o tempo inteiro, estar lidando com pessoas né, então estar lidando com “trocentas” questões, vários tipos de violências e dificuldades de aprendizado, dificuldades dos alunos de conviverem um com o outro, todo tipo de problema que a gente tem de lidar. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 28).

Mariana entende a pergunta num sentido de crescimento. Nessa construção narrativa, numa perspectiva de alguém que está em sala de aula há, pelo menos, dez anos, a carreira de professor de História estaria ligada a um tipo de crescimento particular conectado diretamente ao trabalho docente. A perspectiva de carreira, na compreensão de Mariana, melhoraria com a estabilidade ao ser efetivada num concurso público, mas, mesmo assim, a motivação nunca foi ou será financeira, por mais que ela aponte certa melhoria com sua titulação de mestra, mas ainda assim, com uma baixa expectativa financeira. A carreira teria a ver com o acúmulo de experiência no fazer do trabalho, principalmente, na lida com os problemas inerentes a uma sala de aula, inerente à lida direta com pessoas.

Mesmo diante desses desprazeres ligados à instabilidade profissional, ao estresse, ansiedade e a baixa expectativa com a efetivação, com a carreira e com a questão financeira, o prazer ainda é cotemporal a sua atuação profissional, ou seja, mesmo diante de um panorama de desprazeres, o prazer naquilo que se faz, com aquilo que se faz e, principalmente, com quem se faz ainda equilibra essa “balança”. A cotemporalidade prazer/desprazer ainda deve ser prazer em primeiro plano, pois, passados uma década desde seu início como professora de História, Mariana não hesita quando perguntada se ingressaria no curso de História novamente: “Sim, agora, fazia.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 28,). E, mediante essa resposta tão assertiva, brinquei com a temporalidade e questioneei: “P – Se você encontrasse a Mariana lá do vestibular, no início do curso, você diria pra ela estudar História? E – Claro, pode fazer, agora minha filha. Por que é que não fizesse antes?!” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 29).

A professora Mariana não tem dúvidas quanto a sua escolha pela docência em História como profissão. A cotemporalidade prazer/desprazer nas biografizações narrativas representam um equilíbrio tênue, porém, o prazer ainda é o que a mantém naquilo que faz, esse prazer fica evidente quando interrogada sobre sua maior alegria na carreira até o dia da entrevista, ao que ela responde: “Ah, a minha é o retorno dos alunos, o retorno do aluno que tu encontra e diz: ‘Professora, peguei esse livro da biblioteca porque eu lembrei da tua aula’.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 30). É isso que parece fazer a “balança” cotemporal pender para o prazer, é isso que dá sentido ao trabalho de professora de História.

A cotemporalidade prazer/desprazer para Mariana, nesta parte do trabalho, foi representada numa lógica narrativa sobre instabilidade, insegurança, estresse (ansiedade) e a relação com a História e os estudantes. Para professora Fabiolla o desprazer, em determinado

momento da entrevista, fica perceptível quando ela biografiza-se de forma a tornar-se representativa de um dos males que assolam a sociedade atual, as doenças depressivas. Segundo Rosa (2019, p. 499, 500, 501. Grifos do autor):

O aumento dramático em sociedades modernas, constatado por diversas pesquisas, de *doenças depressivas*, ficando em segundo lugar na lista da OMS de doenças mais frequentes no mundo, atrás apenas de doenças *cardiovasculares*. A depressão pode, sem dúvida, ser compreendida como uma *patologia temporal* nos seguintes sentidos:

Em primeiro lugar, é consenso atualmente que ela *pode ser* uma consequência de reiteradas situações de estresse, ou seja, de pressão temporal indesejada, mas também de altos índices de transformação e de insegurança. Em segundo lugar, e é isso que a torna especialmente interessante no contexto aqui discutido, ela representa uma reação psíquica caracterizada pela sensação de um *tempo viscoso e paralisado*, e de uma *ausência de futuro*. [...]. Assim, a depressão se torna, em terceiro lugar, a *patologia da Modernidade Tardia*, não apenas por sua ocorrência crescer claramente e, o que parece historicamente novo, acometer cada vez mais jovens, mas ainda mais fortemente pelo fato de parecer incorporar e confirmar aqui, da perspectiva temporal da *identidade situacional*, a experiência temporal da *paralisia frenética* em uma forma puramente patológica.

Esse apontamento de Rosa (2019) indica um fenômeno atual, perceptível em nossas relações cotidianas, e, muitas vezes, sentido “na pele” por colegas do trabalho, amigos e familiares. A depressão, entendida numa dimensão patológica temporal como uma doença de passado, estaria ligada a pressão temporal indesejada, à reiteradas situações de estresse, seja no fazer da profissão, seja na instabilidade e insegurança profissionais, seja como for, em ambos os casos a professora Mariana pode ser enquadrada. A professora Fabiolla, mesmo com a efetivação em 2020, ainda não se sente plenamente segura, afinal, é uma estabilidade empregatícia, mas isso não significa, necessariamente, estabilidade definitiva, ou mesmo financeira. Fabiolla fala de uma estabilidade mentirosa: “Agora eu sou funcionária pública, mas quem me garante a estabilidade que é mentirosa também, que não tem, porque do nada pode privatizar a educação e já era, é simples, é só ter maioria no congresso, ou na câmara, ou sei lá, nas instâncias e deu.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 37).

A citação anterior de Rosa (2019) ainda indica a sensação de viscosidade temporal sentida por pessoas em quadros depressivos, uma percepção de tempo paralisado, uma ausência de futuro, que por fim, exemplificaria a experiência temporal da “paralisia frenética”, ou seja, a sensação de estar parado apesar de em movimento constante, num

contexto de aceleração social. A professora Fabiolla trabalha e produz numa série de atividades, seja na área de História como professora, historiadora e pós-graduanda, mas também em atuações sociais, no conselho comunitário, na diretoria das escolas de samba de Florianópolis, além de cuidar dos sobrinhos, principalmente, nesse período de ensino remoto, como vivenciado há pouco tempo. Ou seja, ela incorpora uma pessoa que busca “dar conta” de tudo, numa imensa quantidade de ações que, apesar de envolver prazer, como ela mesmo afirma: “Como eu te contei, eu não faço nada que eu não goste, eu faço por obrigações algumas coisas, isso é fato, todo mundo faz na vida, mas assim, nada que eu inicio não é porque eu não gosto, é sempre porque eu gosto e eu tenho envolvimento.” (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 35). Mesmo com prazer, esse envolvimento todo também significa certo esgotamento, tanto físico quanto mental. Ao compreender essa lógica da Fabiolla aglutinar uma profusão de atividades, algumas nas quais ela afirmava se estressar muito, indaguei-a se em algum momento ela pensou em parar, em largar tudo. Ao que ela respondeu:

Em um momento eu larguei, porque entrei em depressão, já passei por essa situação, e aí me afundei. E a única coisa que a minha mãe não deixou eu largar, foi o meu emprego. Eu ia dar aula todos os dias obrigada. Já visse aquela tirinha que o professor está dormindo e alguém bate na porta e diz: “Tu vais se atrasar para a escola” e ele diz: “Não, mas eu não estudo mais” e volta a dormir, daí ela diz: “Mas tu és o professor!”. Era isso, assim, e ela (mãe da Fabiolla) dizia: “Pode te levantar daí, vai trabalhar, porque tu vais trabalhar!” Porque por mim eu pegaria atestado, atestado, mesmo sendo ACT. E foi isso, muita terapia e, então, decidi que não ia mais me afundar, entende? (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 35).

Esse momento de depressão não foi determinado cronologicamente, não é possível precisar se foi no começo de sua atuação docente ou em momento posterior, porém, é possível ter certeza de que se trata de uma situação vivenciada antes de sua efetivação como professora de História, pois ela ainda era ACT, ou seja, está inserido em algum momento entre os anos de 2010 e 2019. O modo como a biografização narrativa desse momento acontece, coaduna com a percepção apresentada de temporalidade viscosa sentida pela pessoa quando em depressão, aliás, a própria palavra depressão também significa buraco, cavidade, algo que dificulta a mobilidade quando se cai dentro. Fabiolla utiliza a palavra “afundar”, isso pode ser entendido como se sentir preso, parado, exatamente como as definições de depressão como uma doença temporal dão a entender.

A experiência do *tempo estático* se torna patológica na depressão clínica, que não poucos psicólogos supõem representar uma reação a exigências da aceleração impossíveis de serem satisfeitas. Adoecimentos depressivos parecem estar, segundo vários levantamentos, em processo de aumento na sociedade presente. (ROSA, 2019, p. 33).

A Figura 1 ilustra a fala de Fabiolla sobre a existência de uma tirinha para exemplificar a situação vivida, algo que representasse a situação de depressão experienciada e a relação com sua mãe.¹⁴

Figura 1: Tirinha



Fonte: Sem autor, disponível em <https://www.pinterest.at/pin/610237818245434014/> Acesso em 15 de mar. de 2021

Na imagem da Figura 1 é possível ver dois personagens centrais: um indivíduo, supostamente professor, e sua mãe. Aparentemente, o professor resiste a intenção de sua mãe para colocá-lo em movimento, rumo à escola, pois, assim como Fabiolla afirmou, está afundado numa imobilidade que sua mãe o estimula a combater. Os índices de depressão têm se intensificado na atualidade, e também a constatação do surgimento de outras possíveis

¹⁴ Outra tirinha com a mesma temática pode ser vista no anexo 1.

doenças temporais, induzidas pelo contexto de aceleração social. Rosa (2019, p. 87. Grifos do autor), indica:

Desde a “síndrome da pressa”, passando pela “gripe *yuppie*” até a síndrome de *deficit* de atenção em crianças e jovens, praticamente onipresente hoje, e a depressão clínica como reação às imposições da aceleração da sociedade globalizada, proliferam os diagnósticos de doenças induzidas pelo ritmo acelerado do presente.

Esses diagnósticos ligados à aceleração social são resultados de uma realidade fragmentada, percebida e compreendida no aumento de obrigações, nas cobranças por desempenho e na sensação de falta de tempo para todas as demandas impostas, mas também nas desejadas. Isso evidencia uma realidade em que existe uma sensação de vácuo, ligada a incompletude, algo que preenche os indivíduos de vazios impossíveis de serem cheios. Segundo Rosa (2019, p. 246): “As estruturas temporais da Modernidade Tardia parecem ser marcadas em grande medida pela fragmentação, ou seja, pela decomposição de cursos de ação e experiência em sequências cada vez menores com janelas de atenção decrescentes.” Essa fragmentação, percebida pelo sociólogo alemão, dificilmente diminuirá de forma espontânea, as possibilidades de atuação dos indivíduos estão cada vez mais pluralizadas numa miríade de ações, sejam essas ligadas ao trabalho, sejam ligadas ao lazer. Isso endossa a ideia de que “Nesse movimento de subjetivação dos percursos, parece esvair-se, em parte, a relevância da distinção entre trajetória profissional e trajetória pessoal, na medida em que realização profissional e realização de si tendem a se sobrepor nas representações individuais”. (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 79).

Essa tendência a não distinguir a trajetória pessoal e a profissional colaboram para perceber a cotemporalidade prazer/desprazer das professoras Mariana e Fabiolla ao que se refere os momentos de crise e dificuldades durante períodos de adoecimento psicológico não apenas como ligados a questões profissionais de professoras de História, mas antes, ligados à vida em todas as suas dimensões. As cobranças, inseguranças e tensões, provocados por todo um contexto de aceleração social atropelam a vida, induzindo os indivíduos a um rumo incerto e sem fim. A maioria das pessoas se vê diante de uma ausência de *télos*, de um final para as atividades, ou seja, de um trabalho com propósito, sentido e significado, algo que o trabalho das professoras de História Mariana e Fabiolla parece possuir, principalmente, na

relação com os estudantes, mas que, mesmo assim, não as deixam livres de possíveis conflitos, principalmente, internos com relação ao seu fazer profissional.

Em um ambiente no qual são criadas incontáveis possibilidades de vivências literalmente “atrativas”, como as da indústria do entretenimento, que prometem a satisfação imediata com um investimento mínimo de tempo e energia, ações que só frutificam em condições de estabilidade a longo prazo e exigem um investimento considerável de tempo e energia não mais são realizadas, muito embora sejam julgadas mais satisfatórias na vivência subjetiva (de forma empiricamente mensurável), sendo, assim, não apenas consideradas, mas também sentidas como “mais valiosas” que as outras. (ROSA, 2019, p. 627).

O trabalho de sala de aula com os estudantes pode ser compreendido enquanto um investimento a longo prazo, principalmente, quando existe um acompanhamento por anos. Nesse sentido, as professoras Mariana e Fabiolla escapam dessa lógica aceleratória, pois o trabalho como professoras de História, por mais circunscrito que possa parecer, inflige uma ação nos indivíduos alunos a longo prazo, não é uma ação com objetivos de curto prazo, inclusive, muitas vezes, apenas com o passar de vários anos é que se torna possível o retorno das experiências em tempos passados que entrecruzam-se no tempo a frente, no encontro prazeroso com ex-alunos em contextos distintos do de sala de aula.¹⁵ Mas esse frutificar do trabalho com os estudantes não é apenas gerador de prazer, nas relações cotidianas de uma escola uma série de desafios se impõe. Assim como houve conflitos entre estudantes e a professora Mariana no seu ambiente de trabalho, os desafios impostos em sala de aula num contexto de divergências político/ideológicas surgiram nas construções narrativas da professora Fabiolla, desafios complexos e atuais, e também, geradores de perceptíveis desprazeres.

Quando questionada se as mudanças políticas e sociais dos últimos tempos haviam reverberado de alguma forma em seu trabalho, Fabiolla respondeu da seguinte maneira:

Eu não vou te dizer que é um *continuum*, foram dois momentos exatos que eu percebi, porque eu ouço muitos relatos, e de novo eu te lembro que não tenho com frequência isso acontecendo na minha sala de aula, não tenho, mas assim, os dois momentos que eu percebi mais, e claro que sei que alguns alunos quando estou falando algumas coisas, hoje em dia, reviram os olhos, do tipo eu vou falar e suponho o que ele está pensando, fica com aquela cara do tipo assim (faz uma feição), ele deve estar pensando: “Lá vem a esqueradopata de novo!” Ou então: “Ih, essa é comunista!” Eu interpreto, mas

15 Escopo do capítulo quatro.

ele nunca me disse, e nunca contestou nenhuma atividade nem o que estou falando, mas dois momentos muito específicos: o ano do golpe em 2016, porque assim, nunca me perguntaram tanto o meu posicionamento político. [...] E o outro foi... o ano da eleição do Bolsonaro, esse foi muito pior. Esse foi muito pior, mas não no sentido assim, não foi por me questionarem, foi a polarização em sala de aula, impressionante, entre os alunos. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 47, 48).

Fabiolla é atenta, ela percebe nos olhares, nas sutilezas, em pequenos indícios de alguns de seus estudantes alguma reprovação ou insatisfação com determinados assuntos, com determinadas aulas. É curioso constatar que ela enfatiza o aspecto das feições, algo que pode parecer subjetivo, mas que quando diante de uma sala de aula é perceptível, todo professor percebe isso, quando há interesse, quando não há, quando há reprovação ou, pior ainda, quando os olhares são de indiferença. Ela supõe o que eles pensavam ao se apropriar de pequenos sinais nas feições e olhares que a levaram a determinada representação sobre os pensamentos de seus alunos. No ano do golpe contra o governo Dilma Roussef em 2016, aí sim houve questionamentos diretos, ela foi questionada quanto ao seu posicionamento político. O outro momento que ela destaca como pior ainda foi o ano da eleição de Jair Bolsonaro em 2018, mas ela deixa evidente que não foi pior por causa dos questionamentos, ela ficou impressionada por conta da polarização em sala de aula.

Essas duas situações específicas aparecem na sua narrativa e podem ser representativos desses momentos históricos. Em suas memórias, as situações vivenciadas, do golpe e da polarização política, emergia nos debates em sala, criando situações em que era preciso ter cuidado para não cair em “armadilhas”.

Nesse ano de 2016, o ano do golpe, foi muito mais direto e, às vezes, eu tinha a impressão, ... [...]. Então, eu sentia que em alguns alunos, não todos, tinha gente que só queria dialogar mesmo, entender porque que estão chamando de golpe, porque que não sei o quê e tal, mas em alguns alunos era no sentido de **criar uma armadilha**, de eu me posicionar politicamente e, talvez, usar sabe. Mas eu consigo sair bem de situações assim, afirmei na sala de aula que é golpe e expliquei porque que eu estava afirmando que era golpe. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 48. Grifo meu).

Por mais que Fabiolla apresente todo um certo “jogo de cintura” em situações “armadilha”, ou seja, deixa evidente possuir habilidades de manejo de situações de enfrentamento, todo esse cuidado, a atenção necessária em momentos de tensão como nesses embates é geradora de estresses. Essas situações em que era necessário agir com cautela em

afirmações, assuntos e posicionamentos, pode ser um desprazer experienciado diretamente na ação docente. O contexto daquele momento a deixava exposta a discussões em que uma luta de representações estava sendo travada, em que visões divergentes e antagônicas da realidade estavam em disputa, e a sala de aula era uma arena para esses embates. Por mais que ela expresse que não foram muitos os momentos desses embates, eles foram o suficiente para lhe causar desconforto e medo: “Eu sabia que tinha alunos que estavam tentando fazer essa jogada de... eu descobri que teve aluno que tentou me filmar dando aula”. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 48). Mas foi no ano de 2018, ano das eleições presidenciais, que a situação de embates ficou mais aflorada.

Eu te confesso que eu sabia lidar dentro de sala de aula, mas isso não quer dizer que eu não ficava nervosa, e isso não quer dizer que eu não estava com medo de que o Escola Sem Partido batesse ali, ou de que algum pai batesse ali e viesse me tirar satisfação. E foi um medo, acho que isso é importante dizer, que eu nunca senti em nenhum ano que eu dei aula, esse ano eu tive medo, nem em 2016 eu tive, mas em 2018 eu tive, eu tive porque eu estava sentindo que o nível social estava tão deplorável, eu perdi... assim, eu cheguei a perder amigos, pessoas que parece que “viraram a casaca”, do tipo que antes era tudo coisa social, ... e do nada passou para um extremismo de querer que as outras pessoas morram e dizer que todo mundo é vagabundo. Eu já estava assustada com toda a situação, porque isso para mim não é cabível, e quando eu comecei a perceber isso dentro de sala de aula, eu falei: “Gente! O que está acontecendo esse ano?” Mas eu tentei não me abster, eu tentei não deixar o medo me dominar e eu fui, mas eu ia com medo. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 50).

Esse nervosismo, esse medo, a sensação de que algo ruim poderia acontecer. O que a professora Fabiolla sentiu pode ser entendido como uma situação de desprazer. Por mais perspicaz que ela possa dar a entender que é em sua biografização narrativa, por mais segura do que diz e faz no seu trabalho em sala de aula, o receio de que algum tipo de cobrança ou mesmo enfrentamento pudesse acontecer toma evidência em sua representação desse período de sua vida como professora de História. O medo como um forte desprazer de seu fazer profissional do período narrado.

A professora Mariana diante da mesma pergunta sobre os reflexos em suas aulas das mudanças políticas e sociais dos últimos anos respondeu:

No início, quando comecei a trabalhar, eu tinha receio de falar algumas coisas em sala de aula, hoje não tenho mais. Eu não tenho porque, óbvio que sempre vai ter alguém que vai questionar ou até querer arrumar briga por

conta de alguma questão, mas não tenho receio por que estou amparada por legislação. Por exemplo, já fui questionada por pai de aluno por trabalhar com religiões de matriz afro, tive de mostrar a legislação, eu estou amparada pela legislação. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 26).

A professora Mariana, com mais experiência de trabalho, se apoia em leis para trabalhar assuntos considerados polêmicos para alguns estudantes e seus responsáveis. Ao longo da resposta de Mariana ao meu questionamento, ela evidencia que a principal mudança nos últimos anos em sala de aula são os alunos, nas afirmações e questionamentos sobre determinados assuntos em aula. Para ela, alguns posicionamentos, antes vistos como equívocos e preconceitos, passaram a ser levantados como opinião respaldada pelo cargo máximo de presidente.

Acho que alterou os alunos, os alunos que concordam com esse discurso, talvez, esses alunos já concordassem, mas antes tivessem medo de falar, de se expor, acho que isso legitima a fala deles hoje. Eles se veem representados: “Olha se o presidente pode falar isso em rede nacional eu também posso falar na sala de aula.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 27).

Sobre esse ponto, um fator na entrevista de Mariana me chamou atenção posteriormente. Ao longo do processo de decantação de fontes orais da entrevista, percebi que falávamos do governo Bolsonaro, mas sem citá-lo propriamente, era como se evitássemos falar abertamente sobre ele para não despertar interesse das pessoas ao nosso redor com possíveis comentários críticos, pois, estávamos num ambiente público, na praça de alimentação do Supermercado Imperatriz no bairro Estreito. Falamos do governo Bolsonaro sem mencionar seu nome. Conversamos com mais cuidado, talvez, com medo de alguém não gostar e nos questionar ou mesmo nos hostilizar. No momento da entrevista não havia percebido essa nossa atitude, foi algo irrefletido.

Boa parte dos medos, e consequente desprazeres, apresentados pelas professoras Mariana e Fabiolla podem ser resultado do fato de o trabalho do professor de História ficar em evidência por causa de assuntos históricos considerados controversos ou mesmo em disputa, com isso a sala de aula de História se tornou o lugar onde muitos dos embates se desenvolvem, onde a historiografia dos historiadores de formação tem de enfrentar os “achismos” e negacionismos atuais. Diante disso, dessa luta de representações, o professor é um trabalhador solitário, pois é mediador desses embates sozinho, ou seja, ele se torna o

responsável pela resolução desses conflitos. Isso fica evidente na fala de Fabiolla, “[...] e aí, aquilo que eu estava falando que a BNCC quer que a gente faça, eu tinha que fazer, mediar conflito, porque foi impressionante, assim, entre os alunos.” (Profª. Fabiolla, 2021, p. 48). Ela era a responsável por lidar com os conflitos ensejados pelos calores político/ideológicos que emergiam em sala de aula, entre os estudantes, além dos cuidados que determinado posicionamento político seu pudesse ocasionar. O desprazer de “pisar em ovos” na sala de aula de História dos tempos atuais.

Uma concepção de solidão no trabalho docente surge nas representações de Mariana quando comentou sobre a relação com os colegas de profissão nas escolas em que atuou. Para ela: “Ser professor é solidão, a escola é solidão.” (Profª. Mariana, 2021, p. 17). Essa afirmação forte, pode ser representativa, pois, ao esmiuçar seu significado é possível perceber o trabalho do professor como sendo solitário. É interessante perceber a ambivalência dessa afirmação, porque ao mesmo tempo é um trabalho inseparável do contato com outras pessoas: alunos, professores, direção, pais, etc. Mas mesmo assim, aquilo que Mariana quer dizer faz sentido, pois o trabalho em si, ou seja, o fazer diário é muito individual, um professor não precisa de praticamente mais ninguém para exercer efetivamente sua profissão. Por isso, não é incomum professores com poucas horas numa escola entrarem e saírem sem falar com quase ninguém além dos estudantes das suas turmas. Talvez, por isso o medo e o receio, com os atuais embates e acirramentos em sala de aula, no fazer diário em sala é você e você para lidar com tudo que possa acontecer, por isso é solidão. O desprazer da solidão de ser professor, da solidão da escola.

A forma temporal de cotemporalidade, ou seja, de múltiplos tempos habitando o presente, auxiliou a compreensão das biografizações narrativas de prazer/desprazer identificadas nas fontes orais construídas durante as entrevistas com as professoras Mariana e Fabiolla. Além disso, foi possível algumas considerações sobre temporalidade e, principalmente, sobre a aceleração social e alguns dos seus efeitos nos indivíduos, nas quais as duas professoras acabam por representar. Os modos como a aceleração social, intensificada em nosso presente por toda uma lógica semântica neoliberal, impõe situações de desprazer, isso quer dizer de dificuldades, adoecimentos e conflitos na carreira das professoras Mariana e Fabiolla, e também como em determinados aspectos as experiências de prazer, na relação com os estudantes e no trabalho em si, infligem significados e sentidos que transpassam as fronteiras de tempo e entrecruzam-se com as docentes entrevistadas em contextos para além

dos de sala de aula de História. Esse trabalho, identificado como possuidor de *télos*, proporciona encontros de vida, possibilita pensar o tempo como plural de uma forma em que tempo passado, tempo presente e tempo futuro entrecruzam-se e são projetados nas memórias dos encontros com suas “obras”, ou seja, consigo mesmas e com ex-alunos. No próximo capítulo o tempo serve para compreender as “obras” das professoras Mariana e Fabiolla nas formas como foi possível captá-las e em algumas de suas possíveis concepções.

4 A OBRA

Este capítulo, tece considerações sobre a vida das professoras partícipes desta pesquisa numa compreensão de que as representações sobre o seu trabalho docente permitem acessar parcela de seus mundos, ou seja, construções sobre suas realidades que auxiliam na compreensão das formas pelas quais elas se entendem e dão a entender, nas construções de si atreladas às suas obras, o resultado de seu trabalho.

A pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual. O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão construtiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

Assim, busco compreender por meio de inteligibilidades temporais, nas memórias construídas pelas narrativas das professoras entrevistadas de modo que a temporalidade biográfica daquilo que elas contam se inscreve em camadas temporais que se entrecruzam. Nesse entrecruzamento, passado, presente e futuro podem ser percebidos de variadas formas, numa complexidade inerente aos processos de construção individual, por meio de suas biografizações verbais.

A biografização abrange de fato um conjunto de operações mentais, verbais e comportamentais, por intermédio das quais um indivíduo se inscreve subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que preexistem e que o cercam, e por intermédio das quais ele contribui, por sua vez, para produzir mundos sociais dos quais participa. (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 139).

Parte dos mundos sociais construídos pelas professoras entrevistadas diz respeito as memórias da pós-graduação e as memórias da relação com os alunos e ex-alunos. A obra das professoras Mariana e Fabiolla foi percebida em duas concepções: uma individual, ligada a construção de si, ao longo de suas representações sobre a pós-graduação; e outra, ligada a relação com os estudantes, numa temporalidade inscrita entre as aulas de um passado, os encontros aleatórios com os ex-alunos e a construção narrativa tecida entre esses tempos.

As biografizações atreladas à pós-graduação, foram compreendidas como a obra de si, ou seja, como trabalho exercido, formalmente, na formação e aperfeiçoamento como

professoras de História. Essa obra de si, evidencia-se nas fontes orais construídas, pois, em diversos momentos o Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), que ambas cursaram, surge como um auxiliar na concepção crítica de seu fazer docente. As memórias sobre pós-graduação permitiram compreender que “a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender.” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 30).

A obra, compreendida como o resultado do trabalho, no caso específico como professora de História, intenta compreender os momentos narrados de relação com alunos e ex-alunos, numa dimensão temporal em que diferentes temporalidades se entrecruzam (TURIN, 2019), em que passado, presente e futuro são representados em memórias de reflexão sobre acontecimentos narrados como marcantes nas vidas das professoras Mariana e Fabiolla. Numa intrincada tessitura narrativa, em que diferentes temporalidades são narradas em histórias de passados contados numa lógica configurativa de um eu que transita entre diferentes camadas temporais, num entrecruzamento temporal. Segundo Delory-Momberger (2011, p. 341): “Não paramos de nos biografar, isto é, de inserir nossa experiência em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, atitudes e ações, segundo uma lógica de configuração narrativa.” Esses esquemas temporais são feitos ao longo da inscrição narrativa do “eu”, na singularidade múltipla do indivíduo. Para Delory-Momberger (2008a, p. 99. Grifos da autora): “O *Eu* atualizado do discurso é a forma primeira na qual se institui o sujeito: é o *Eu* que me inscreve, ao mesmo tempo, como *sujeito-narrador* e como *sujeito-ator* da história que conto sobre mim mesmo.” O “Eu”, na narrativa das professoras entrevistadas é lembrado como “atriz” na relação consigo e no encontro com ex-alunos, e como “narradora” no momento da entrevista.

Perceber esses momentos que transitam entre narradoras e atrizes nas entrevistas possibilitou compreender a obra das professoras por um viés temporal que auxilia a iluminar sentidos e concepções de seu trabalho como professoras de História. A obra é um fator determinante daquilo que elas são e fazem. E o modo como essa construção narrativa aconteceu possibilitou entender a importância que determinados aspectos relacionais têm no seu fazer profissional.

4.1 ENTRECruzAMENTO TEMPORAL

Num adendo não utilizado em seu livro *Relativity*, Albert Einstein afirmou: “Não há um tiquetaque audível em parte alguma do mundo que se possa chamar de tempo.” (ISAACSON, 2007, p. 145). O famoso físico brincou com a concepção de tempo e de modo simples expôs a ausência física e material de algo que possa ser chamado tempo, não há forma única de perceber a temporalidade. Mais do que isso, ele apresentou a ideia da relatividade temporal, ou seja, tempo pode ser relativo, e, portanto, pode ser percebido de diferentes formas por diferentes observadores em lugares e momentos distintos.

No capítulo anterior a noção de tempo foi estendida para uma multiplicidade temporal numa dimensão de agora cotemporal em que prazer e desprazer eram narrados de forma conjunta nas memórias e representações das professoras Mariana e Fabiolla. Neste capítulo, a compreensão sobre tempo será de um entrecruzar, isso se refere a memórias inscritas em temporalidades do passado, vida passada, narrada em histórias de encontro num futuro já passado, ou seja, níveis de passados que se entrecruzam numa dimensão de tempo nas representações dos encontros das professoras consigo mesmas, ao longo de seu processo de formação na pós-graduação, e com seus ex-alunos. Esses tempos que se entrecruzam auxiliam a compreender e tecer os sentidos desses momentos de encontro com elas mesmas, naquilo que chamei de a obra de si, e a relação com as obras de seu trabalho, seus ex-alunos.

A noção de entrecruzamento temporal tem por base Turin (2019) que apresenta a ideia de multiplicidade de tempos dentro de uma lógica de aceleração social impulsionada por toda uma semântica neoliberal. Para Turin (2019, p. 14. Grifo meu):

Vivemos um tempo repleto de tempos: o tempo das reivindicações identitárias, os tempos pós-colonial e decolonial, o tempo da globalização, o tempo fantasmagórico das reparações traumáticas, o tempo acelerado das novas tecnologias, o tempo da urgência do capital financeiro, o tempo suspenso da patrimonialização, entre tantos outros. **Todos esses tempos convivem, se cruzam, combatem uns aos outros, constituem modos distintos de projetar-se no mundo.**

Numa perspectiva ampla, Turin (2019) apresenta a pluralidade de tempos que habitam o contemporâneo. Numa perspectiva mais circunscrita, como a desta pesquisa, esses diversos tempos que convivem, se combatem e se cruzam, podem auxiliar a compreender a narrativa com múltiplas temporalidades, memórias multitemporais, que numa mesma configuração narrativa contém tempos diversos, várias camadas de passado, de presente e futuro que se

projetam no mundo numa ordem que é configurada no momento da entrevista, essa também inscrita numa temporalidade em que presente é ao mesmo tempo passado, pois, na medida que é narrada, no instante da entrevista, também acaba localizada no passado do que foi contado e no momento em que agora é mobilizado. Esse vai e vem de tempos pode ser resumido na compreensão de entrecruzamento temporal.

Os processos de biografização das professoras não se constituem num todo coeso e fixo determinado biográfica e temporalmente. Esses processos de constituição de si, no caso específico pela oralidade, situam-se numa temporalidade instável e mutável. O tempo continua, mesmo diante da contemplação analítica da vida.

Inscrita na temporalidade movediça do presente, a forma da vida que construímos (nossa *biografia*) está submetida a uma perpétua reconfiguração. O sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas. A cada momento, os **eventos passados** da história da vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma, determinada pela **antecipação do futuro**. Do mesmo modo, as expectativas, as aspirações e as vontades, **projetadas no devir**, são dependentes da **rememoração do passado**. (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 58. Grifos meus).

Turin (2019) não trata diretamente do termo “entrecruzamento temporal”, mas foi por meio de suas considerações sobre tempo que pude chegar a esse conceito. Igualmente, Delory-Momberger não apresenta, nem é foco de suas investigações questões ligadas diretamente às temporalidades, mas ao abordar as construções narrativas nas pesquisas biográficas, ou seja, biografizações, as múltiplas temporalidades que se entrecruzam podem ser percebidas em suas análises. A ideia de um presente inscrito numa temporalidade movediça indica a mobilidade e maleabilidade, principalmente, pela via da oralidade, das rememorações, das representações de acontecimentos passados, em que passado, presente, futuro e passado novamente, compõe uma unidade narrativa que expressa experiências e acontecimentos numa temporalidade biográfica sempre cambiável, nunca definitiva. O que fixa esse movimento é a oralidade posteriormente transformada em texto.

A temporalidade pode ser entendida como crucial na concepção do ser humano. Segundo Rosa (2019, p. 575. Grifo do autor):

A natureza da existência humana tanto individual quanto coletiva possui essencialmente um caráter temporal e processual de forma que, por fim,

aquilo que um indivíduo ou uma sociedade é é fundamentalmente determinado pelas estruturas e horizontes temporais de sua existência.

A temporalidade, concebida como estrutura e horizonte da existência, determina parte significativa da realidade possível, não só daquilo que efetivamente pode ser mensurável, daquilo tido como objetivo, mas também em instâncias subjetivas, tais como as memórias e representações dos indivíduos ou sociedades. O conceito de entrecruzamento temporal deixa aparente as possibilidades de pluralidades temporais que podem ser apreendidas, principalmente, nas narrativas.

Essa forma temporal entrecruzada pode ser intensificada pela recente dessincronização social, como indicado por Turin em texto de Rosa (2010): “A aceleração social nas décadas mais recentes, intensificada pelas novas tecnologias e pela hegemonia do capital financeiro, parece produzir uma dessincronização estrutural entre as esferas sociais, pulverizando o tempo histórico em uma miríade de ritmos desconexos.” (ROSA, 2010 apud TURIN, 2019, p. 11). O entrecruzamento temporal se daria nos momentos em que diferentes temporalidades, em ritmos diferentes, se encontram e lutam ou confortam-se, colocando o atual tempo humano, ou o antropoceno, em desconexão entre si. A oralidade reflete essa constatação, ela filtra e permeia essa dessincronização e conseqüente disritmia temporal.

Esse entrecruzamento do tempo permitiu compreender as representações da obra de si, ou seja, das narrativas sobre a pós-graduação das professoras Mariana e Fabiolla, quando os estudos, subsequentes a graduação, são citados como relevantes para compreensões de seu fazer profissional, tanto do passado, quanto do presente. Também possibilitou entrelaçar as histórias representativas de suas obras, no encontro com ex-alunos em situações distintas da sala de aula, mas que de alguma forma ainda ligada ao ambiente escolar, às interações em sala de aula, pois as relações estabelecidas no passado das aulas de História são referidas como determinantes ou marcantes para alguns ex-alunos conforme rememoração feita ao se encontrarem. O tempo do passado das aulas, se depara com o tempo do passado dos encontros com ex-alunos, oralizado no tempo da entrevista, que é mobilizado no presente da escrita destas linhas, já também passado, que será lido num futuro.

O entrecruzamento temporal se dá na percepção de uma biografização inscrita numa compreensão de que “*quem somos* (e conseqüentemente para nossa identidade) é [...] na realidade uma função de nossa relação para com o espaço, o tempo e para com nossos semelhantes, assim como para com os objetos de nosso meio, nossas ações e vivências.”

(ROSA, 2019, p. 452. Grifo do autor). Essa forma temporal numa relação entre espaço, tempo e indivíduos, possibilita o entendimento das fontes desta pesquisa inseridas em temporalidades entrecruzadas, no espaço da escola, da universidade, da pós-graduação, dos alunos e ex-alunos. A forma temporal de entrecruzamento do tempo auxiliou na compreensão de aspectos da obra das professoras Mariana e Fabiolla.

4.1.1 “Complexificar um pouco a forma como tu pensas”

Este subcapítulo é uma espécie de construção diante do espelho, em que as professoras, nas suas narrativas apresentaram uma imagem, uma figura de si e de seus estudos que de modo direto ou indireto surge nas suas biografizações, nas representações de seu fazer profissional e nas autoanálises de suas memórias, entre aquilo que estudaram e a relação disso com suas concepções sobre a profissão de professoras de História.

A obra de si é uma parte deste trabalho que registra e analisa as construções narrativas feitas ao longo das entrevistas com as professoras Mariana e Fabiolla em que a pós-graduação é apresentada como um tempo de investimento pessoal numa atividade intelectual que significou aprendizagem e compreensão de si e de seu fazer profissional. Nas biografizações das professoras entrevistadas existe, em diversos momentos, às vezes, de forma induzida por uma pergunta, outras vezes, de uma reflexão crítica sobre a pós-graduação e as conseqüentes reverberações em suas vidas e profissão. O entrecruzamento temporal dessas reflexões se apresentou em configurações narrativas de memórias com temporalidades entrecruzadas, em representações construídas em camadas diferentes de passado, em situações de criticidade de se fazer profissional em diversos momentos antes e após o Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) que ambas cursaram. Essa relação com o Profhistória, com sua característica diretamente ligada com o ensino de História, significou mudanças em suas compreensões daquilo que fizeram e fazem como professoras de História. Para além disso, a obra de si, aqui desenvolvida, permite perceber alguns desafios desse mestrado exclusivo para docentes de História.

A professora Mariana ao longo da entrevista deixou sempre evidente sua preferência pela profissão docente. Ela rememora desde sua infância essa vontade de ser professora. Ainda no início da entrevista, diante de tamanha certeza com a docência, eu a questioneei sobre

sua escolha específica pela História, afinal havia várias possibilidades de licenciatura, mas sua escolha foi pela Licenciatura em História, ao que ela respondeu:

Eu acho que aquelas aulas do Ensino Médio ficaram marcadas em mim, mas ficaram escondidas durante um tempo. **Eu acho que com o tempo...** eu lia bastante literatura, literatura ligada à arte, literatura ligada à investigação policial na Inglaterra vitoriana, eu ficava imaginando aquilo e eu comecei a me encantar muito quando pensava em estudar História. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 5. Grifo meu).

A escolha pela História, foi feita por dois motivos: a influência das aulas do Ensino Médio; e, posteriormente, a relação que ela tece entre literatura, investigação policial e História. Esse segundo motivo, apresenta uma lógica de pensar a História com seu modo de fazer, com a historiografia, ou seja, com a escrita da História. Mariana constrói essa narrativa graduada, com uma licenciatura e um bacharelado, e Mestra em Ensino de História, isso, sem dúvidas, influenciou nas suas confabulações memorialísticas para responder meu questionamento, pois, em sua resposta existe um motivo ligado a um conhecimento específico, difícil de ser imaginado antes da relação com saberes específicos da área da História.

O modo como Mariana tece essa resposta aponta para o “entrecruzamento temporal” de sua construção narrativa, pois, temporalidades distintas de passado influenciam suas considerações sobre as razões pelas quais escolheu a História. Essa relação entre literatura, investigação e historiografia é datada cronologicamente à sua formação universitária ao que é chamado de História problema (BLOCH, 2001). Algo difícil de ser imaginado pela Mariana ainda criança, ou mesmo, pela Mariana antes do curso de História, essa construção é *a posteriori*, e serve para mostrar como a obra de si pode ser percebida, problematizada e compreendida.

A professora Mariana apresenta considerações de prazer com seu mestrado, mas em suas memórias sobre a graduação, menciona dificuldades com a pesquisa histórica, mais especificamente com a produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Minha pesquisa (no Mestrado) foi muito legal, ainda bem que foi muito legal, porque assim, a minha experiência no TCC foi bem difícil e foi muito frustrante, muito. Talvez, por isso, eu tenha demorado tanto pra me dedicar ao mestrado. Eu queria tanto ter feito direto sabe, porque gosto mesmo de estudar, mas foi tão horrível, foi tão difícil pra mim, tão difícil, de ficar doente, foi muito complicado. Eu fiz uma pesquisa que queria ir para um

lado, é porque foi uma coisa muito gerada pela minha ansiedade, **hoje eu enxergo um pouco disso** [...]. E aí foi assim, eu queria ter feito uma coisa, achei que ia ser bom porque era uma coisa que gostava de fazer e não foi. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 23. Grifo meu).

O entrecruzamento temporal na sua narrativa se dá quando começa a falar sobre um passado recente de seu mestrado e depois migra a narrativa para um passado mais distante, dos tempos da graduação, ao contar sua experiência frustrante com o TCC. A biografização verbal de Mariana quando aborda memórias difíceis demora mais para seguir uma lógica narrativa coesa, as reticências da citação indicam isso. A representação é constituída durante a ação de narrar.

A parte grifada do excerto: “hoje eu enxergo um pouco disso...” aponta a construção dessas memórias com o olhar crítico de uma professora que consegue perceber os processos e sentidos atribuídos a determinados aspectos de seu passado atrelados à formação para a escrita da História. Alguém com mais maturidade acadêmica e, portanto, com um olhar crítico sobre sua construção biográfica como historiadora.

As memórias da professora Mariana indicam que a experiência frustrante da época do TCC pode ter sido um dos fatores para ela ter demorado quase uma década para se dedicar ao mestrado. No entanto, quando conseguiu cursar, a experiência foi vivenciada com prazer.

Na dissertação eu fui tipo: “Vamos compensar essa criatura que sofreu tanto.” Eu tive uma orientadora incrível, INCRÍVEL! (ênfase) A gente teve “trocentos” encontros, ela é a criatura mais didática do mundo, ela pegava o papel e escrevia assim: “Aqui tu vais fazer assim, tu vais usar esses textos e eu trouxe pra ti esses textos, tu vais escrever desse jeito.” Era muito bom! Corrigindo e refazendo várias vezes, mas tinha muito retorno, eu ia muito nas reuniões com a professora Núcia (Alexandra Silva de Oliveira), [...]. Eu sempre ia muito preocupada: “Meu deus ela não gostou do que eu fiz? Ela vai me mandar fazer um monte de coisa diferente.” Quando eu chegava lá a fala dela era só assim: “Calma que o caminho é esse, está tudo certo, não te preocupa.” Sabe aquela pessoa que mesmo sem falar isso ela fazia de um jeito que me acalmava muito, então o trabalho foi bem bacana de fazer. [...] Minha pesquisa foi bem gostosa de fazer, vou ser bem sincera, apesar da parte teórica, de discutir o que é fonte histórica, discutir como é o uso do jornal para historiografia, ser um pouquinho mais chata, mas daí em diante eu fiz um capítulo que era só sobre qual Desterro era essa, qual jornal era esse, quem era Cruz e Sousa, ali me encontrei, era isso que eu queria fazer, foi muito bom. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 23, 24).

Novamente, memórias entrecruzam-se em temporalidades passadas emaranhadas numa narrativa entre o passado da escrita da monografia de conclusão da graduação e o

passado da escrita da dissertação de mestrado. O peso que as características de orientação podem ter nas apropriações desses momentos relacionais entre orientador e orientando ficam evidentes nas representações de Mariana desses momentos, sentidos de formas distintas, um rememorado com prazer e outro com sofrimento.

Para a professora Fabiolla, o assunto da pós-graduação surge também no início da entrevista, atrelado às análises retrospectivas que ela fez durante seu trabalho de memória.

E tu sabes que eu sempre trabalhei com crianças. Eu comecei a atuar como professora em 2010, mas assim, eu sempre gostei muito de fazer essa função de auxiliar, de ensinar e tal, desde o meu Ensino Médio. Eu comecei a trabalhar com crianças no SESC, de voluntária, trabalhar com colônia de férias e tal, e depois de um tempo, assim que a gente lê teoria e tal, eu volto nas memórias e vou analisando, e dentro da escola, isso muito também depois do mestrado mesmo, eu sempre falo, toda vez que vou falar que foi depois do mestrado que entendi a importância de refletir sobre a minha prática, aí eu olho sempre para o que está acontecendo e tento sempre refletir também sobre as situações que acontecem na escola para além da minha prática. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 4).

Fabiolla, em sua biografização, entrecruza tempos passados de sua relação com o trabalho com crianças com as análises críticas de sua prática docente, permeado pelo olhar reflexivo desenvolvido com os estudos do mestrado do Profhistória. Esse apontamento feito pela professora, de que o mestrado do Profhistória a fez entender a importância de refletir sobre sua prática docente, é uma das principais características desse mestrado. Para Fabiolla a relação que o Profhistória tem com o ensino de História intensificou uma predisposição particular sua de refletir sobre sua prática como professora, em suas palavras: “O que deu um *bump*, assim, vamos dizer, algo que afinou mais isso, foi o mestrado em 2014, quatro anos depois do meu começo como professora, nessa insistência da reflexão da prática.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 32). Isso que ela chama de “insistência da reflexão da prática” parece ser uma estratégia importante para o Profhistória, pois auxilia a modificar uma ideia de mestrado acadêmico para a incorporação do mestrado profissional, voltado para qualificação profissional numa tentativa de estreitar a relação entre prática e teoria na construção de conhecimento na área de ensino de História.

Fabiolla conta que fez parte da primeira turma do Profhistória ofertado pela UFSC, em 2014.

Foi o melhor mestrado que eu fiz, isso eu não nego, eu faria de novo, mas a gente foi a primeira turma, então, por ser a primeira turma a gente tomou “porrada”, a gente insistia, com os professores, que estava muito no acadêmico, que a gente precisava levar isso para a prática e a gente ficava: “Tá, mas o quê que isso tem a ver com a prática, não é um mestrado profissional? Então a gente precisa refletir sobre a prática também”. Eles insistiam para a gente refletir sobre a nossa prática, mas, às vezes, eles não queriam ouvir a nossa reflexão da prática, e o que a gente queria aprender era conciliar teoria e prática, como a gente vai fazer isso? Como? (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 40, 41).

Ela deixa evidente a satisfação para com o Profhistória, mas isso não significou ausências de críticas em situações relacionadas às aulas, principalmente na relação entre teoria e prática, e na receptividade dos docentes para com as insatisfações dos mestrandos sobre a necessidade de reflexão mesclada às suas experiências de sala de aula, afinal, todos os mestrandos eram obrigatoriamente docentes de História.

Esse é outro desafio apresentado pelas professoras entrevistadas quando narram suas experiências com o Profhistória, pois, para ser um discente dessa pós-graduação é obrigatório o efetivo exercício da docência em História, ou seja, é um mestrado voltado para um público que quase necessariamente equilibra trabalho e estudo. Isso significa muitos desafios ligados ao equilíbrio de investimento de tempo entre essas duas esferas da vida, sem contar as obrigações ligadas à vida particular: família, amigos e lazer. Isso por si só acarreta uma série de dificuldades e a necessidade de arranjos e planejamentos que nem sempre funcionam como esperado. Esse aspecto fica aparente na resposta de Mariana quando indagada sobre as formas de conciliar vida particular, trabalho e pós-graduação para uma professora de História.

A conciliação é assim, no meu primeiro ano foi razoavelmente tranquilo, quando eu estava estudando e dando aula. O Profhistória tu tens que estar obrigatoriamente em sala de aula, tu tens de comprovar o teu vínculo, inclusive, mostrando um documento que comprove que tu estás lecionando. O primeiro ano, como tinham várias disciplinas pra fazer, optei em pegar menos aulas na escola porque eu tinha guardado uma reserva de dinheiro, esse ano eu dei uma segurada pra poder fazer as disciplinas e conseguir dar aula, porque as disciplinas da UDESC é uma a tarde e a outra é a noite. Eu não fiz na UFSC exatamente por conta dos horários que eram terríveis. Como é que eu ia conseguir uma escola que me aceitasse com aquele horário? Então, no primeiro ano foi tranquilo. P – Eles criam esse mestrado para os professores de História, mas não pensaram necessariamente na rotina dos professores de História? E – Não pensam! Mas isso para todos os Profs, tem o Profarte, Profciência acho também, Profmat, e aí eles deveriam pensar num currículo voltado para fim de semana ou só noturno. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 21, 22).

Em sua fala é possível perceber alguns dos sacrifícios necessários para estudar. Foi necessário um planejamento prévio: economizar dinheiro, diminuir sua carga horária de aulas, reduzir seu salário, segurar os gastos, organizar seus horários e torcer para que as disciplinas não coincidisse com suas turmas. Essa organização foi minuciosa e difícil, pois envolveu redução de renda e por consequência, redução da qualidade de vida, pois, além de diminuir seus rendimentos, ocupou ainda mais seu tempo, diminuindo os momentos de descanso e lazer.

O trabalho prévio de organização exercido por Mariana para conseguir fazer o mestrado do Profhistória exemplifica os apontamentos feitos por Turin (2018a, p. 29) ao afirmar que: “O próprio conceito de ‘progresso’, ou conceitos como ‘desenvolvimento’, ‘formação’, ‘planificação’ e ‘projeto’, qualifica-se semanticamente a partir da perspectiva de um sentido determinado a ser buscado preenchendo o futuro como instância temporal de realização.” Muito antes de começar os estudos na pós-graduação Mariana já havia preenchido o futuro com etapas e processos com vistas ao projeto de conseguir estudar. O entrecruzamento temporal desta constatação aponta para a temporalização do presente com vistas ao tempo futuro de realização de determinando planejamento, para a possibilidade de sua efetiva realização.

A citação anterior de Mariana ainda auxilia a perceber desafios impostos pelo modo de funcionamento das universidades ofertantes do Profhistória, no caso específico, Mariana menciona as dificuldades dos horários das disciplinas ofertados pela UFSC, um dos motivos pela qual ela optou pelo Profhistória da UDESC.

A professora Fabiolla cursou o mestrado do Profhistória na UFSC e, como uma pessoa participativa que dificilmente diz não para uma proposta, foi vice representante discente. Foi por causa deste cargo que ela vivenciou um momento considerado indignante transcrito numa reunião que decidiria questões referentes ao novo processo seletivo para ingresso no Profhistória da instituição. Como o representante discente não poderia comparecer perguntou se Fabiolla poderia ir, e foi nessa reunião que ela ouviu, em silêncio, algo que a deixou muito indignada, o fato de uma professora indagar a coordenadora do Curso e colocar em dúvida as capacidades dos aprovados na seleção do Profhistória:

Não tinha muito o que me manifestar, então, eu fiquei quieta, ouvindo. Uma coisa me chocou dentro daquela reunião e me chocou não foi pela fala [...],

sem ter muito escrúpulo de pensar o quê que a pessoa vai interpretar (no caso, a Fabiolla) [...], sem o mínimo de suavidade, sem dialogar com a pessoa, parecendo que eu não estava ali, foi essa sensação que eu tive. Eu sentada ali, e tinha uma professora que eu nunca tinha visto na minha vida, porque não estudei na UFSC, estudei na UDESC (graduação), e ela nunca tinha ido nas nossas aulas do Profhistória, nunca tinha ido em nada, e ela falou: “Primeiro eu quero te fazer um pergunta”: (se dirigindo à coordenadora do Profhistória) “Quero te fazer uma pergunta porque eu não estou na sala de aula e daí eu não sei. Essa prova, seleciona os melhores e mais capacitados para estarem aqui?” E aí eu pensei, mas que raio, quem que é essa mulher, quem que é essa mulher para questionar a seleção dos mais capacitados? Como? (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 41).

Estava em debate questões, como, por exemplo, de os mestrados não necessitarem de um projeto de pesquisa para ingressar no Profhistória, e que para alguns programas, somente a prova não selecionaria os “melhores” estudantes. A fala da professora foi como uma agressão para Fabiolla, pois era como se a professora estivesse dizendo, sem qualquer consideração, que os estudantes do último processo seletivo, feito por prova, não eram capacitados para fazer o mestrado. Fabiolla era a representante discente nessa reunião e de forma indireta isso foi interpretado como um ataque.

E daí quando ela falou isso, eu fiquei assim..., eu não falei nada, eu fiquei esperando o quê que a coordenadora ia responder. “Não, calma, não é bem assim, porque a prova ...” A coordenadora tentou meio que amenizar. E eu pensei: “Mas quem é essa professora para dizer quem é capacitado ou não?” E isso é muito hipocrisia da universidade, isso eu penso até hoje, porque muitos repetem isso. Quando a gente faz a disciplina de docência e quando a gente aprende como agir, como dar aula, como ensinar, ou vê coisas da educação, todo mundo diz isso, que o pressuposto de tu aprender é tu não saber (voz embargada, olhos lacrimejados, mas, ao mesmo tempo, com expressão de raiva), e aí tu vem me dizer que um projeto... eu já estive no meio acadêmico, eu já tinha feito um ano de mestrado acadêmico, o projeto não significa nada, um, que a pessoa pode pagar para outra fazer o projeto, e pode ser um baita e aquele fulaninho pode fazer mesmo um projeto baita, mas assim, ele vai fazer um trabalho final baita? Não. Eu conheço um monte que desistiu no meio do caminho, e conheço um monte que fez trabalho ruim também, um monte que tu vais ler o trabalho e não tem nada. Então, assim, que petulância aquela pessoa dizer isso! (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 41, 42).

Fabiolla rememorou esse evento com um misto de indignação, raiva e tristeza. Era o início do Profhistória, e um dos pressupostos dessa pós-graduação estava ligado a ampliar e facilitar o acesso de professores de História a um mestrado gratuito, numa Universidade pública. Um dos destaques possíveis na representação dessa reunião, na narrativa da

professora Fabiolla, é a forma como ela entrecruza temporalmente disciplinas e aprendizagens da graduação e da própria pós-graduação, ligada ao ensino, à aprendizagem, para rebater a ideia, subentendida, da professora que levantou a questão da seleção dos melhores e mais capacitados para adentrar no curso. Como cobrar o desenvolvimento de conhecimentos ligados à pós-graduação de pessoas que não estão na pós. Como se fosse possível uma autoformação, independente e autônoma, em que o mestrado seria apenas voltado para indivíduos de antemão preparados para isso. Compreensível a indignação de Fabiolla. Principalmente pela incongruência entre os conhecimentos trabalhados no curso e os preconcebimentos externalizados e supostamente esperados.

O Mestrado Profissional em Ensino de História parece ter sido pensado especificamente para uma demanda de professores que queriam mais profissionalização, ampliar seus conhecimentos como professores, mas que enfrentavam barreiras, principalmente na questão temporal necessária para os estudos. Mas mesmo com problemas, adaptações e reavaliações o Profhistória pareceu se adequar na compreensão de que é necessário pensar no público, no caso, professores de História e, principalmente, em suas realidades e nas ressonâncias subsequentes em suas vidas.

Turin (2019) aponta a realidade enfrentada pelas universidades diante da imposição de desafios ligados aos conceitos neoliberais de produtividade, inovação e eficiência. O Profhistória parece ir ao encontro de uma política do tempo pensada especificamente para um tipo de público situado num contexto particular. A professora Fabiolla fez uma representação do mestrado do Profhistória como tendo sido “duro”, pois, foi a primeira turma. Mas diante de um questionamento sobre ser uma pós-graduação mais humanizada, no sentido de tentar entender a realidade dos docentes de História, ela enfatizou sua representação: “Ele é mais humanizado, eu acho também. E ele foi ficando mais ao longo do tempo. Essa primeira turma foi bem dura e não só aqui, a gente tinha contato com colegas de outros estados, e foi bem duro mesmo, foi duro, mas foi bem legal.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 44).

Existe uma satisfação com o mestrado do Profhistória em ambas as professoras entrevistadas. Mesmo com os desafios da conciliação necessária entre trabalho e estudo, ambas as professoras manifestam contentamento com as aulas, com as atividades desenvolvidas e, principalmente, com os saberes construídos ao longo dos dois anos de curso.

O investimento de tempo e, conseqüentemente, de vida, na pós-graduação, faz desse período uma época de intenso trabalho e, portanto, de muito desgaste. O atual contexto de

aceleração social amplia a percepção de existência de uma série de ações e experiências impossíveis de serem plenamente vividas, por isso a temporalização do tempo surge como uma estratégia que busca uma divisão em sequências lógicas cada vez mais precisas, mas que nem sempre consegue se organizar no altamente volátil cotidiano, pois existe sempre algo que deveria ser feito/vivido/experimentado antes. Mas, nesse contexto, a pós-graduação, uma atividade que envolve investimento de muito tempo e com retorno a longo prazo, parece difícil de ser assimilada nessa sociedade acelerada. Sobre esse aspecto, Rosa (2019, p. 473) afirma:

Os temporalizados horários do cotidiano tardo-moderno, ao contrário, mantém, a ocorrência, a duração e a sequência de acontecimentos amplamente flexíveis. Pode até ser que o cotidiano seja ainda marcado pelo levantar-se da cama e pelo ir dormir, no entanto, uma vez que os horários de trabalho se tornam flexíveis e passam a ser coordenados apenas por *deadlines*, e mediante a possibilidade de execução de várias tarefas a qualquer momento e concomitantemente, a escolha do que fazer requer um *motivo* específico. (ROSA, 2019, p. 473. Grifos do autor).

A escolha por se dedicar a algo, mesmo diante de um horizonte flexível, ou seja, que muda diante de contingências cada vez mais urgentes, cheio de obrigações com o trabalho, não mais preso a um lugar, mas constante, disperso e sem fim, requer um motivo específico. Nesse sentido, ao serem questionadas sobre a importância da pós-graduação para um professor de História, as professoras indicaram parte de suas motivações.

Olha, pra mim, acho que é essencial no sentido de tu ver novos autores, ver novos debates. Eu acho que tu estás muito mais antenado naquilo que está acontecendo na academia, o que está sendo produzido de novo na historiografia. Pra mim foi bem interessante porque eu fiz o Profhistória, e tinha uma relação muito íntima com O PROFESSOR DE HISTÓRIA (ênfase), não com a História. Apesar de que quando eu entrei eu não tinha muita clareza de como seria a questão da pesquisa, o que seria, mas a relação que tem o Profhistória com a nossa prática em sala de aula é bem grande. E pra mim foi essencial voltar ao debate, novas ideias, novos autores, inclusive autores que eu tinha visto na graduação e que não tinha digerido bem, eu fui digerir agora: “Ah, era isso!” Oh, sete anos depois, era isso que o professor quis dizer. Porque a gente teve disciplina de teoria da História no curso né, então muita coisa que, talvez, não tivesse ficado tão claro na graduação acho que na pós foi bem interessante sim. Sim, conhecimento que vai auxiliar também na tua prática em sala de aula né. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 21).

Em um contexto que desvaloriza investimento de tempo em projetos longos e sem qualquer garantia de resultados palpáveis, a professora Mariana apresenta a importância da pós-graduação numa relação direta, porém subjetiva, com seu trabalho como professora de História, tanto num sentido teórico, quanto num sentido prático. Lógico que isso se deve também à especificidade de seu mestrado ter sido o Profhistória. É interessante perceber o entrecruzamento temporal entre as dificuldades de compreensão de teorias na graduação que, no passado mais recente do mestrado, ficaram mais compreensíveis.

Para Fabiolla a importância da pós foi externalizada na construção de uma narrativa truncada, mas o sentido atribuído coaduna com o exposto anteriormente pela professora Mariana e vai além.

Eu acho que tem a ver com... a importância... a palavra melhorar acho meio horrível também, mas seria nesse sentido, melhorar ou complexificar o teu próprio pensamento, **complexificar um pouco a forma como tu pensas**, melhorar essa forma, tipo, você pensa, todo mundo pensa, mas eu acho que fazer uma pós-graduação vai fazer tu pensar em coisas que tu não pensavas antes, como o mestrado fez eu pensar no que eu não pensava, [...] outras habilidades que tu não mobilizas no teu cotidiano. Faz você crescer como pessoa, como profissional e como professor de História. Porque, talvez, pelo menos pra mim isso aconteceu, eu vou começar a olhar para aquelas pessoas, olhar para o que eu estou ensinando de uma outra forma, e vou ampliar porque, assim, também tem a ver com atualização né, historiográfica que vai mudando ao longo do tempo, mas é isso e um pouco além, então, porque antes eu estava muito fechada no conteudismo, e daí eu vou entendendo que também não precisa saber, não é isso, **a vida de fulano é muito mais que isso**, isso é importante, mas isso é o meio, não é o fim e tal, então podia ter feito assim, então quem sabe né, e aí eu chego dentro da sala de aula e eu entendo isso sabe. Então, eu acho que é importante, sei lá, para mudar como pessoa, que é esse mudar como pessoa que muda o profissional também. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 38, 39. Grifo meu).

A professora Fabiolla aprofunda a compreensão sobre a pós-graduação no sentido de modificar, ou complexificar a forma do pensar. Isso se daria por dois motivos: um ligado a construção de conhecimento num sentido de um desenvolvimento de uma leitura de mundo mais ampla e, por consequência, uma compreensão mais aprofundada entre aquilo que se trabalha em sala de aula, ou seja, conteúdo, e com aquele que se trabalha, isso quer dizer, com o estudante e seu entorno, seu ambiente. O outro sentido estaria ligado a atualização do professor, atualização dos debates, dos conteúdos históricos e da historiografia, o que vai ao encontro do exposto pela professora Mariana.

Outro destaque possível do fragmento anterior da fala de Fabiolla é a constatação de que aquilo que é produzido em sala de aula com os estudantes vai além dos conteúdos de História. Ao complexificar seu pensamento com auxílio das aprendizagens possibilitadas pelo Profhistória, Fabiolla constrói uma compreensão crítica de seu fazer profissional, percebendo nuances de sua ação docente que impactam nas vidas de seus alunos: “a vida de fulano é mais que isso”, se referindo aos conteúdos curriculares das aulas de História. Percepções como essa e a relação construída com os estudantes ficam ainda mais evidentes quando ambas as professoras falam daquilo que aqui foi denominado suas obras.

4.1.2 “O nosso trabalho é primordial na constituição daquilo que as pessoas são”

No entrecruzar de tempos, a narrativa das professoras Mariana e Fabiolla configura a representação de suas memórias, dos tempos de sua existência. Segundo Delory-Momberger (2016, p. 137. Grifo da autora), “o modo de presença do indivíduo *no mundo social* resulta de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos.” Tudo se dá numa temporalidade que se configura na ação de contar, de narrar, pois, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa.” (RICOEUR, 1983, p. 17 apud DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). A fixação temporal em episódios de experiências passadas é o que faz humano o ato de narrar. O tempo, nesse processo, é fundamental para compreensão da narrativa construída.

A obra, no entendimento aqui proposto, possibilita a compreensão da relação das professoras entrevistadas com o resultado do seu trabalho, nas relações com estudantes, no encontro com ex-alunos, nas análises e compreensões de episódios em que diferentes camadas temporais entrecruzam-se e ajudam a tecer um fio de compreensão dos relatos na relação entre a profissão professora de História e os indivíduos objetos de seu fazer profissional, ou seja, seus alunos e ex-alunos.

Ao longo das configurações narrativas de trabalho no emaranhamento de memórias articulado nas entrevistas das professoras de História Mariana e Fabiolla existe uma consciência de um fazer profissional que toma forma não apenas na construção de conhecimento ligado diretamente aos conteúdos históricos. Seja por conta dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da experiência em sala de aula, seja pelos conhecimentos construídos

com as reflexões do mestrado do Profhistória, em ambas as professoras é possível destacar representações sobre seu fazer docente que transcende os conteúdos curriculares da disciplina História, ultrapassa os limites de algo que se daria numa relação unilateral entre conhecimento (no caso histórico), professoras de História e estudantes. Para Mariana e Fabiolla, aquilo que é feito em sala de aula, em determinados momentos, está para além de conteúdos, pois nas relações cotidianas com os alunos, a vida toma proeminência e se destaca nas influências daquilo que acontece em ambiente escolar.

Quando perguntada sobre o que é História, Mariana evidencia em sua representação um sentido relacional: “História é a vida humana, é o cotidiano em que a gente vive, é a relação que a gente tem um com o outro”. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 14). Ela não apresentou uma concepção academicizada, fechada em conceitos delimitados e precisos. História, em sua concepção, apresentou um marcante característica ligada as relações humanas no presente. Isso é fundamental para a compreensão de seu fazer profissional, para aquilo que ela faz em sala de aula com os estudantes.

Eu acho que é **saber mediar conteúdo com as vivências dos alunos**, eu não consigo ver a disciplina deslocada daquilo que estou trabalhando com meus alunos, aquilo que faz sentido pra eles. Para mim, ensinar História é fazer com que aquilo ali faça sentido pros alunos, trazer aquilo para o mundo deles, pro espaço deles, que tenha sentido, não ser uma coisa distante, ficar só no livro didático. E usar isso pra pensar um aluno que saiba respeitar a diferença, que saiba respeitar a diversidade, saiba respeitar o mundo e o espaço que ele vive, saiba entender porque que as coisas são do jeito que são e o que aquilo pode me ensinar pra mudar. Mudar no sentido de ficar melhor pra mim, uma perspectiva melhor de mundo. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 14. Grifo meu).

Essa resposta veio depois do questionamento sobre o que é ser professora de História. Mariana constrói uma narrativa que compreende o sentido daquilo que faz em sala de aula com o objetivo de mediar a relação entre os conteúdos históricos e a vida dos estudantes para, ao final do processo, auxiliar os alunos a construir uma série de saberes que os ajudem na perspectiva de desenvolvimento de um mundo melhor. Para alcançar esse objetivo Mariana afirma ser uma professora de História que gosta de ouvir os estudantes.

Eu acho que sou uma professora que gosta de ouvir os alunos, que gosta muito de ouvir os alunos, que gosta de ouvir as histórias que eles têm pra contar, as referências que eles têm pra dizer [...]. Mas eu sou uma professora que de fato gosta muito de ouvir os alunos, de dar abertura pra eles falarem.

[...] Então, essa questão de ouvir os alunos me fez correr atrás de debater muito mais alguns assuntos do que outros sabe, de pensar que, talvez, **aquele conteúdo específico não tenha tanta importância quanto dar conta de entender o que está acontecendo na vida desses alunos**. Não é possível que uma aluna tenha medo de ir da casa dela pra escola porque ela estava sendo seguida, e eu realmente via isso acontecendo, porque eu chegava na escola um pouquinho mais cedo e tinha, às vezes, carros com alguns homens esperando as meninas passarem. Ah, era difícil! Minha ideia de ser professora é muito de não só dar abertura pra eles falarem durante o conteúdo, as contribuições deles, mas deixar o canal aberto para eles virem falar comigo seja o que for. Eu gosto bastante de diálogo em sala de aula. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 14, 15. Grifo meu).

É evidente, na fala da professora Mariana, a característica dialógica de seu fazer profissional. Isso a faz desenvolver um saber que facilita o acesso a determinados assuntos, ligados diretamente ao cotidiano dos estudantes, impossíveis de serem acessados por outras vias. Apenas o diálogo direto possibilita conhecer e perceber as necessidades, demandas e desafios enfrentados diariamente por seus alunos. Esse exercício dialógico cotidiano cria laços de confiança, abre os indivíduos para o debate, o que permite e estimula cada vez mais o diálogo. O assédio sofrido pelas meninas na rua no caminho para a escola é um dos exemplos de como a vida toma proeminência em relação aos assuntos das aulas. Nesses momentos, para a professora, o diálogo e o acolhimento de demandas como essa se tornam mais importantes que qualquer conteúdo.

Essa relação dialógica em sala de aula, o estímulo ao debate e o reconhecimento de que existem questões que transcendem os conteúdos e/ou se antecipam aos conteúdos, também apareceu na fala da professora Fabiolla, principalmente, em momentos que ela faz uma análise reflexiva entrecruzando tempos e memórias sobre aquilo que concebia e o que depois percebeu como sendo efetivamente relevante na sua prática em sala de aula. A professora Fabiolla conta que começou a docência em História “ainda muito insistente com o conteúdo, ainda tinha um vínculo muito grande com o conteúdo, dar conta do conteúdo, trabalhar nesse conteúdo muito eurocentrado.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 31). No entrecruzar de tempos, as memórias de quem ela era e do que ela fazia em sala de aula contrastam com suas concepções apresentadas no momento da entrevista: “Antes eu estava muito fechada no conteudismo, e daí eu vou entendendo que também não precisa saber, não é isso, **a vida de fulano é muito mais que isso**.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 39. Grifo meu).

Na narrativa de ambas as professoras apareceu a ideia de que em aulas dialógicas a vida toma proeminência, ou seja, as histórias, os dramas, as vivências ligadas ao cotidiano dos estudantes, se houver abertura e acolhimento, podem surgir em conversas e debates, momentos em que o desafio parece ser o enlaçamento daquilo que os alunos trazem com os conteúdos históricos. Nessa perspectiva, o alcance do trabalho das professoras Mariana e Fabiolla é investido de uma importância que a primeira vista pode não ser percebida, mas que ao longo do tempo, com o passar dos anos, em situações específicas, a importância da questão relacional em sala de aula, do diálogo aberto, é representado no encontro com ex-alunos. Isso evidencia uma afirmação feita por Fabiolla durante a entrevista, no momento em que rememorava determinada exposição sobre a relação que buscava desenvolver em sala de aula entre conteúdos histórico e os estudantes, em que ela diz para a turma: “você não estão aqui só pra aprender História, é uma formação.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 30). Essa formação, apontada por Fabiolla, parece ter essa característica ligada à vida, a compreender e auxiliar a vida dos alunos.

Os modos como o resultado desse significativo trabalho dialógico surgem em suas construções narrativas foram percebidos e analisados no sentido aqui apresentado de uma obra, ou seja, o resultado desse trabalho exercido no passado que se entrecruza em outros tempos, outras memórias, em outros lugares e situações. Esse sentido atribuído ao resultado de seu trabalho possui tamanha importância que ao fim da entrevista, quando pergunto se a professora Mariana gostaria de deixar registrado mais alguma coisa, alguma história, algum caso marcante, ela contou sobre um encontro inesperado que teve.

Um dia eu estava na UDESC, estava saindo da aula de teoria (mestrado), estava indo no banheiro e daqui a pouco escuto: “Professora! Professora!” Não é comigo né, eu sou aluna aqui, não sou eu que estão chamando. Era uma mulher que foi minha aluna lá no Ribeirão (bairro de Florianópolis), na minha primeira turma. Ela estava lá fazendo Pedagogia. Foi bem legal! Ela disse: “Ah que saudade da tua aula, eu estou fazendo aula de Metodologia de Ensino de História e me lembrei de ti.” Ai que coisa boa! [...] Ela disse: “Ai professora sempre lembro das tuas aulas.” Meu deus, tu vês né. E, às vezes, tu até esquece um pouco do rosto da criança e eles lembram tanto de ti. Mas essa menina eu nunca consegui lembrar do nome, mas eu fiquei bem contente quando ela veio me chamar, ela me chamou um monte tá, eu não sabia que era comigo, eu não trabalho aqui (UDESC), estou de aluna. (risos) (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 34).

Ela constrói a narrativa desse reencontro com humor. Para ela foi uma situação engraçada, pois, a princípio, ignorou o chamado de sua ex-aluna, afinal, ali naquela instituição ela não era professora, era aluna. Essa memória de Mariana auxilia a pensar a biografização para além da oralidade, carregamos os sentidos de quem somos também pelos lugares que habitamos. “Os homens habitam o espaço e o espaço os habita, eles constroem o espaço e o espaço os constrói, eles fazem o espaço significar e o espaço confere significado a seu ser e à sua ação.” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 99). Num movimento de mão dupla, o sentido de quem somos é imprimido nas idas e vindas dos espaços em que habitamos, nos lugares nos quais agimos e que também agiram sobre nós, conferindo um significado à identidade de um indivíduo num movimento de sentido interno e externo, ou seja, aquilo que Mariana foi para sua ex-aluna estava ligado a um lugar e a um tempo específico que, no encontro mencionado, entrecruza aquele presente, em que Mariana é também e de novo professora, além de aluna.

Esse sentido atribuído ao indivíduo atrelado a um espaço pode ser compreendido no conceito de “co-espacialidade”, ou seja, a ideia de que “transportamos e trazemos conosco uma pluralidade de lugares no lugar em que estamos.” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 104). Isso é interessante para pensar os encontros das professoras dessa pesquisa com suas obras, pois quando elas encontram seus ex-alunos, o lugar escola é representado na interação, o tempo de escola entrecruza o tempo do encontro, onde a professora continua sendo professora, não importa o tempo transcorrido, nem o lugar ocupado na atualidade do encontro.

Esses encontros também possibilitam a percepção do passar do tempo, pois seus alunos cresceram. “Faz pouco tempo que um ex-aluno meu veio dizendo que estava com saudades das minhas aulas. Ele hoje está com vinte e poucos anos, está casado, com filho: ‘Meu deus, estás casado, com filho, você era uma criança, como assim?’” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 34). O entrecruzamento temporal a faz perceber as mudanças e sentir o transcorrer do tempo. O encontro com suas obras traz muita satisfação, isso fica evidente nas expressões de contentamento da professora Mariana.

Eu gosto muito de reencontrar os meus alunos e ver que são pessoas que estão buscando estudar mais, abrindo a cabeça pra ver uma perspectiva de vida melhor, me encanta muito ver um aluno que era muito agressivo e que através das nossas aulas ele conseguiu ver e entender o outro, respeitar melhor a diferença na sala de aula, porque na sala de aula tem muita diferença né, tem diferença social, tem diferença de raça, de crença, de tudo. Ver que através da nossa disciplina, aquilo ali com o debate, com a fala

consegue fazer com que aquela criança, aquele aluno, adolescente, ele melhore, ele veja as coisas de uma maneira mais respeitosa, mais democrática, o mundo. Pra mim já vale o trabalho. (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 33, 34).

A obra também é percebida de modo próximo e direto, no dia a dia de trabalho em sala de aula, a citação anterior aponta para esse aspecto. Existe a percepção de um resultado mais amplo, que reverbera ao longo da vida dos alunos, mas, também existe a percepção de desenvolvimento dos alunos ao longo da própria relação cotidiana estabelecida durante as aulas de História. Uma melhora percebida pela professora Mariana nos modos dos estudantes relacionarem-se e de representar o mundo ao seu redor. Essa compreensão sobre o trabalho de professora de História investe a profissão com características amplas, complexas e importantes no desenvolvimento dos indivíduos. Isso evidencia-se quando Mariana responde sobre o significado de ser professora de História.

Eu acho que o nosso trabalho é **essencial**. **Essencial** na constituição dos alunos, naquilo que eles são, porque ele foi **essencial** naquilo que eu sou. Às vezes, a gente bota um peso naquilo que a gente é na família, na nossa genética, no lugar em que tu vive, mas acho que aquilo que eu sou é muito fruto do que a escola fez de mim, desde pequena, as **referências** que tenho da minha vida são da escola. Ah aquele filme de 95, ah 95 eu estava no sétimo ano, estudava com professor tal e tal, a minha **referência** é muito escolar. Muito do que eu sou é por conta da escola, a maior parte do tempo tu passas na escola né. E aí, eu acho que **o nosso trabalho é primordial na constituição daquilo que as pessoas são**. (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 18. Grifos meus).

Mariana constrói uma representação sobre seu trabalho de professora de História num exercício íntimo de uma autoanálise, revelando sentidos e significados particulares inscritos numa escrita de si biografada com a vida escolar. A sua identidade, tecida por ela própria, está intimamente ligada àquilo que ela vivenciou na escola, com as aulas e com os professores. A biografização nesse trecho é feita com termos representativos como: essencial, referência e primordial; palavras que possuem um sentido de origem, de começo, de início, o que coaduna perfeitamente com sua conclusão ao afirmar a relação entre o trabalho de professora e a constituição dos indivíduos. Essa afirmação final transpassa a, já superada, ideia de o docente ser um mero transmissor de conhecimentos previamente selecionados, e também vai além da constatação de que o professor é um impulsionador da construção de saberes individuais. Para Mariana, parece haver um significado maior em seu trabalho, algo que ela percebeu na sua

construção e que a fez compreender a importância de suas ações com os estudantes na constituição deles como pessoas. Isso é a obra.

As constatações feitas pela professora Mariana da constituição de sua identidade individual ligada ao trabalho dos professores e às relações construídas na e com a escola, contrasta com uma percepção de uma sociedade acelerada, com dificuldade de investimentos em projetos de vida a longo prazo, identificado por Rosa (2019, p. 280):

As gerações mais novas só se comprometerão com práticas que se desenvolvem a longo prazo e exigem altos investimentos prévios (e, conseqüentemente, só experimentarão a validade de fazê-lo) quando forem encorajadas a tal por relações estáveis de confiança e exemplos seguros. Não obstante, tais relações de confiança se desenvolvem, por sua vez, apenas a longo prazo.

Nesse sentido é possível afirmar que as relações estabelecidas na escola, seja no passado da vida escolar de Mariana, seja no atual momento contemporâneo da entrevista, possibilitam o desenvolvimento de relações estáveis encorajadoras entre estudantes e professores, entre estudantes e estudantes, mas também entre os indivíduos e a própria instituição escolar, que nesse contexto pode ser entendida como um oásis de desaceleração¹⁶ (ROSA, 2019), ou seja, uma instituição em dessincronia com a aceleração social. Isso resultaria no desenvolvimento de práticas de longo prazo que, em seu ideal, possibilitaria relações estáveis de confiança e exemplos seguros, que por sua vez reverberariam nos indivíduos ao longo da vida.

Essas gerações mais novas apontadas na citação anterior podem ser compreendidas não apenas no sentido de idade cronológica, como também num sentido hierárquico estabelecido institucionalmente, como o duo inseparável: professor e aluno, respectivamente indivíduo mais velho e mais novo. Essa compreensão pode ser estabelecida com o auxílio do conceito de *biogeograficidade* utilizado por Delory-Momberger (2008b) para tratar da constituição individual pelo viés dos espaços frequentados.

Todos os espaços que frequentamos e que praticamos não apresentam a mesma *biogeograficidade*, ou seja, a mesma capacidade de escrever-nos no espaço, a mesma aptidão a serem investidos por nós para constituir formas de nós mesmos no espaço, todos, porém – espaços “naturais”, espaços públicos, espaços sociais e institucionais – são experimentados e apropriados

16 O conceito de “oásis de desaceleração” num contexto de aceleração social, encontrado em Rosa (2019), será trabalhada no capítulo cinco.

a partir da significação que lhe atribuímos na globalidade de nossa experiência e de nosso percurso, a partir de sua capacidade para materializar e para representar valores sociais, morais, afetivos, estéticos que estão ligados a nossas representações de nós mesmos e de nossa existência. (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 105, 106. Grifo da autora).

A professora Mariana narra um encontro com a obra que pode auxiliar na compreensão dos resultados das relações seguras de longo prazo estabelecidas em um espaço escolar não apenas com indivíduos de faixa etária inferior, mas com indivíduos em situação estabelecida de desigualdade geracional possibilitada pela EJA, entre uma professora mais nova que a aluna, mas que a hierarquia social institucional, experimentada e apropriada devido ao lugar, ou seja, a escola, faz inverter a lógica geracional tradicional entre uma professora e uma aluna com resultados semelhantes aos do trabalho com crianças e adolescentes.

Eu me lembro de um retorno de aluno que pra mim foi o melhor de todos. Em 2019 eu saí com uma colega pra gente fazer um lanche, conversar um pouco depois da aula (mestrado), e quando a gente foi no caixa pagar eu escutei uma vozinha: “Professora Mariana!”, era uma ex-aluna minha da EJA (Florianópolis), Dona Dalva, uma senhora de cabelos brancos, eu trabalhei na EJA em 2015. Ela me chamava de senhora, mas tem mais idade que o meu pai. Ela diz que é respeito, eu sempre falo pra não me chamar de senhora por favor, mas, assim ela me disse: “A senhora sabia que eu acabei de terminar o magistério?” Eu: “Ah não acredito!” Ela assim pra mim: “Tu não acreditas? Tu acredites ou não, mas eu vou fazer História também.” Pronto né, a Dona Dalva gente, com quase 70, cara, incrível isso, é incrível, incrível! (entusiasmo) E tu não espera né, uma senhora idosa que não estudou antes porque o marido não deixava, ela ficou viúva e ela voltou a estudar. Tinham muitas histórias de senhoras na biblioteca quando eu dava aula na EJA, lá era uma turma de senhoras idosas, tinha um ou dois senhores só. É porque ali tem vários cursos, tem curso de tricô, curso de bilro, e elas faziam a EJA, a história delas no Diário, sabe aquele caderninho, aquele Diário?¹⁷ Era igual, eram viúvas ou separadas que não estudaram porque o marido não deixava, isso se repetia, todas têm a mesma história! Tinha uma ou outra que casou, engravidou e não conseguiu voltar a estudar, mas assim, a maioria era porque o marido não deixava. Daí essa aí (Dona Dalva) quer fazer História, foi fazer magistério. E assim ó, uma mulher que tem um conhecimento, ela não esteve na escola durante o período que deveria, na idade, mas quando eu dava aula pra ela na EJA era uma mulher que lia muito jornal, que lia muito livro em casa, superbem articulada, ela seria uma professora incrível aquela mulher gente, assim ó, com quase 70 mas a mil tá, parecia que tinha 20, se ela for professora que massa, pensa se ele for minha colega de escola, que legal, ia ser muito legal. (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 30, 31).

17 Cf. minha dissertação de mestrado para entender os Diários e a EJA de Florianópolis que funciona tendo a Pesquisa como Princípio Educativo. (SCHERER JÚNIOR, 2017).

Essa memória sobre a Dona Dalva veio depois do questionamento sobre a maior alegria na carreira de professora de História até o dia da entrevista. A narrativa expressou entusiasmo e satisfação, uma alegria legítima e espontânea. Ficou evidente o prazer desse encontro com sua obra, momentos como esse geram muito prazer e motivam o trabalho. Para além dos aspectos afetivos e emocionais a narração do encontro com Dona Dalva tem um potencial representativo sobre o trabalho na EJA, nesses encontros que possibilitam trocas em relações intergeracionais. É representativo também, especificamente, do trabalho de um professor na EJA de Florianópolis, que possui uma série de peculiaridades, como os Diários, ligado ao trabalho via Pesquisa como Princípio Educativo (SCHERER JÚNIOR, 2017) que proporciona o desenvolvimento de uma “cultura escolar democrática e transgressora”. (MIRANDA, 2020, p. 23). E, ainda, o encontro com histórias de vidas marcadas pelas relações de gênero, em que mulheres eram impedidas de estudar pelos seus maridos, assim como foi com Dona Dalva que só pôde voltar à escola após a viuvez.

Memórias como as de Mariana nos relatos de encontro com seus ex-alunos possuem uma entonação de satisfação, memórias felizes são marcantes e reavivam o sentimento experienciado daquele momento. Porém, por outro lado, as memórias infelizes ou traumáticas, talvez, deixem marcas ainda mais fortes, ainda mais vivas, pois ensejam sempre aquilo que poderia ter sido, o que deveria ter acontecido, principalmente, quando compreensões posteriores ao fato narrado entrecruzam a temporalidade na rememoração. A professora Fabiolla narrou um fato marcante e representativo do momento que ela apontou como de extremismos em sala de aula no ano de 2018. Essa história foi percebida não como uma obra no sentido até aqui exposto, como o resultado do trabalho como professora de História, mas como uma obra não feita ou uma obra inacabada, ou seja, como um trabalho que não foi executado e, portanto, preencheu a representação de Fabiolla desse momento com possibilidades e responsabilização.

Fabiolla contou que em novembro de 2018 um grupo de alunos solicitou para a direção do Instituto Estadual de Educação (IEE) autorização para no dia da consciência negra organizarem uma manifestação antirracista. A ideia era de num recreio estendido àqueles que queriam manifestar-se usarem uma camiseta preta em vez do uniforme escolar. Mas um aluno de Fabiolla tinha outros planos para essa manifestação.

Esse guri, no dia da manifestação, ele chegou com a camiseta preta, ele nem antirracista era, mas qual era a cara estampada que estava na camiseta? A do Bolsonaro. Ele teve a audácia, porque isso para mim foi uma audácia sem tamanho. E aí, acho que a primeira aula ou segunda aula eu tive com a turma deles, quando eu vi aquilo, tu não tens noção do tanto que eu fiquei nervosa e do tanto que isso me desconcertou que **eu nem consegui chamar ele para conversar, que eu deveria ter feito isso, depois eu me senti culpada**, por quê? Porque ele quase apanhou na escola, porque ele foi para o meio da manifestação dos estudantes negros, ele foi para o meio da manifestação de estudantes negros que lutam contra o racismo, e ele branco com a camiseta preta com o Bolsonaro estampado, e tipo, se fosse um dia comum, talvez, não significasse tanto assim. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 50, 51. Grifo meu).

Esse acontecimento é intrigante, pois, a atitude do aluno de Fabiolla é datada em um tempo de disputas político/ideológicas que fazem de sua manifestação em meio a manifestação antirracista ser representativa de “lutas de representações” (CHARTIER, 1990, p. 17) que se intensificaram nos anos posteriores. Ela dá mais detalhes do ocorrido e expressa seus sentimentos sobre.

Eles o botaram numa roda, não acho isso certo, mas assim, de certa forma ele pediu isso, entende? Mas, botaram ele numa roda, e eu só descobri isso depois, claro, na hora da manifestação queriam arrancar a camiseta da criatura, porque imagina. Mas isso, na minha percepção, só aconteceu no nível de polaridade que a gente estava em 2018, assim, de extremismo de ambos os lados. Porque ok, o guri era louco de pedra, e, com certeza, deve ser racista também, e, com certeza, não deveria ter ido e eu fiquei com um ódio dele também, porque assim, a gente tem ódio das pessoas fazer o que né, eu tenho que trabalhar isso, mas a gente tem, a gente é ser humano. Mas também não está certo linchar ele ali na escola, é a escola! (tom de perplexidade) Aliás, eu já não acho certo linchar na rua. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 51).

A ação do estudante de Fabiolla, talvez, tenha sido apenas a expressão de um adolescente testando e desafiando os limites institucionais e sociais nos quais está inserido, um tipo de rebeldia para com o estabelecido. Mas, se analisada de forma pormenorizada, pode exemplificar “lutas de representações”, seja pela questão racista ligada ao nosso passado escravocrata, seja pela questão ligada a liberdades de expressão compreendidas de modo enviesadas e disformes, seja pela cor das camisetas, seja pelo significado atrelado ao rosto estampado na camiseta. Enfim, o relato de Fabiolla também expõe o desconcerto com a audácia de seu aluno e a sensação de culpa por não ter conversado com ele antes da manifestação. O entrecruzamento temporal na memória do ocorrido com as considerações

posteriores ao evento levam a entender que Fabiolla ainda pensa no que aconteceu e se culpa por certo grau de responsabilidade na sua, aparente, omissão.

Então, eu **deveria ter falado** com ele mas fiquei muito desconcertada, tu não tem noção, não conseguia nem articular o meu pensamento, **eu deveria ter dito para ele** assim: “Querido, o negócio é o seguinte...”. Se ele ia acreditar ou não, não me interessa, mas **eu deveria ter dito para ele** assim, chamar ele sozinho e dizer: “Amado, cuidado com o que você está fazendo, hoje é um dia de manifestação antirracista, você está trazendo uma camiseta que tem um racista estampado nela, mesmo que você não acredita que ele é um racista as outras pessoas acreditam, então isso é perigoso para a sua integridade física.” **Eu devia ter feito isso**, e não fiz, e eu não consegui nem dar aula direito, enrolei a minha aula todinha porque eu olhava para ele e ficava assim óh... (faz uma cara de desconforto) [...]. Eu não queria dizer para ele que aquilo ali era um absurdo, porque era, porque é um absurdo aquilo ali que ele fez, para não ficar parecendo que eu não estava querendo deixar ele se manifestar, porque era isso que ele ia dizer, e eu não consegui dar aula, porque ele sentava... e assim, eu via na cara dele que ele estava sentindo prazer em estar com aquela camiseta, e isso me desconcertava mais ainda porque eu ficava pensando assim: “É um guri de quinze anos, como pode uma pessoa...” Eu sei como pode, sempre faço isso, eu sei como pode, mas ainda fico chocada, ainda me choco e **eu não consegui**, eu olhava, tentava desviar o olhar para não olhar ele com a camiseta, para tentar seguir a aula porque eu tinha que dar aula também, mas assim, cada vez que eu virava, olhava... Me desconcertou, porque foi o ápice assim ó... **eu deveria ter chamado ele**, porque eu faço isso. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 51, 52. Grifos meus).

A professora Fabiolla constrói sua narrativa com um misto de culpa e justificativa. A representação desse evento é permeada pela análise daquilo que poderia e deveria ter sido feito por ela para, além de evitar, ter tentado construir algum conhecimento com o ocorrido, alguma lição daquilo que o estudante passou.

E sabe qual foi o meu choque maior, assim, dentro da escola? Foi ouvir de colegas (professores) que ele estava certo. Isso foi muito pior, muito pior do que o guri de quinze anos, porque daí eu refleti que era um guri de quinze anos, e **era a minha obrigação ter ido falar**. [...] Mas é que, assim, sim ele pode fazer isso em qualquer lugar, mas vamos refletir um pouquinho, há espaços para cada coisa né. **Mas eu me senti culpada depois**, porque penso também que é a minha obrigação entende, explicar, e claro, se ele ia querer ou não trocar de camiseta, mas **se eu tivesse falado antes**, talvez, ele não aceitasse, mas quando acontecesse ele lembrasse do que eu falei, e **ele não vai lembrar de ninguém avisando para ele**, podia servir de aprendizado, e ele não vai lembrar de ninguém dizendo para ele que não é só uma questão de expressar opinião, é uma questão que ele precisa entender que há momentos para expressar a opinião, e há lugares para isso também, e há

formas de se fazer isso. Agora, ali não era, não daquele jeito. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 52. Grifos meus).

Em sua construção narrativa Fabiolla menciona por diversas vezes que ela deveria ter dialogado com o aluno em questão, ela carrega uma culpa que de algum modo parece ser intensificada por ela ser uma professora de História, narra esse acontecimento como se de alguma forma ela, como historiadora e professora de História, fosse a responsável pelo que aconteceu naquele dia. Essa responsabilização, talvez, possa ser interpretada como que ligada a questão relacional desenvolvida na execução de seu trabalho em sala de aula com os estudantes, característica essa potencializada pela disciplina de História, pela metodologia de trabalho de Fabiolla e, também, por ser uma área do conhecimento argumentativa e interpretativa, talvez, na representação de seu trabalho, questões relacionadas a liberdades de expressão e racismo estivessem mais ligadas com a área de História.

Esse é um exemplo de que ser professora, no caso específico de História, vai muito além dos conteúdos, pois a culpa que ela sente por não ter falado com o estudante da camiseta não deveria dizer respeito somente a ela, mas a todos os professores e funcionários da escola que de algum modo poderiam ter evitado essa situação extrema. Isso que ela acha que deveria ter feito, ter ido dialogar e impedir a situação óbvia que estava prestes a acontecer, não está em nenhum currículo de História, em nenhuma formação em História. É a ação do professor de História para além do conteúdo histórico. Essa memória, na representação de seu significado pelas considerações de Fabiolla, auxilia a compreender a obra pela sua antítese, pelo contraexemplo, ou seja, pode ser entendida como uma obra não feita ou obra inacabada, pois exemplificaria uma atitude não realizada que poderia ter construído algum tipo de aprendizado para o aluno em questão, algo que ele levaria pelo resto da vida. A professora Fabiolla finaliza essa história como a perda de uma oportunidade de produzir conhecimento com esse estudante, algo que não tem mais volta. Talvez, por isso todo o seu pesar e culpa.

Delory-Momberger apresenta uma interpretação sobre a análise desenvolvida por Jean-Michel Baudouin (2010) na dupla afirmação de que “o texto é a ação, o texto não é a ação”, que pode auxiliar a compreender o trabalho de memória e a construção narrativa empreendida por Fabiolla no acontecimento da manifestação antirracista.

O enredamento, de fato, não tem apenas a dimensão de organização da ação no tempo, ele transforma as sequências de ação em sequências argumentativas que implicam uma posição enunciativa e avaliativa do autor

– posição esta relativa, ao mesmo tempo, ao lugar que ele se atribui e às *figuras* que dá a ver de si mesmo, aos objetivos e às finalidades que persegue, às crenças e valores que são os seus, aos meios de que dispõe e aos obstáculos que encontra, etc. O que o relato enreda é o mundo da *intencionalidade*, que é próprio do agir humano e nunca redutível a uma pura causalidade antecedente. É a esse mundo de intencionalidade e à atividade hermenêutica que o sujeito desenvolve sua própria ação que o relato dá acesso: “[...] o texto abordado como atividade permite analisar melhor a ação representada por este mesmo texto, isto é, discernir melhor o processo e o produto que dele resulta” (BAUDOUIN, 2010, p. 407). É esse “trabalho do sujeito”, apreendido no que tem de irreduzivelmente singular, que a pesquisa biográfica pretende atingir a fim de constituir uma compreensão e um conhecimento geral dos processos de biografização. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 530. Grifos da autora).

O relato de responsabilização que a professora Fabiolla constrói pode ser interpretado como uma intencionalidade de remição, pois, ao assumir parcela de culpa por um evento na qual ela não tinha nenhuma relação direta e nenhum controle, tanto sobre a manifestação quanto sobre o aluno da camiseta, ela enreda em sua narrativa um evento representativo de seu trabalho como professora de História para além da sala de aula e dos conteúdos históricos curriculares. Mais do que narrar, no entrecruzamento de tempos, ela emite uma avaliação de sua ação como professora de História, diante de uma possível situação de atrito motivado por sentidos e significados antagônicos, ligados de modo indireto com a História do Brasil, que naquele dia do conflito ultrapassaram as “lutas de representações” e foram efetivamente configuradas numa luta física entre os manifestantes e o aluno de Fabiolla.

A professora Fabiolla biografiza-se de forma sempre ativa, participante, engajada nas atividades e processos educativos dos quais participa, o acontecimento da manifestação antirracista destoa com sua biografização, por isso, ela dá ênfase ao que deveria ter feito, pois isso sim seria uma característica sua, seria parte de sua identidade como indivíduo militante e, principalmente, como professora de História.

A obra nem sempre é individualizada, nem sempre ela aparece de modo direto num relato de algum encontro específico ou em algum acontecimento marcante, por vezes, a obra surge na constatação e aceitação do retorno do trabalho cotidiano executado em sala de aula, no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, quando possível.

Teve algumas turmas que eu consegui trabalhar três anos seguidos com eles, e assim, não é me achando, não é nada disso, porque a formação não depende só de mim, mas na disciplina de História e do que a gente espera de

criticidade para a História, de análise, impressionante, eu mesma fiquei impressionada! (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 30).

O trabalho prolongado numa mesma escola possibilita a percepção que Fabiolla teve de resultado em alguns de seus alunos ao longo de três anos seguidos de docência na mesma instituição e com as mesmas turmas, situação difícil de acontecer em contratos temporários, em que as mudanças de escola são comuns. Ela aponta que a criticidade e a análise em História foram além do esperado por ela e ficou impressionada com o retorno de seu trabalho com os estudantes. Esse tipo de percepção e constatação só é possível no médio/longo prazo, no investimento contínuo de trabalho com os mesmos grupos ao longo de algum par de anos. Esse tipo de relação um pouco mais prolongada possibilita perceber a obra de forma próxima, nas mudanças gradativas e cotidianas. Para além disso, a constatação de retorno de um investimento de tempo no trabalho com os alunos, só é perceptível no entrecruzamento temporal em encontros fortuitos vários anos mais tarde, quando os estudantes conseguem, por diversas razões, elaborar e perceber as influências e as marcas das aulas do passado.

As relações estabelecidas em sala de aula podem ultrapassar o ambiente formal de ensino e o tempo estabelecido para isso, principalmente, com as facilidades e possibilidades advindas com o desenvolvimento, proliferação e difusão de tecnologias de comunicação. O expediente da professora Fabiolla não fica apenas confinado ao ambiente escolar, isso porque alunos e ex-alunos conseguem manter contato e acessar parte de seu trabalho de professora de História.

Eles me agradecem até hoje, eu tenho alunos que tem o meu *WhatsApp* e vem me perguntar até hoje, e eles chegam: “Professora, não estou entendendo isso aqui, mas queria entender, eu preciso, achei legal, não sei o quê, mas... Não é que eu não goste do meu professor, mas o método...” Eles muito respeitosos... Eles vêm me pedir ajuda porque, talvez, as formas como eu faço, ajude um pouco melhor, e isso é muito legal, muito legal. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 31).

A construção das obras não mais fica restrita a um lugar e a um tempo determinado externamente. As relações construídas e as demandas dos alunos atrelada as comunicações fáceis ainda oferecem um tipo de possibilidade interacional condicionada pela relação professor/aluno, isso de forma atemporal, ou seja, Fabiolla continua seu trabalho de professora mesmo com estudantes não mais oficialmente seus. Essa constatação coaduna com a percepção de que o trabalho de forma geral não termina mais com o fim do tempo

cronológico estipulado em cargas horárias contratuais, mais do que isso, o trabalho estaria condicionado ao cumprimento de metas preestabelecidas.

Cada vez mais o trabalho não acaba quando o ponteiro aponta cinco horas ou quando o calendário indica o fim de semana, mas sim quando a tarefa assumida é executada – o que geralmente significa: manter o prazo firmado ou cumprir o projeto tal qual contratado. Até mesmo as empresas mais tradicionais passam, entretantes, a desfazer-se de seus relógios de ponto e ao controle de presença no local de trabalho. (ROSA, 2019, p. 337).

A afirmação anterior, de Rosa (2019), não foi construída pensando no trabalho docente, mas nem por isso deixa de possibilitar parcela de compreensão sobre o que foi mencionado anteriormente por Fabiolla. Na verdade, a escola acaba por se constituir como uma instituição em dessincronia com a temporalidade do mercado de trabalho na qual o autor se baseia. Porém, essa afirmação permite pensar o trabalho exercido por Mariana e Fabiolla no contexto atual com indícios dessa relação trabalhista tardo-moderna apontada. O trabalho da professora Fabiolla não acaba mais com o soar do sinal sonoro que indica o fim de suas aulas, pois, como ela demonstrou, parte de seu fazer docente pode ser demandado por seus alunos que possuem seu contato telefônico, ou poderia ser também, seus perfis de redes sociais, por exemplo. Além disso, é possível vislumbrar que isso se torna cada vez mais parte do exercício docente, principalmente no contexto pós-pandêmico com o ensino remoto ainda mais difundido. Muito daquilo que era considerado relacionamento interpessoal nas redes sociais, passou a ser relação trabalhista formal e informal. Ainda é possível pensar que a satisfação de Fabiolla com a situação exposta signifique uma possibilidade de continuar a obra, de cumprir a tarefa assumida de construir conhecimento histórico, mesmo que o aluno em questão não seja oficialmente responsabilidade sua. Por mais que a escola não se encaixe numa definição de empresa tradicional, ela contém sinais que a colocam ora em confronto com essa lógica apontado por Rosa (2019), ora em concordância. É preciso perceber até que ponto essa convergência ou divergência pode ser percebida e problematizada.

Toda essa constatação não diminui o sentimento, a afetividade e a satisfação na relação e percepção das suas obras demonstradas por Mariana e Fabiolla. O resultado do trabalho exercido, quando perceptível no curto prazo, no sucesso em determinada atividade desenvolvida, ou no médio/longo prazo, no desenvolvimento e formação do estudante, seja

nas ações cotidianas, seja em encontros futuros, sempre impulsiona e motiva o trabalho. A obra é motivadora, é razão de orgulho do trabalho exercido, da construção executada.

Eu sei que foi uma das meninas, **meus xodós**, porque, assim, **elas eram fantásticas, impressionantes**, e ela assim: “Professora, não é estranho que esse texto, porque eu estou vendo que ele foi escrito em 1974, 1970 né? Parece que ele está relatando hoje em dia.” Assim, uma perspicácia, nível de inferência e poder, (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 50).

Esse relato foi construído com base numa atividade sobre fascismo, desenvolvida em diversas turmas da professora Fabiolla que foi considerada bem-sucedida e obteve resultados surpreendentes. Em termos gerais, a atividade consistiu em entregar um texto e pedir para os estudantes lerem e analisarem o conteúdo, a intenção foi de criar uma percepção de semelhança entre o conteúdo do texto e a situação na época da aula, em 2018, com alguns discursos políticos. As considerações de alguns estudantes, principalmente, de algumas alunas que para Fabiolla se destacaram, lhe despertou muito orgulho e satisfação.

Em um mundo acelerado e desprovido de *télos*, as professoras Mariana e Fabiolla parecem experimentar seu trabalho de professoras de História com prazer e significado, indo em sentido contrário a afirmação de que: “Vivemos num tempo em que é muito difícil que qualquer coisa se torne significativa ou importante, um tempo de um imenso maquinário cultural de pura distração”. (MARTIN, 1998, p. 58 e 5 apud ROSA, 2019, p. 550). A insignificância das coisas em nosso tempo parece não afetar o resultado do trabalho das professoras entrevistadas. A obra é significante e significativa.

Rosa (2019), evocando a infinitude irracional do progresso apontada por Weber (1988), afirma que: “o sujeito (tardo-) moderno nunca chega a ponto de morrer ‘velho e satisfeito da vida’, de ter reconciliado o tempo da vida com o tempo do mundo”. (ROSA, 2019, p. 371). Isso parece não acontecer no caso das professoras partícipes desta pesquisa com suas obras, pelo menos não naquilo relacionado com seu fazer profissional, e não no transcorrer das últimas décadas de sua existência, existe uma satisfação com aquilo que elas fazem, com seu trabalho de professoras de História, que não está ligado apenas a questões financeiras, como acredito já ter ficado evidente, existe um sentido atrelado ao exercício profissional que transcende a mera questão empregatícia. Isso fica ainda mais evidente quando ser professora de História se torna não só uma atividade profissional, mas também possibilita uma atitude política.

Eu, hoje, por exemplo, não dou aula em colégio particular, nunca dei e penso que tem um pouco a ver com isso também, com o meu apego com a escola pública, com tudo que eu passei e tudo que eu vivi. P – É um posicionamento teu? E – Também, político, bem político. Já fui convidada pra dar aula em escola particular, sei que se tu se matares a trabalhar ganha mais, mas eu não quero. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 10).

A professora Fabiolla não ministra aulas de História em escola particular como uma forma de posicionamento político. Essa afirmação surge em sua narrativa num momento em que situações de desigualdade social ficaram evidentes, ainda muito cedo em sua vida, nas tentativas infrutíferas, suas e de sua irmã, de adentrar em universidade pública. Isso, em sua biografização, sinalizou as deficiências e desigualdades entre os estudantes oriundos de escola pública e os estudantes com maiores possibilidades econômicas e, portanto, com acesso à educação formal privada. Essa fala de Fabiolla parece indicar um modo dela enfrentar e não contribuir com as desigualdades provocadas pelo sistema do vestibular entre aqueles que tiveram acesso a uma educação privada e os que estudaram em escola pública. A professora Fabiolla sabe o valor e a importância do seu trabalho, acredita no poder de transformação que seu fazer profissional em sala de aula tem, as possibilidades daquilo que ela faz como professora de História e o modo como isso pode impactar a vida de seus alunos. Isso tem a ver com aquilo que ela quer influenciar, com a marca que ela quer deixar, com a sua obra.

A obra dá trabalho, é fruto de esforço e, por vezes, significa fazer coisas que jamais estavam no horizonte de expectativa das professoras de História entrevistadas, mas, não raro, são justamente essas ações, essas experiências, as mais difíceis e desafiadores, que são lembradas, que surgem nas biografizações, pois são elas que mais dizem respeito à constituição individual construída e representada. A relação de Fabiolla com o estudante Geovane¹⁸ corrobora para essa constatação:

Eu tive um aluno, nesses 10 anos eu trabalhei muito com aluno especial (voz embargada, olhos marejados). [...] Então eu tive muitos alunos, e tem um que marcou, e são essas pequenas alegrias, porque não é só o divertimento nas coisas engraçadas que eles fazem, porque eles são muito engraçados né, eu estou ali na frente e estou observando cada um, e depois tu sais sabendo o jeito de cada um, eu acho isso impressionante. **E tu vê assim, mesmo quando eu fico só um ano na escola, fulano não sabia fazer isso e agora está fazendo, às vezes, nem é muita coisa, às vezes, é. Ele não conseguia escrever uma frase que fazia sentido e agora escreve.** Mas o Geovane que

18 Nome fictício.

foi o meu aluno que, assim, é uma alegria enorme e uma tristeza de não acompanhar ele ainda sabe, de não continuar acompanhando porque eu saí da escola, porque me efetivei em outra escola e... Ele é um aluno com múltiplas deficiências, então ele tem algumas coisas que até nem descobriram, **é tipo a minha sobrinha**. Ele tinha quinze anos, chegou na escola no nono ano, ele tem atraso intelectual e tem um comportamento, às vezes, agressivo. Então, muitas coisas, não tem um diagnóstico específico para ele, muito é só impressão diagnóstica com laudo, ele tem laudo médico, tinha direito a segundo professor, mas esse menino foi impressionante. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 55, 56. Grifos meus).

Os divertimentos e as alegrias na percepção do aprendizado. A professora Fabiolla narra o trabalho desenvolvido com o aluno Geovane com muita emoção, a todo instante os olhos marejados e a voz embargada indicavam isso. A obra construída com esse aluno foi desenvolvida aos poucos, nas mudanças interacionais, nos avanços percebidos no dia a dia. Fabiolla expõe seu modo de ser e compreender o trabalho em sala de aula para algo além dos conteúdos históricos. Em sua fala, é possível perceber que o trabalho em sala pode proporcionar sentimentos vastos e intensos, além de indicar que as relações construídas com os estudantes são um tipo de essência da vida para os professores de História.

A apropriação dela das experiências e acontecimentos que marcaram a relação desenvolvida com o estudante Geovane são ricas em representações de uma parte extremamente desafiadora de sua profissão, algo que não foi trabalhado em sua formação acadêmica, mas que experiências particulares e familiares auxiliaram no seu trabalho de biografização, ou seja, a construção biográfica que fez a partir da leitura da vida de outro indivíduo.

Somente posso (re)construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também *escrita de si*, pela e na relação com o outro. Para sublinhar o paralelo com a *posição* autobiográfica, entendida como escrita de si por si mesmo, propus chamar de *heterobiografia* a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem. (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 59, 60. Grifos da autora).

Esse excerto de Delory-Momberger (2008a), ajuda a refletir sobre a narrativa de Fabiolla. Na comparação que faz da deficiência de Geovane com a de sua sobrinha, exerce o que a autora chamou de heterobiografia, pois, relaciona sua história de vida à história de vida de Geovane. Ela constrói uma representação que a faz perceber de modo mais íntimo os

desafios e conquistas com esse aluno específico mediante e por conta das maiores dificuldades decorrentes da deficiência. Dificuldades do aluno, mas também suas no exercício de sua função como professora de História. Isso apareceu em mais momentos, em outras memórias marcantes de ser professora do Geovane.

Ele nunca tinha tido uma festa de aniversário na escola. Aí, eu fiz festa de aniversário para ele. A mãe dele, tu não tens noção, assim, a mãe dele veio chorando e eu não sabia onde eu enfiava a minha cara, porque eu achava aquilo ali tão, sei lá... (voz embargada, olhos marejados) é uma criança. Porque na verdade, em todas as escolas que eu passei podia fazer festa, o Instituto (IEE) não, porque é uma escola muito grande, então eles não deixam fazer em sala de aula, e ele veio assim: “Professora, meu aniversário é tal data.” Estava bem longe e eu: “Ah que legal!” Mas eu, involuntariamente, falei: “Que legal! Vai ter festa, quem sabe a gente faz então, a gente traz um bolinho.” **Ele enfiou aquilo na cabeça, porque claro, eu não sabia lidar, eu não sei...** E ele saiu convidando a direção e tudo, e eu nem tinha conversado com a direção. Eu falei: “Gente, vou ter de fazer.” Combinei com a turma. A mãe veio em prantos. As escolas, por conta da agressividade dele nunca tinham deixado ele fazer festa ali. E do início do ano até o final, assim, ele cantou no show de talentos no Instituto, pensa o quê que é... E nós ficamos um mês inteiro convencendo ele, porque assim, quando ele estava fazendo uma atividade e as pessoas começavam a fazer barulho ele ficava irritado, e a gente trabalhando nele assim: “Rafa, é um show de talentos, legal que você vai cantar, mas as pessoas vão querer cantar junto com você na plateia, então você não pode sair correndo.” Olha, todo mundo chorou naquele show, tu não tens noção, assim, quem convivia com ele (voz embargada, olhos marejados) ... esse menino cantou nesse show de talentos! (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 57. Grifo meu).

A memória de Fabiolla trabalha conforme ela vai construindo a narração das histórias sobre Geovane. Ela começa contando sobre a festa de aniversário e, emaranhada a essa memória, surge o evento do show de talentos. O grifo dessa citação destaca a situação de aprendizado de Fabiolla ao lidar com um aluno especial, em que a situação da festa de aniversário acaba tendo muito mais importância para Geovane do que Fabiolla imaginava. É interessante, pois, mesmo Fabiolla comparando a deficiência de Geovane com uma situação familiar sua, ela enfrenta desafios relacionais na vida e na convivência na escola. Ela não estava preparada para lidar com uma pessoa com deficiência em sala de aula. Não sabemos lidar com isso. Essa experiência diferente proporcionou desafios que, quando superados, tornam-se saberes da experiência (TARDIF, 2010), e, além disso, proporciona sensações e sentimentos de extrema satisfação e alegria. Momentos proporcionados por relações como essa dão sentido àquilo que se faz, a profissão de professora de História. E, de novo, é uma

situação para além das fronteiras dos conteúdos de História. O trecho seguinte sobre sua relação com Geovane também aponta para essa constatação.

No começo do ano ele gritava comigo dentro da sala porque ele não queria saber de História, no final do ano ele estava: “A minha professora preferida!”. Ele não fazia as atividades no início e eu adaptava todas as atividades para ele, no final não teve uma atividade que ele não tinha entregue. **Então, é isso sabe, é isso, não é ele saber o nome do Pedro Alvares Cabral, nem ligo, não ligo nem um pouco.** O pensamento dele não é complexo e não é nesse momento da vida, que ele só tem quinze anos, que ele vai atingir o nível de complexidade que os outros já tem, os outros conseguem pensar de formas mais complexas, tipo coisas abstratas os outros já pensam, ele não, mas assim, não é isso que importa, se ele vai entender o conceito de modernidade, **que diferença ele entender o conceito de modernidade vai fazer na vida dele? Nenhuma. Mas ele saiu do nível de agressividade, passou para o nível de socialização em um ano.** (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 57. Grifos meus).

A professora Fabiolla chega a uma conclusão sobre o resultado e o objetivo de seu fazer profissional como docente de História a partir das relações estabelecidas e das situações com Geovane. A forma como ela se apropria e representa as atividades desenvolvidas com esse estudante proporcionou a ela compreender outras funções de seu ofício, algo que não parte da construção entre um conhecimento e a intermediação com os estudantes, pois, com Geovane a construção é invertida, parte do estudante para a professora. Fabiolla poderia ter se apropriado dessa experiência como uma obra inacabada, pois, aparentemente, Geovane não desenvolveu os conhecimentos históricos esperados. Mas, devido todo um contexto, relacionado de forma direta com a condição especial do aluno, somado ao olhar atento e amoroso de Fabiolla, resultou em sua compreensão do sucesso que foi a obra Geovane.

Turin (2018a), em texto que relaciona a aceleração social com as crises enfrentadas pelas humanidades na atualidade, afirma:

Na modernidade, o papel tradicional das humanidades era possibilitar a formação dos sujeitos como indivíduos históricos, capazes de estabelecer vínculos temporais entre passado, presente e futuro, projetando-se subjetiva e politicamente; em nossa modernidade tardia, por sua vez, cada vez mais o que se cobra da educação é uma instrumentalização para que os indivíduos, concebidos como empresas de si mesmos, possam adquirir a flexibilidade necessária para adaptar-se a um mundo social hiperacelerado, reinventando-se continuamente de acordo com as necessidades do mercado, a fim de não perder a sagrada competitividade. A crise atual das humanidades seria, assim, fruto de uma mutação mais ampla e profunda dos próprios conceitos

hegemônicos, a partir dos quais a própria sociedade e a temporalidade cotidiana são estruturadas. (TURIN, 2018a, p. 36).

A obra, conforme descrita neste trabalho, seria, justamente, a luta contra esse movimento chamado por Turin (2018a) de “crise atual das humanidades”. Num contexto em que a educação é impulsionada para uma pragmaticidade voltada a uma lógica de mercado em constante, acelerada e infinita mudança, em que flexibilidade surge como um conceito central no desenvolvimento instrumentalizado das pessoas, as humanidades, enquanto ciências que buscam possibilitar a construção de indivíduos munidos de consciência histórica e social, parecem se configurar cada vez mais como uma formação deslocada mercadológica e temporalmente. Ou seja, a desvalorização do potencial formativo das disciplinas como a História estão cada vez mais em pauta. Relatos como os da professora Mariana em seus encontros com ex-alunas e os de Fabiolla com o estudante Geovane, apresentam uma outra versão dessa relação entre a História e a formação possibilitada pela intermediação e relação desenvolvida com o docente por meio da disciplina de História. Fabiolla resume assim sua experiência com Geovane:

Ele chegou na escola, não conhecia ninguém, ele realmente era muito agressivo no início, odiava aula de História e entrou numa turma, assim ó, ‘terrívelzinha’, quando eu vi que ele era desse jeito eu pensei: “Gente! Por que botaram esse menino nessa turma? Coitado!” Mas **a minha alegria** foi que não foi ele que perdeu entrando na turma, a turma ganhou com ele entrando. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 56. Grifo meu).

Ela é enfática narrando essa parte. É bonito ela dizer que foi a “alegria dela” o que aconteceu. É isso, essa sensação, esse momento, essa constatação, esse sentimento de ser professora de História que dá sentido ao que faz. Também os encontros da professora Mariana e a constatação de que o trabalho exercido em sala de aula germina, cresce e frutifica em indivíduos que, em encontros, anos mais tarde, rememoram com carinho e delegam às aulas dela, parte daquilo que elas são, naquilo que elas se constituíram. O entrecruzamento temporal nesses encontros, nas constatações e formulações entre um passado que dá sentido à determinado presente, à determinadas formulações sobre o resultado daquilo que foi feito com os indivíduos, seus alunos. O resultado nem sempre está diretamente ligado ao conteúdo curricular de História, mas sim às aprendizagens que as relações proporcionam. Essa é a obra que ser professora de História também proporciona fazer.

5 A LUTA COM CHRONOS, O TEMPO

Neste capítulo, discorro acerca da percepção de encurtamento do tempo, pois, foi essa percepção que auxiliou a dar um sentido àquilo que foi narrado pelas professoras entrevistadas. Abordo a respeito da compreensão da forma temporal de encurtamento do tempo, essa percepção de que faltam horas para as diversas atividades e ações do dia a dia. Esse esforço para determinar tal compreensão sobre o tempo possibilitou a análise das narrativas das professoras Mariana e Fabiolla, principalmente, o esforço empreendido diariamente pelo equilíbrio temporal que a luta com Chronos incita, ou seja, o trabalho de arrumar cada vez mais tempo para o trabalho e as consequências deste esforço. Ademais, apresento algumas compreensões possíveis para responder ao diagnóstico de aspectos da aceleração social que lançam luzes para uma realidade de disputas temporais institucionais, mas também de sentidos individuais de temporalização.

O tempo na Grécia antiga possuía duas formas distintas, era chamado de *chronos*: o tempo sequencial, cronológico, uma percepção de natureza quantitativa; ele também era chamado de *kairós*: no sentido de o tempo oportuno, o tempo indeterminado de algo especial. *Chronos* pode ser interpretado como o tempo terreno, a temporalidade dos homens, enquanto *kairós* era o tempo imprevisível, o tempo da vontade dos deuses. Na mitologia grega, Chronos possuiu duas formas físicas: a de um titã, numa era pré-olímpica e; posteriormente, como um deus. Em ambas as teogonias, Chronos possui a característica de uma entidade que consumia a tudo e a todos. A conhecida história do titã Chronos que comia seus próprios filhos, ou, na era olímpica, a de um deus que portava uma harpe ou foice, pois, nada nem ninguém poderia escapar de seus desígnios, um deus que a tudo e a todos ceifava.¹⁹

A expressão: “lutar com Chronos” significa a eterna luta contra o tempo sempre finito, o tempo que nunca pára e com a qual se está sempre em conflito. Uma luta infrutífera, com derrota certa, pois, nada nem ninguém é capaz de subjugar o tempo. Nessa luta com Chronos o tempo sempre é vitorioso. Essa expressão: “lutar com Chronos” surgiu num encontro *online* do grupo de estudos, à época, minha orientadora, em contexto de adaptação e adequações por causa da pandemia, proferiu essa frase para exprimir sua sensação diante da quantidade de demandas no trabalho, um conflito entre o tempo exequível e o tempo disponível. Lutar com

¹⁹ Informações obtidas em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chronos> e <https://www.ibccoaching.com.br/portal/entenda-o-tempo-de-chronos-e-kairos/> Acesso em 07 de mar. de 2023.

Chronos é um modo de representar essa disputa entre tempo da vida e o tempo do mundo. O tempo das obrigações e o tempo das necessidades, o tempo do trabalho e o tempo do ócio. O sentido atribuído a essa expressão põe em conflito duas perspectivas, dois lados, sem a qual seria impossível configurar um embate, uma disputa. A fala de minha orientadora me despertou para essa constatação: estamos em constante luta temporal em nossas ações. Tudo acaba por ser encaixado e orientado temporalmente com o intuito de execução. A “luta com Chronos” é sempre por mais tempo do que a vida comporta. A divindade em questão, coloca balizas, empecilhos temporais para as nossas realizações, sejam elas ligadas ao trabalho ou ligadas ao lazer.

Essa constante luta é diluída em todos os aspectos da existência, a busca por uma única representação da vida, numa dimensão temporal do eu não mais em conflito consigo e com o mundo não parece mais ser possível. “Acima e além dos afazeres do dia a dia, o eu continua a buscar ansiosamente, em uma expectativa perpétua, enquanto sua sombra terrena se exaure em suas batalhas diárias com o tempo.” (AHMADI, 2001, p. 192 apud ROSA, 2019, p. 296, 297). A busca infinita do eu no contexto de batalhas por mais tempo indica uma condição atual de nossa época, daquilo que Rosa (2019) apontou como uma característica do período chamado de Modernidade Tardia, com a percepção de uma aceleração cada vez maior e mais intensa em nossa sociedade.

A luta com Chronos deixa de ser apenas uma expressão linguística de escassez temporal e passa a se configurar diariamente como uma relação constante e conflituosa com o tempo. Por isso, o verbo lutar não é um exagero, pois a impossibilidade de despender livremente de tempo, ou pelo menos, de algum tempo excedente, concentra nossas energias numa constante e infinita luta, pois, aparentemente, quase tudo é feito de forma acelerada, numa corrida sem fim e em constante aceleração. Essa realidade acelerada e multifacetada de obrigações e possibilidades deixa o indivíduo diante de um panorama sem descanso. “Pelo fato de as próprias condições de ação e seleção se modificarem constantemente de maneira multidimensional, deixa de existir uma posição de repouso a partir da qual seria possível sondar opções e conexões ‘com serenidade’.” (ROSA, 2019, p. 608). Com a ausência de repouso, ausência de possibilidade de serenar, apenas restaria o embate com o tempo, uma luta sem fim.

Essa luta constante com o tempo implica alterações na forma de ser e estar no mundo. Os indivíduos não só constituem essa aceleração em suas ações e formas de viver, eles são

constituídos por e nessa aceleração. Segundo Rosa (2019, p. 298. Grifo do autor): “A aceleração do ritmo de vida de fato parece implicar algo como um sequenciamento e uma dinamização das formas de existência: a aceleração se dá não apenas naquilo que os indivíduos fazem e vivenciam, mas também no que eles *são*.” Indivíduos acelerados e aceleradores da sociedade e, mesmo assim, sempre em atraso, sempre no limiar entre o tempo necessário e o tempo disponível.

O sentimento ubíquo de estar sempre atrasado diante de um mundo “sempre em fuga”, tem sua causa generalizável não no desperdício individual ou institucional de tempo, ou na “indolência”, mas sim na incongruência estrutural, crescente com o avançar da modernização, entre tempo do mundo e tempo da vida. (ROSA, 2019, p. 311).

Essa incongruência pode ser percebida como uma dessincronia entre as diferentes esferas e estruturas da sociedade. Uma sociedade acelerada, com temporalidades conflituosas entre o mundo e a vida, ou seja, cada vez mais o tempo da vida não comporta de modo equilibrado o tempo do mundo. Para Rosa (2019) a própria sociedade moderna deve ser compreendida como uma sociedade da aceleração.

A sociedade moderna pode ser entendida como “sociedade da aceleração” no sentido de que ela contém em si (através de inúmeros pressupostos estruturais e culturais) uma junção de ambas as formas de aceleração – a aceleração técnica e a intensificação do ritmo de vida através da redução de recursos temporais – e a tendência à aceleração e ao crescimento. (ROSA, 2019, p. 135. Grifos do autor).

Essa aceleração, característica definidora e estabelecadora de nossa sociedade, pode ser percebida e sentida mesmo numa observação superficial ao derredor. Ela reverbera na vida dos indivíduos de diferentes modos, cada qual também influenciado por decisões subjetivas, ligadas a preferências e oportunidades apresentadas e/ou buscadas. As professoras Mariana e Fabiolla não escapam do contexto apresentado e suas narrativas sobre a vida e a profissão contém sinais e indícios que possibilitam compreender as formas com que a aceleração da sociedade emerge nas suas representações. Os modos como a luta com Chronos foi apropriada e sentida em determinado momento de suas vidas.

As narrativas construídas no momento das entrevistas, compreendidas como biografizações orais das professoras Mariana e Fabiolla, podem demonstrar as formas como a aceleração social aparece nas suas representações, ora em sentido favorável e, por mais difícil

que possa ser, ora em sentido contrário, evidenciando resistências a essa tendência a aceleração. Parte daquilo que pode ser compreendido como reação à aceleração está centrado na percepção que o sentido do trabalho tem, ou seja, na sensação de que aquilo que se faz rumo a algum lugar e, portanto, é um trabalho possuidor de *télos*.

Turin (2018b), em texto que propõe um debate sobre o papel atual da disciplina histórica na contemporaneidade, aponta esse esvaziamento de sentido para a qual a Modernidade Tardia estaria em movimento.

Enquanto os conceitos de movimento da modernidade clássica caracterizavam-se, essencialmente, em função de determinados *télos* históricos, esses novos conceitos de movimento que parecem emergir na sociedade contemporânea figuram uma nova forma de temporalidade, marcada pela hiperaceleração social e pela ausência de *télos* que a organize enquanto ordem narrativa. (TURIN, 2018b, p. 190. Grifo do autor).

O que Turin (2018b) aponta, em um plano teórico, é um prognóstico deste tempo que, apesar de acelerado e, portanto, em movimento, não mais possui um destino, ou seja, rumo, cada vez mais rápido para nenhum lugar específico. No ponto de vista micro, na perspectiva da vida ordinária, como no caso desta tese, isso se refletiria na vida dos indivíduos em forma de ausência de sentido e significado naquilo que se faz, ou seja, impondo uma lógica de flexibilidade e trabalho que visaria nada mais do que continuar o trabalho sem nem ao menos a garantia de um fim desejado, o qual poderia significar a segurança de uma aposentadoria e a possibilidade do fim de uma vida em sua plenitude, o que quer que isso possa querer dizer.

Turin (2018a), também argumenta sobre a relação entre a aceleração da sociedade e a sensação de crise nas humanidades.

Na modernidade, o papel tradicional das humanidades era possibilitar a formação dos sujeitos como indivíduos históricos, capazes de estabelecer vínculos temporais entre passado, presente e futuro, projetando-se subjetiva e politicamente; em nossa modernidade tardia, por sua vez, cada vez mais o que se cobra da educação é uma instrumentalização para que os indivíduos, concebidos como empresas de si mesmos, possam adquirir a flexibilidade necessária para adaptar-se a um mundo social hiperacelerado, reinventando-se continuamente de acordo com as necessidades do mercado, a fim de não perder a sagrada competitividade. A crise atual das humanidades seria, assim, fruto de uma mutação mais ampla e profunda dos próprios conceitos hegemônicos, a partir dos quais a própria sociedade e a temporalidade cotidiana são estruturadas. (TURIN, 2018a, p. 36).

Diante desse panorama, o trabalho das professoras Mariana e Fabiolla luta para manter o sentido daquilo que se faz, ou seja, no auxílio da construção individual de seus alunos em meio a imposições de uma lógica de mercado em contexto acelerado e em constante mudança. Tarefa essa nada fácil. As indicações das falas das professoras entrevistadas corroboram para a compreensão de que existe em sua profissão certa dessincronia com a aceleração da sociedade e que isso impõe uma realidade de trabalho repleta de desafios e sofrimento, mas também de realizações e esperança.

A aceleração da sociedade induz mudanças que são absorvidas de modos muitas vezes imperceptíveis. Rosa (2019) indica estudo que demonstra como a própria velocidade da fala estaria se acelerando.

Até mesmo nossa velocidade de fala teria se acelerado significativamente: enquanto isso é intuitivamente evidenciado e facilmente comprovado em reportagens para rádio e televisão, uma pesquisa do cientista político Ulf Torgersen concluiu que o número de fonemas articulados, por minuto, nos discursos parlamentares noruegueses, por ocasião das discussões orçamentárias anuais, cresceu continuamente entre 1945 e 1995 em quase 50%, passando de 584 para 863. (ERIKSEN, 2001, p. 71 apud ROSA, 2019, p. 243).

Na atualidade, a intensificação da constatação apresentada é a possibilidade de aceleração de vídeos e áudios. Cada vez mais um suposto ganho de tempo é possibilitado pelas tecnologias, acelerando também as experiências que são vividas em maior número e de forma cada vez mais aceleradas. Uma das formas possíveis para diminuir a velocidade da oralidade e possibilitar sua contemplação analítica é olhar para a trama narrativa que o indivíduo tece sobre si mesmo e perceber nuances representativas em suas memórias. Esse movimento de desaceleração é possibilitado pelo escopo teórico metodológico que a pesquisa biográfica incita, pois, “a dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Desse modo, a narrativa elaborada pelos indivíduos possibilita acesso às representações que constroem sobre sua existência. Isso, por mais que essa construção nunca seja definitiva, pois, segundo Delory-Momberger (2008a, p. 96. Grifo da autora):

Característica da narrativa, como objeto de linguagem, é que ela se constitui no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma inter-relação singulares.

Longe de se fixar na forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente imobilizado, a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, *viva*, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada. Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é “de uma vez por todas”; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia.

Os desafios ligados ao trabalho com fontes orais, com a narrativa, com a memória, as apropriações e representações dos indivíduos, assim como a inevitabilidade de influências subjetivas no momento das enunciações, ou seja, das entrevistas, não é uma novidade, o desafio concentra-se no modo como abarcar essa específica fonte, como coadunar toda uma série de sentidos e significados construídos e fixados arbitrariamente no tempo, através da gravação e posterior transcrição. Com o intuito de concatenar as representações das professoras Mariana e Fabiolla numa lógica que pudesse analisar e interpretar suas tessituras narrativas de modo a entrelaçar o contexto macro de aceleração social e a perspectiva micro da individualidade das duas professoras, e que esse movimento, esse olhar permitisse compreender como representativas de aspectos ligados à profissão professor de História, a percepção de encurtamento de tempo, indicada por Turin (2019), sentida diante da aceleração do ritmo de vida, definida por Rosa (2019, p. 239. Grifo do autor): “como *aumento dos episódios de ação e/ou de experiência por unidade de tempo*”, pareceu profícua.

A forma temporal de encurtamento do tempo surgiu da análise de Turin (2019) sobre a relação entre aceleração, novas tecnologias e a desespacialização promovida por esse contexto que busca ubiquidade e sincronia por meio das conexões de redes digitais. Para Turin (2019, p. 15. Grifo meu): “A desespacialização promovida pelo digital, criando novos feixes de solidariedade global, também implica um **encurtamento do tempo disponível para habitar o contemporâneo.**” Esse apontamento possibilitou perceber e analisar a narrativa das duas professoras envoltas em disputas temporais em que a luta com Chronos apareceu como um fator determinante da representação sobre a vida e a profissão de professora de História. Mas, se essa luta, em meio ao contexto de aceleração social, apropriada e sentida como um encurtamento do tempo, significa de antemão uma disputa por mais tempo do que a vida comporta, mais tempo para habitar o contemporâneo, a pergunta que ficou foi: Qual tipo de tempo é esse? A luta com Chronos é por qual tempo? Que temporalidade está em disputa?

A resposta para essa questão foi pincelada ao longo desta tese, porém, foi por meio da forma temporal de encurtamento do tempo que foi possível perceber alguns dos sentidos que

as representações das professoras Mariana e Fabiolla davam a concluir sobre a resistência ao contexto de aceleração neoliberal que a profissão de professora de História pareceu possuir em suas narrativas, ou, a forma da dessincronia temporal que tal profissão habita.

5.1 ENCURTAMENTO DO TEMPO

Em carta de 5 de fevereiro de 1930 Albert Einstein escrevia para seu filho Eduard, que sofria de grave doença mental, a seguinte frase: “A vida é como andar de bicicleta. Para manter o equilíbrio, é preciso se manter em movimento.” (ISAACSON, 2007, p. 7). A representação alegórica construída por Einstein, comparando a vida com a ação andar de bicicleta, pode ser elucidativa para compreender o conceito de Modernidade pelo viés apresentado por Rosa (2019, p. X) por meio da ideia de estabilização dinâmica, isso significaria: “Serem as sociedades modernas capazes de se estabilizar apenas dinamicamente, de serem sistemática e estruturalmente dispostas a crescer, transformar-se e acelerar-se sempre mais para poder conservar sua estrutura e estabilidade.”

A Modernidade, se pensada como a bicicleta do exemplo criado por Einstein, não manteria sua estabilidade apenas com um movimento contínuo. Para manter o equilíbrio, e, portanto, sua estabilidade, a bicicleta e seu condutor, assim como as sociedades modernas, precisariam acelerar cada vez mais, de forma infinita e, muitas vezes, em saltos de aceleração, pois, só assim se manteria estável, só assim conservaria sua estrutura.

Sociedades modernas são distinguíveis pelo fato de só poderem estabilizar e reproduzir seus domínios e sua estrutura dinamicamente; elas ganham estabilidade, por assim dizer, *no e pelo movimento*. Portanto, gostaria de propor, aqui, a seguinte definição: *uma sociedade é moderna quando apenas consegue se estabilizar dinamicamente; quando é sistematicamente disposta ao crescimento, ao adensamento de inovações e à aceleração, como meio de manter e reproduzir sua estrutura.* (ROSA, 2019, p. XI. Grifos do autor).

A modernidade, assim como andar de bicicleta, só se manteria estabilizada no e pelo movimento. Mas é difícil imaginar uma bicicleta que aumente sua velocidade de forma infinita sem também imaginar que em algum momento aconteceriam quedas, acidentes e outras consequências devido ao excesso de velocidade. Uma bicicleta não foi pensada para uma aceleração sem fim. Seriam as sociedades modernas, e conseqüentemente, os indivíduos

que a formam, resistentes à intensificação da aceleração social atual? Parece óbvio que, assim como a bicicleta, não fomos feitos para acelerar de forma infinita, sem nenhuma consequência.

A aceleração social atual parece ser inegável, qualquer indivíduo contemporâneo sente esse movimento. Os últimos tempos foram marcados por uma intensificação desse processo inerente à sociedade moderna, um salto aceleratório sem precedentes, fomentado pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente, meios de comunicação e transporte, e, mais recente ainda, o próprio período de pandemia de Covid-19 reforçou essa experiência de aumento de velocidade, “somos contemporâneos de um ímpeto de aceleração único na história da humanidade – e que em retrospectiva faz a Revolução Industrial parecer confortável”. (FREYERMUTH, 2000, p. 75 apud ROSA, 2019, p. 29). Essa afirmação, mais do que uma constatação, soa como uma alerta.

O aqui postulado surto aceleratório desenvolve suas forças motrizes econômicas, culturais e tecnológico-informacionais, no mais tardar, a partir dos anos 1970, porém ele conquista sua força de penetração sobretudo com a conjunção de três desenvolvimentos históricos em 1989: tanto a *revolução política* daquele ano – o colapso da Alemanha Oriental e do regime soviético e a abertura política e econômica dos Estados da Europa do Leste – quanto a *revolução digital*, forçada, especialmente, pela consolidação da internet (e avanço da televisão via satélite), que pouco tempo depois se expandiu em uma *revolução da mobilidade*, o que possibilitou uma acessibilidade comunicativa microeletrônica e sem determinações de localidade, e, por fim, a *revolução econômica* da acumulação flexível, do modelo de produção pós-fordista do “*just-in-time*” e do “capitalismo turbo”, podem ser entendidas, fundamentalmente, como *movimentos aceleratórios*. (ROSA, 2019, p. 428, 429. Grifos do autor).

Esse resumo histórico, com algumas forças motrizes, do atual salto aceleratório indica marcos temporais e processos culturais e econômicos que podem evidenciar e explicar essa intensificação da aceleração social. A dinamização dos processos econômicos, políticos e culturais, mesmo que em dessincronia entre si, incita a uma relação individual com o tempo marcada pelo sentimento de escassez, ou seja, a aceleração das sociedades modernas, influencia de forma direta, na formulação subjetiva do tempo.

Se tomarmos seriamente a ideia de que a sociedade é constituída temporalmente, bem como a temporalidade e a processualidade de sua constituição, então justifica-se de fato a formulação de uma aceleração da sociedade. Suas estruturas temporais se transformam no desenvolvimento da

Modernidade segundo um padrão unificado, que pode ser exprimido, como defende a conclusão desta análise, de maneira analiticamente relevante e empiricamente proveitosa através do conceito da aceleração social. (ROSA, 2019, p. 597).

Essa constatação e definição da aceleração social evidencia a questão temporal em sua constituição, afinal, só é possível definir um movimento como acelerado tendo como base um sistema para sua medida, no caso o tempo constitui e faz perceber a aceleração da sociedade, que é composto, mais especificamente, com a junção de três fenômenos aceleratórios.

A primeira das dimensões abrange os fenômenos da *aceleração técnica*, ou seja, a aceleração intencional de processos direcionados a um objetivo. Dessa perspectiva, a história aceleratória da Modernidade se apresenta a princípio como uma história da aceleração progressiva do transporte, da comunicação e da produção. A segunda dimensão compreende a *aceleração da mudança social*, ou seja, o aumento dos *índices de transformação social* em relação a estruturas associativas, a conjuntos de conhecimento (teórico, prático e moral) assim como às orientações e formas de ação da sociedade. [...] Estas duas formas de aceleração social devem ser diferenciadas, por fim, da terceira, a *aceleração do ritmo da vida*, que representa uma reação ao escasseamento de recursos temporais (livres), motivo pelo qual ela se manifesta, por um lado, pela experiência de *falta de tempo* e de *estresse* e, por outro, pode ser definida como aumento do número de episódios de ação e vivência por unidade de tempo. (ROSA, 2019, p. 600, 601. Grifos do autor).

Essas três dimensões articuladas entre si, denominado por Rosa (2019, p. 312) de “círculo aceleratório” e por Turin (2018a, p. 30) de “espiral de aceleração”, funcionam de forma conjunta, porém, a que toma forma no cotidiano e é sentida diariamente é a aceleração do ritmo de vida, indicada na sensação de falta de tempo, geradora de estresse, podendo ser definida como o aumento do número de episódios de ação e experiência por unidade de tempo, ou seja, faz-se mais em menos tempo, o que soaria como um ganho de tempo, mas na prática não é isso que acontece.

O que chama atenção no grande número de estudos sobre a experiência temporal constituidora da identidade individual na sociedade contemporânea, não apenas da Psicologia Social, mas especialmente da Sociologia, é a patente contradição entre um ganho evidente de *soberania temporal* na vida prática e, ao mesmo tempo, a sensação de uma perda de *autonomia e controle* sobre a própria vida. (ROSA, 2019, p. 490. Grifos do autor).

Os avanços tecnológicos possibilitariam a resolução rápida e simples de tarefas e trabalhos que antes demandariam mais tempo. Talvez, o exemplo mais comum seja os serviços bancários, que hoje, numa grande maioria de casos, são executados de forma simples e imediata por aplicativos de celulares, ou seja, a experiência de pagar uma conta, antes, significava no mínimo um deslocamento até uma agência bancária, uma espera e um retorno; e, hoje em dia, com poucos cliques a mesma ação é feita em segundos, de qualquer lugar do mundo. Mas se uma tarefa cotidiana como a citada pode ser resolvida de forma rápida, para onde foi o tempo excedente? A resposta para esse paradoxo é apresentada por Rosa (2019, p. 490) ao afirmar que:

Essa contradição é consequência de uma situação paradoxal, na qual, por um lado, a vida individual, caso se deseje manter sua autonomia, deve ser, muito mais do que antes, ativamente conduzida e planejada, seja no curto, médio ou longo prazo, pois a orientação segundo *biografias normalizadas* e *programas de percurso de vida* padronizados foi erodida, e a estrutura de tempo e de conteúdo da vida se abre. Por outro lado, em consequência da crescente dinamização social, uma tal configuração de longo prazo se torna difícil ou até mesmo impossível. (ROSA, 2019, p. 490. Grifos do autor).

A vida, mediante a aceleração das mudanças da sociedade, também muda, portanto, “ganhos de autonomia não necessariamente são gerados onde contingências se colocam – muito pelo contrário.” (ROSA, 2019, p. 491). Isso quer dizer que os mesmos avanços técnicos que possibilitam esse suposto ganho de tempo, somados às mudanças sociais que criam novas demandas, impõem uma realidade diferente, em que contingências, antes inexistentes, exercem uma nova pressão temporal para sua execução. As adequações a temporalidade acelerada são manifestadas em ações corriqueiras, o que possibilitam sua constatação objetiva no cotidiano.

A *aceleração do ritmo de vida*, por sua vez, pode ser mensurada de forma objetiva como aumento do número de episódios de ação por unidade de tempo, o que é possível observar, em primeiro lugar, pela aceleração imediata desses episódios – simbolizada pelo *fast food*, *speed dating* ou funerais *drive-through*; em segundo, pela redução de pausas ou períodos de inatividade entre eles; e, em terceiro, por seu adensamento na forma do *multitasking*, ou seja, da execução simultânea de diversas atividades. (ROSA, 2019, p. 609. Grifos do autor).

Exigências temporais são apropriadas e passam a representar a realidade dos indivíduos de forma direta, nas suas relações pessoais, profissionais, nas formas de descansar,

se alimentar e de morrer, além da necessidade de executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo, o que significaria esse adensamento de ações por unidade de tempo.

A aceleração do ritmo de vida não é apenas por causa de novas e numerosas contingências, mas também pelo excesso de opções disponíveis. Para Rosa (2019, p. LVI. Grifo do autor): “*A ampliação do horizonte de possibilidades é, portanto, um elemento essencial da ‘promessa da aceleração’.*” Essa ampliação estaria ligada a um horizonte de excessos. “A multiplicação de opções e contingências, como já aqui podemos supor, é uma das principais causas da aceleração do ritmo de vida.” (ROSA, 2019, p. 139). Por outro lado, a ampliação de possibilidades e opções é o que resultaria na aparente justificativa da aceleração social, pois: “*Quanto mais episódios de experiência puderem ser desfrutados, no menor intervalo de tempo, para o enriquecimento da vida interior, tanto melhor*”. (SCHULZE, 1997b, p. 90 apud ROSA, 2019, p. 244. Grifos do autor). Em resumo, o suposto ganho de tempo com a aceleração de ações por novas tecnologias é diluído, ou até mesmo superado, pela criação e surgimento de novas contingências e possibilidades, o “círculo aceleratório” se autoalimenta infinitamente.

Diante desse panorama de aceleração social, abarcar historicamente determinada realidade se torna um desafio, pois, a velocidade de mudança social coloca os indivíduos numa constante instabilidade temporal, aquilo que foi, aquilo que é e o que será se altera constantemente. As contingências de hoje são diferentes das de ontem e serão diferentes das de amanhã. Portanto, encontrar alguma coesão narrativa sobre um tempo duradouro e constante, algo sedimentado, que não se configure apenas como um modismo passageiro e pouco representativo se torna um objetivo instigante. Esse é um dos desafios de uma pesquisa nos tempos atuais, pois como afirma Hartog (2013, p. 111): “O tempo corre mais rápido do que a pena”. A intriga de uma realidade multifacetada, difícil de ser tecida de forma coesa e representativa. A “‘Contração do presente’ ou aceleração social significam, sobe essa perspectiva, que passado e futuro têm que ser reescritos, nas mais diversas áreas sociais, em intervalos cada vez menores.” (ROSA, 2019, p. 153, 154).

A aceleração social impõe uma realidade instável, a temporalidade das sociedades modernas está sedimentada em um terreno arenoso como as areias de uma ampulheta que tem seu conteúdo esvaído de forma cada vez mais rápida. Essa constatação evidencia compreensões sobre o tempo e a sociedade que auxiliam a projetar um entendimento sobre a vida em meio as diversas mudanças que acompanham a aceleração.

Em suas investigações do surgimento do conceito moderno de história, Koselleck aponta a experiência da aceleração como uma das características que especificam o surgimento de um tempo propriamente histórico, separado do tempo da natureza. Como afirma o historiador alemão: “a mudança moderna é aquela que provoca uma nova experiência temporal: a de que tudo muda mais rapidamente do que se podia esperar até agora ou do que havia sido experimentado antes” (TURIN, 2018a, p. 28).

Essa nova experiência temporal, em que tudo muda mais rapidamente, reverbera nas vidas dos indivíduos, principalmente, na sensação de escassez temporal, na percepção de encurtamento do tempo. Se tudo muda mais rapidamente do que antes, aquilo que sei sobre o ontem, pode não mais ter validade hoje ou amanhã, a aceleração social impõe uma constante adaptação, pois, nessa lógica de movimento, não seria correto estagnar, mesmo que essa palavra não mais signifique apenas parar, mas também, um movimento não acelerado. Dentro do que Turin (2019) chama de semântica neoliberal, conceitos-chaves, como o de resiliência, servem para representar as novas demandas sociais. Para Turin (2019, p. 29): “A resiliência implica, assim, tanto um aspecto físico quanto emocional, encurtando o tempo disponível para os indivíduos se recuperarem dos impactos da precarização das condições de trabalho e de seus efeitos psíquicos, sendo obrigados a reinventar-se continuamente.”

As horas do dia quase não comportam mais as atividades corriqueiras ou necessárias como descansar. Nesse contexto, os ocorridos extraordinários passam a ser experienciados com muito mais pesar e sofrimento, pois intensificam ainda mais a sensação de atraso, a sensação de não estar em sincronia com o movimento acelerado. Não basta mais estar em movimento, é preciso estar em movimento acelerado, pois o simples caminhar é visto como estagnação. O encurtamento do tempo impele a cada vez mais aceleração social, que leva ainda mais a percepção de encurtamento de tempo.

Numa perspectiva cultural, aquilo que descrevi [...] como contração do presente, ou seja, o progressivo encurtamento dos espaços de tempo nos quais formas práticas, orientações de ação e um corpo de conhecimentos estáveis podem ser presumidos, demonstra ser a consequência mais abrangente da aceleração social. (ROSA, 2019, p. 563).

A forma temporal de encurtamento do tempo possibilita compreender como esse fenômeno temporal, ligado diretamente à aceleração das sociedades modernas, pode ser

sentido pelos indivíduos e os modos como essa forma temporal pode ser percebida na narrativa sobre a vida, essa tessitura da intriga da vida.

De forma objetiva, a aceleração do ritmo de vida implica um encurtamento ou um adensamento de episódios de ação que podem ser verificados principalmente através de estudos de uso do tempo, [...]. Isso significa, por exemplo, a diminuição da duração das refeições, do sono ou do tempo médio de comunicação na família, e ainda tentativas de reduzir a duração total, seja de uma visita ao cinema, de uma festividade ou de um enterro – em suma, reduzir o intervalo de tempo entre o término de uma atividade e o início de outra. Redução esta que pode ser alcançada, por um lado, por um aumento da velocidade de ação (mastigar ou rezar mais depressa), e, por outro, pela diminuição de pausas e intervalos entre as atividades, o que também é chamado de “adensamento” de episódios de ação. Tal adensamento e o consequente aumento de episódios de ação por unidade de tempo podem, no entanto, ser alcançados, como já vistos, não apenas por meio da aceleração imediata dos episódios, mas também através de sua sobreposição, ou seja, pela execução simultânea de várias atividades (*multitasking*), o que, embora possa conduzir a uma redução da velocidade das atividades individuais, possibilita um cumprimento mais rápido de sua totalidade. (ROSA, 2019, p. 155, 156).

Esses estudos sobre o uso do tempo exemplificam de forma prática os modos com que o encurtamento do tempo é experienciado, pois as atividades são inseridas numa lógica de experienciar a maior quantidade de ações no menor espaço de tempo possível, isso mesmo os indivíduos não dispendo de total autonomia temporal, pois, segundo Rosa (2019, p. 19, 20. Grifo meu):

O ritmo, a velocidade, a duração e a sequência de nossas atividades e práticas raramente são determinados por nós mesmos enquanto atores individuais, mas sim quase sempre predeterminados pelos **modelos temporais coletivos** e pelas exigências de sincronização da sociedade (nos horários de funcionamento, nos planos de estudo, nos horários de transporte, nos ritmos institucionais, em contratos reguladores de transporte, nos ritmos institucionais, em contratos reguladores de tempo, prazos, etc.).

Portanto, indivíduos induzidos a aceleração e enquadrados em modelos temporais coletivos de uma sociedade que impõe uma sincronização, ou, pelo menos, a sensação de uma sincronização ubíqua, lutam com a percepção de encurtamento do tempo. Uma luta por uma temporalidade que, muitas vezes, como demonstrado, está além de seu controle e implica uma série de consequências na vida dos indivíduos.

Uma vez que a intensificação do ritmo de vida deve ser entendida como consequência de um escasseamento de recursos temporais, significando que o aumento da “quantidade” de ações ultrapassa o aumento técnico da velocidade de execução, ela se manifesta [...] *subjetivamente* num aumento do sentimento de carência de tempo, de pressão temporal, da estressante obrigação da aceleração, além do medo de “não conseguir acompanhar o ritmo”. (ROSA, 2019, p. 156, 157).

A forma temporal de encurtamento de tempo auxilia a compreender essa relação entre a intensificação do ritmo de vida, o escasseamento temporal e o aumento técnico de sua execução. O encurtamento do tempo, assim como toda a noção de tempo é uma percepção subjetiva, ou seja, ela é sentida e percebida de diferentes modos e gera diferentes consequências. O círculo aceleratório não possui fim, não existe um destino para essa sociedade acelerada, uma das características desse movimento é justamente, a ausência de tólos, o que leva os indivíduos a um constante frenesi temporal, na busca ilusória de que em algum momento possa existir equilíbrio nessa dissociação temporal entre a vida individual e o mundo social. Os sentidos e significados para essa busca, e suas consequências, sobressaem na narrativa das professoras Mariana e Fabiolla. Os modos como o encurtamento do tempo pode ser percebido nas suas narrativas sobre a vida e o trabalho de professoras proporcionaram fontes para a percepção das influências que a aceleração social tem, mesmo numa profissão em aparente dessincronia com a temporalidade acelerada do neoliberalismo atual. Entender como essa relação conflituosa aparece nas narrativas das professoras desta pesquisa pode iluminar aspectos representativos sobre os modos de habitar essa temporalidade no limiar entre o movimento aceleratório e a resistência a essa aceleração.

5.1.1 “Tu tens que se afogar em turmas pra ter um salário razoável”

Seguindo a análise de que o tempo pode ser um fator determinante para a compreensão da vida, a ideia tão comum de que tempo é dinheiro pode ser invertida e o dinheiro pode ser compreendido como tempo, uma espécie específica de tempo, um tempo condensado, estagnado, um tempo coagulado. “O *dinheiro* (uma espécie de tempo ‘coagulado’) adquire, na sociedade capitalista secularizada, uma função de substituto religioso ao assumir o papel de Deus enquanto *domador das contingências*.” (DEUTSCHMANN, 1999 apud ROSA, 2019, p. 359. Grifos do autor). O tempo está sempre em movimento, sempre fluindo. O dinheiro

coagula essa fluidez, enrijece e contém, materialmente, o tempo. Domador das contingências, ele se torna importante fonte de segurança, em meio à incertezas.

Como professora o tempo de trabalho pode ser fragmentado, contratos de 10, 20, 30, 40 horas ou mais, fazem parte da profissão, quanto mais horas contratuais, maior será a remuneração. A fala das professoras corroborou para a compreensão de que existe um grande esforço, uma luta intensa para equilibrar as horas do dia com o máximo de cuidado no encaixe preciso do tempo necessário para cumprir com a carga horária necessária de trabalho, pois, quanto mais tempo for dedicado ao trabalho de professoras de História, maior será o salário no fim do mês. Isso faz com que as professoras agissem como equilibristas de seu tempo, conseguindo coordenar diversas atividades e buscar equilibrar o tempo em cada esfera de suas vidas de forma a maximizar a relação temporal entre trabalho e lazer, entre trabalho e pós-graduação, entre trabalho e relações familiares, entre trabalho e outras responsabilidades.

A percepção de encurtamento do tempo, forma temporal que expressa a dificuldade dos indivíduos de realizar determinado número de ações, é uma percepção subjetiva que pode causar sofrimento. Segundo Rosa (2019, p. 610. Grifo do autor):

Mais convincentes ainda são as evidências da experiência subjetiva de um escasseamento progressivo dos recursos temporais, constituindo praticamente um correlato natural da aceleração do ritmo de vida: em todas as nações industrializadas (apesar de determinadas exceções em relação ao Japão), os cidadãos se queixam em grande medida, e em maior número nas últimas décadas, de estresse, falta de tempo e da preocupação de *não conseguir acompanhar o ritmo*.

As falas das professoras entrevistadas corroboram com essa afirmação. O encurtamento do tempo impõe a necessidade de estratégias e ações coordenadas com a intenção de ampliar a quantidade de atividades e obter a falsa sensação de ganho temporal. A busca por essa ideia de ganho de tempo, coloca as professoras desta pesquisa em temporalidades extremamente organizadas e racionalizadas numa lógica própria, pois, “[...] a forma clássica-moderna de gerenciamento temporal linear e de planejamento temporal sequencial tornou-se insustentável, e a figura do ‘gerenciador de tempo’ foi paulatinamente suplantada por um novo estilo de vida, o do ‘jogador malabarista de tempo’.” (ROSA, 2019, p. 474). Mariana e Fabiolla estão inseridas nesse sistema, nesse novo estilo de vida em que o planejamento a longo prazo perde sua eficácia diante de um mundo cada vez mais acelerado e, por isso, em constante mudança. Por essas razões parece ser possível que, devido o

encurtamento do tempo e mediante contingências cada vez mais imediatas, elas possam ser compreendidas como professoras equilibristas de seu tempo.

Todo esforço empreendido para equilibrar o tempo nos diversos aspectos da existência foi ainda mais intenso em meio a Pandemia de Covid-19, vivida no ano de 2020. Isso fica evidente em falas como as da professora Mariana.

Durante a pandemia rede social foi uma coisa que me incomodou demais, assim: “Eles (professores) não estão fazendo nada!” Quando na verdade nesse ano que passou de 2020 eu nunca trabalhei tanto na minha vida, tu não tens noção, fiquei esgotada. Eu entrei no mestrado em 2018, e teve as prorrogações por conta do covid, defendi só no final do ano de 2020, era pra ter feito no início do ano, e aí passei o ano inteiro todo dando aula e fazendo a dissertação. E eu tenho uma prima de 8 anos de idade e todas as atividades que vinham por e-mail pra ela fazer era eu que fazia com ela toda tarde, não tinha paz, não conseguia fazer nada da minha vida. Eu estava preenchendo planejamento duas da manhã, eu tinha 11 turmas, 11 TURMAS (ênfase): sexto, sétimo, oitavo, nono, primeiro, segundo e cinco terceiros anos. Gente, era tanto trabalho! Porque assim, como a gente não estava na sala a burocracia aumentou absurdo, a quantidade de coisa pra preencher, mandar e dar retorno. Coisa que a gente nunca fez. A gente estava trabalhando o dobro, meu deus, era muito cansativo, muito cansativo mesmo. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 21).

Mariana evidencia aspectos de indignação e dificuldades enfrentadas por causa da situação pandêmica vivida. O incomodo maior foi com a contradição entre a ideia de que por não estarem em sala de aula os professores não trabalharam, o que na realidade foi justamente o oposto, professores com uma carga de trabalho extenuante e completamente nova por conta das exigências situacionais. Concomitante a essa situação estava a escrita final de sua dissertação de mestrado e os auxílios a sua prima pequena com as atividades escolares remotas. Esse contexto da vida de Mariana foi representado como tendo sido cansativo, trabalhoso e esgotante.

A pandemia intensificou o esforço na busca por equilíbrio temporal entre diferentes atividades, devido novas exigências e modificações por conta do formato remoto de trabalho que causou impacto não só no trabalho, mas nas relações familiares e pessoais. Nesse contexto foi imprescindível o conhecimento e a posse de técnicas e tecnologias que possibilitassem a execução das ações remotas, e, também, os problemas e cobranças com elas advindo.

No mesmo movimento em que permite ou cobra uma atualização constante, a internet não deixa de produzir uma sensação contínua e angustiante de dessincronização sistêmica com o mundo. No espaço virtual, as coisas acontecem rápido demais para que deixemos de estar sempre em atraso. (TURIN, 2019, p. 16).

Turin (2019) sintetiza a sensação que o mundo conectado das redes causa, de sempre estar em atraso. A fala de Mariana possui essa característica, a sensação de se estar sempre numa luta constante contra o tempo para fazer as suas ações, sejam elas ligadas ao trabalho, aos estudos ou à família. Horas antes destinadas ao sono ou descanso, são, por conta das exigências do mundo conectado e às cobranças de um tempo, aparentemente sincronizado, utilizadas para outras atividades. Em outro contexto, anterior a pandemia de covid, a professora Fabiolla apresenta uma narrativa semelhante à de Mariana, mas no seu caso, as dificuldades estavam ligadas ao desafio de equilibrar pós-graduação, trabalho e questões de saúde.

Foi difícil porque eu fiz com 40 horas, entendeu, foi com 40 horas e no meio do processo, mais para o final, eu fiz uma cirurgia que me deixou internada dez dias e não cumpri o prazo. Eu não defendi quando tinha que defender, tive que alongar mais seis meses, então, para ti ter noção, o grosso da minha dissertação eu escrevi em seis meses, escrevi nesses seis meses que eu prolonguei, trabalhando 40 horas, a base de caféina, virando muitas noites. Eu chegava em sala de aula e, assim, o diálogo com os alunos e a sinceridade com eles ajuda muito porque eu chegava no outro dia e eles sabiam, eles diziam: “Tá tudo bem professora?” E eu dizia: “Tá tudo ótimo, eu só não dormi, vocês não se preocupem que se eu der uma desligada aqui é porque o meu cérebro está tentando dormir, mas eu não vou deixar, vocês não me deixem.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 42).

Professoras equilibristas de seu tempo. A extenuação do corpo e da mente ao fazer o mestrado trabalhando 40 horas semanais e, além disso, o imprevisível ligado a problemas de saúde. Assim como a professora Mariana, Fabiolla executava parte de suas obrigações furtando tempo que seria dedicado ao seu repouso, essa estratégia em sua relação temporal com os estudos também foi escolhida em seu doutorado.

Então, eu não consigo fazer em casa, o que a gente estava conversando antes sobre a minha tese, a minha dificuldade de produzir dentro de casa, porque assim, produção dentro de casa pra mim é de madrugada quando está tudo em silêncio, quando só eu estou acordada. Nos últimos tempos, como durmo tarde e acordo cedo, eu não consigo, quando sou obrigada tomo caféina e avanço a madrugada, mas depois fico morrendo, já estou mais velha né,

estou com 32. Tomando café, só café, é assim que eu vivo até hoje, agora compro cápsula de cafeína que é mais fácil. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 9).

Aqui temos indícios da aceleração social do contemporâneo, dessa temporalidade acelerada da vida atrelada ao trabalho e à formação acadêmica. Fabiolla expõe uma relação com o tempo em que o momento para o descanso, para o sono, é substituído, a força, pelo tempo do trabalho acadêmico, no único momento possível dentro da organização do seu dia, no caso, a noite. Isso só é possível a base de cafeína, mas essa atitude tem seu preço, principalmente, no seu rendimento em outras atividades durante o dia, conforme ela mesma relata. Essa situação corrobora com estudo apresentado por Rosa (2019): “Especialmente surpreendente é o achado que aponta uma redução da duração média do sono desde os anos 1970 em cerca de trinta minutos, e desde o último século em quase duas horas.” (GARHAMMER, 1999, p. 379 apud ROSA, 2019, p. 256, 257). As professoras no impulso de conseguir executar todas as ações necessárias se utilizam de estratégias que colocam em evidência o fato de que “[...] as exigências da racionalidade temporal forçam uma crescente irracionalidade prática.” (ROSA, 2019, p. 249). Além disso, de furtar tempo noturno que seria destinado ao descanso para executar tarefas que não couberam na organização ao longo do dia, a própria utilização da substância cafeína indica sinais da aceleração, pois, em vez de beber café, bebida que necessitaria de todo um preparo prévio, se acelera essa etapa na busca pelos efeitos estimulantes, e toma-se cápsulas de cafeína, ou seja, a maximização do tempo, com vias a execução mais rápida possível, envolve diversas esferas e pressupõem estratégias de aceleração, estratégias na luta com Chronos.

Rosa (2019, p. 240, 241 Grifos do autor) menciona que “a tese de uma *aceleração do ritmo da vida* postula que há um aumento do número de episódios de ação e/ou experiência por unidade de tempo”. Para isso, ele cita existirem, pelo menos, quatro estratégias, distintas e cambiáveis entre si à disposição:

Em primeiro lugar, o próprio agir pode ser acelerado (*andar, mastigar, ler mais rápido*); em segundo, as pausas e tempo vagos poder ser reduzidos ou eliminados, e, em terceiro, diversas ações podem ser executadas simultaneamente (*multitasking*). [...] quarta estratégia a substituição de atividades lentas por outras mais rápidas, como a do *cozinhar* pelo *serviço de pizza*.

As atitudes de Mariana e Fabiolla de trabalhar e/ou estudar de madrugada e fins de semana significa a redução de pausas e tempos vagos, como apresentado na citação supracitada. As cápsulas de cafeína substituem a bebida café, ou seja, a substituição de uma atividade mais lenta por uma mais rápida. Todo esse esforço, todas essas estratégias para ganhar tempo surte efeitos temporários e precários, mas esse ritmo, essas estratégias para acompanhar o ritmo e acelerar para conseguir distender um pouco a sensação de encurtamento do tempo não são apenas um fenômeno desse período em que ambas estão. Em narrativas iniciais e anteriores à docência já era possível perceber indícios do trabalho de equilibristas temporais.

Para Mariana essa necessidade de equilíbrio temporal vem desde o início como professora de História, época em que ela conciliava o trabalho no escritório de advocacia com a docência.

Eu comecei lá (escola) e ainda trabalhava no escritório ao mesmo tempo. Eu ia pra escola algum dia de manhã e corria de volta pro escritório, e eu tinha duas ou três turmas de manhã e uma turma a tarde, tinha que ir e voltar, ir e voltar do Ribeirão pro Centro, do Ribeirão pro Centro, dia de conselho de classe era a mesma coisa, tinha de correr de um lado pro outro, eu não sei como é que eu consegui fazer, mas eu dei conta. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 11).

Mariana fez uma transição entre sua antiga ocupação e sua nova de professora de História de forma gradativa, conciliando os dois empregos, mas isso significou desafios geográficos e temporais. Ela trabalhava no Centro da cidade de Florianópolis e precisava se deslocar até o bairro do Ribeirão da Ilha para trabalhar como professora, e depois voltar. Isso representava uma distância total de mais de 40 quilômetros ida e volta, o que despenderia de, pelo menos, duas horas de deslocamento por transporte público. Ela precisou equilibrar precisamente o tempo para conseguir fazer todas as ações necessárias para ter êxito nesse duplo ajuste empregatício. Mas essa necessidade de equilibrar seu tempo tem seu início antes mesmo da docência, pois, na formação universitária, nos anos de universidade Mariana desenvolvia suas habilidades de equilibrista temporal, ela conta que “[...] estudava a noite e trabalhava no escritório durante o dia todo. Trabalhava oito horas, saía de lá e ia pra aula a noite e nos intervalos dos almoços eu estudava, lia os textos, fim de semana também, foi assim.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 5). A necessidade de trabalhar e estudar também fez parte do início de Fabiolla na Universidade.

Eu comecei a faculdade no primeiro semestre trabalhando. Acho que isso impactou bastante, agora que eu lembrei, tinha até me esquecido. Foram seis meses que eu trabalhava no *telemarketing*. Então **era uma correria**, acho que somou pra dificultar mais. Foi só no primeiro semestre, depois eu saí do emprego e meu pai e minha mãe disseram: “Não, pra ti fazer um curso de qualidade a gente vai apertar as contas, a gente faz o que der, não te preocupa”. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 20. Grifo meu).

A professora Fabiolla teve uma amostra do que foi toda a vida acadêmica de Mariana. Ela utiliza a expressão “correria” para representar aquele momento em que teve de equilibrar trabalho e estudos, ou seja, um movimento acelerado para conseguir fazer todas as atividades de então. O começo da percepção de aceleração está ligado à exigência de equilibrar mais e mais ações e atividades. A “correria” é mais que uma necessidade prática, ela é uma resposta ao encurtamento do tempo.

A aceleração, como foi mostrado, representa uma estratégia de resposta intuitiva ao problema da finitude do tempo da vida, isto é, à dissociação entre tempo do mundo e tempo da vida em uma cultura secular para a qual o aproveitamento máximo de opções terrenas e desenvolvimento máximo das próprias disposições – o ideal da *vida repleta* – se tornaram o paradigma da vida bem-sucedida. Quem vive num ritmo duas vezes mais rápido pode concretizar o dobro de possibilidades terrenas e viver como que duas vidas em uma; aquele que se torna infinitamente rápido aproxima seu tempo de vida do horizonte potencialmente ilimitado do tempo do mundo ou das possibilidades terrenas, e, na medida em que puder concretizar uma série de possibilidades de vida no tempo de uma única existência terrena, não precisará mais, portanto, temer a morte como a aniquiladora de opções. (ROSA, 2019, p. 616. Grifo do autor).

Por isso que a “correria”, ou seja, tentar acelerar a vida ao máximo pode, a princípio, parecer a forma de experienciar a aceleração social e usufruir suas possibilidades. Mas, como o próprio autor evidencia “[...] a aceleração, ao menos a longo prazo, *não* representa uma estratégia de solução ou amenização do problema da perda de oportunidades.” (ROSA, 2019, p. 617. Grifo do autor). Pois, conforme os indivíduos aceleram, ainda mais opções, possibilidades e tecnologias surgiram, conforme a ideia já apresentada de “círculo aceleratório” (ROSA, 2019, p. 312), acelerando ainda mais e além das capacidades de um suposto aproveitamento.

As professoras Mariana e Fabiolla, como equilibristas de seu tempo, são induzidas a certas estratégias temporais que podem ser compreendidas pelo conceito de temporalização do

tempo. “Temporalização do tempo significa que a decisão a respeito da duração, da sequência, do ritmo e da velocidade das ações, acontecimentos e vinculações se dá apenas ao longo de suas realizações, isto é, *no próprio tempo*, sem obedecer a um plano cronológico predefinido.” (ROSA, 2019, p. 469. Grifo do autor). Essa noção contrasta com a temporalidade estável e de longo prazo dos planos de vida clássico modernos, pois, o que se é e o que se quer pode e deve ser moldado conforme cada momento.

É a velocidade que transforma, tendencialmente, o “clássico moderno” espaço de localizações estáveis no *espaço de fluxos dinâmicos* tardo-moderno, substituindo a ordem temporal linear e sequencial por uma nova forma de tempo “atemporal” e radicalmente “temporalizado”, caracterizado pela simultaneidade ubíqua. (ROSA, 2019, p. 619).

Rosa (2019) apresenta e define a forma temporal tardo-moderna pelos conceitos de “atemporalidade” e “temporalização”.

Ambos significam o mesmo: pelo fato de não ser mais possível antecipar nada em relação à sequência, à velocidade, ao ritmo e à duração dos acontecimentos, o tempo parece, para uns, destemporalizado (por ter sido privado de suas respectivas qualidades fundamentais) e para outros extremamente *temporalizado*, uma vez que a expressão de suas qualidades é deliberada *no tempo*. (ROSA, 2019, p. 583. Grifos do autor).

A professora Fabiolla auxilia a compreender o exposto de forma prática, quando questionada sobre o grande acúmulo de atividades nas quais participa e/ou exerce alguma função.

Eu não sei como dou conta, eu confesso, não sei, mas assim, não sei sabendo também, aquilo que eu falei, sou solteira, eu tenho os meus sobrinhos em tempo integral mas quando preciso dispensar devolvo para os pais. Na pandemia não foi possível, mas quando eu preciso, fujo de casa, no sentido de que eu passo o dia inteiro numa biblioteca, entendeu. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 35).

Ela parece possuir um tipo de consciência temporal, pois consegue identificar as escolhas e estratégias utilizadas para conseguir organizar suas atividades. Ela apresenta uma racionalidade, uma lógica funcional que poderia passar despercebido, mas para ela é uma escolha consciente. O tempo temporalizado em sua narrativa se revela em afirmações que demonstram suas escolhas a depender do que parecer mais conveniente para cada momento

específico. Ficar ou não com os sobrinhos, ir ou não para a biblioteca não possui a característica de uma organização temporal preestabelecida, mas sim a depender de condições e necessidades que podem se apresentar ou não, ou seja, a temporalização do tempo se dá, pois, suas deliberações podem ser feitas devido contingências e necessidades de momento e não previsíveis e, portanto, não há um planejamento amplo, as escolhas são feitas no tempo da ação propriamente dita.

Temporalização do tempo, pois o “jogador” decide sobre a velocidade e a duração dos acontecimentos, e sobre ações conectivas, não dentro do quadro de um plano geral ou de um conceito temporal abstrato-linear, mas sim de forma flexível e de acordo com a situação, a partir do tempo interno e do horizonte temporal de cada acontecimento atual, por assim dizer. (ROSA, 2019, p. 475. Grifo do autor).

O que Rosa (2019) nomeia como “jogador”, pois o indivíduo jogaria com a temporalidade de acordo com cada momento, nesta pesquisa foi chamado de equilibrista, porque a ideia do jogador soa como um modo aleatório e irracional. Mais do que jogar com o tempo, as professoras Mariana e Fabiolla manipulam e equilibram as suas ações de modo a encaixá-las numa orientação temporal cambiável, porém, extremamente racionalizada.

Segundo Rosa (2019, p. 470. Grifos do autor): “*Temporalização do tempo significa, portanto, a revogação da temporalização da vida enquanto um projeto temporalmente extenso*”. E aqui está um dos desafios dessa temporalidade contemporânea, pois, se é difícil pensar num projeto temporalmente extenso, a carreira “estável” de professora de História, que possui uma atuação muito restrita à docência, estaria em dessincronia com esse tempo temporalizado. Nas ações cotidianas, como ficar ou não com os sobrinhos, ir para a biblioteca ou ficar em casa, trabalhar de madrugada, estudar no fim de semana, a temporalização do tempo parece funcionar como um modo de lutar com Chronos na busca por um equilíbrio temporal imperfeito, temporalmente funcional, mas pragmaticamente irracional.

A aceleração social e a percepção de encurtamento do tempo induzem a temporalização do tempo, e isso tem consequências na vida dos indivíduos.

Agora o *próprio tempo* é temporalizado, ou seja, não se decide mais sobre qualidades de *momento, sequência, duração, ritmo e velocidade* de acontecimentos e ações, definidores da temporalidade, segundo um plano “metatemporal” pré-institucionalizado, mas sim *no próprio tempo*. A grave consequência disto é uma “destemporalização” da história e da vida, que

perdem seu caráter de cursos temporais *direcionados e planejáveis*. (ROSA, 2019, p. 582. Grifos do autor).

Com a temporalização do tempo, percursos de vida que antes eram estabelecidos diante de uma lógica preconcebida de expectativas futuras, não mais conseguem ser estabelecidos, a alta volatilidade da sociedade dificulta os planejamentos a longo prazo, mesmo em decisões que necessitam de uma antecipação para sua concretização. Tudo acaba tendo de ser decidido no próprio tempo da necessidade e/ou expectativa, mesmo em circunstâncias que o investimento de tempo necessário demandaria anos, como a situação de formação na pós-graduação, por exemplo.

Como quero mostrar no que se segue, através da cotidiana e biográfica *temporalização do tempo* é modificada também a *experiência temporal* dos próprios sujeitos, ou seja, a forma como eles se percebem inseridos *no tempo* (e assim *na história e na sociedade*), com amplas consequências éticas, culturais e políticas. Pois a vinculação, a ser estabelecida no trabalho identitário diário, entre horizontes temporais do cotidiano, da própria vida e da época histórica, caso haja a pretensão de se manter uma autonomia do sujeito, se torna extraordinariamente precária. (ROSA, 2019, p. 489, 490. Grifos do autor).

Mediante essa experiência temporal modificada pela temporalização do tempo cotidiana, os indivíduos se encontram numa forma específica de tempo, com uma precária vinculação entre diferentes horizontes temporais que acarretam consequências relacionadas diretamente a vida inserida nessa temporalidade temporalizada. Uma das consequências percebidas nas falas das professoras entrevistadas é a situação concorrencial experienciada nos últimos anos. Essa situação concorrencial situa as professoras Mariana e Fabiolla no bojo da aceleração social, pois, segundo Turin (2019, p. 34, 35): “Na medida em que essa dimensão concorrencial é incorporada e passa a estruturar as relações e as práticas sociais, ela desencadeia uma intensificação da aceleração social.”

A escassez de oportunidades de trabalho ficou evidente na fala da professora Mariana (entrevista, 2021, p. 11): “Então, em 2011 eu fiz o processo seletivo da prefeitura de Florianópolis pra professora substituta, eu fiz e não fiquei muito bem colocada. E tu sabes, as vagas de História não são aquela fartura, não é muita coisa, ou tu ficas muito bem ou tu tens que esperar.” Nessa narrativa Mariana rememora um dos seus primeiros processos seletivos, nessa afirmação ela emaranha memórias de quase uma década de processos seletivos e concursos posteriores, a fala sobre as vagas de substituto para a docência em História na rede

de Florianópolis não serem uma fartura indicou um fenômeno ligado a uma intensa concorrência pelas oportunidades de trabalho nesta cidade. Esse contexto de disputas por vagas de trabalho, faz com que os professores com pós-graduação consigam sair na frente na escolha pelas poucas vagas disponíveis.

Os indícios dessa relação entre a dimensão concorrencial na carreira de professora de História e a intensificação da aceleração social, que levam a forma temporal de encurtamento do tempo, aparecem na fala da professora Mariana em resposta a pergunta sobre o futuro da profissão de professora de História, ao que ela falou do futuro dela e do seu anseio para uma efetivação.

E eu não sei, acho que agora o mestrado auxilie um pouco no concurso. A gente vai tentando, enquanto não conseguir, a gente vai como professor substituto né. É bem difícil e na nossa área são poucas vagas e concorrentes demais. **Cada concurso da prefeitura (Florianópolis) tem mais de dez doutores**, como assim gente, não dá certo. Eu saí da prefeitura (Florianópolis) em 2017, meu último ano, e depois disso não dei conta de ser chamada, porque eu tirava mais ou menos as mesmas notas, mas se somasse, caso tivesse mestrado, estaria lá em cima, eu que já fiquei em quinto, já fiquei em nono, fui lá pra trigésimo e pouco. ... Eu relutei muito pra voltar a estudar. Como diz um colega meu, **prova da prefeitura virou corrida de cavalos**, é assim né...! (faz gesto com os dedos expressando pouca distância). (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 18. Grifos meus).

A fala de Mariana expõe seu anseio de ser efetivada. Logo no início de sua narração ela condiciona uma possibilidade maior disso acontecer graças ao seu, então recente, título de Mestre, o que significaria pontos nas provas de título nos processos seletivos e concursos públicos e, conseqüentemente, uma melhor colocação final. Ela menciona novamente a escassez de vagas para a docência em História e acrescenta a isso a concorrência com professores doutores, portanto, com pontuação máxima na prova de títulos. A professora Mariana aponta o crescimento dessa concorrência entre os professores de História, pois, como ela afirma, com o passar de poucos anos ela ficou cada vez mais atrás na disputa, mesmo conseguindo notas parecidas, o que ocasionou sua saída da rede municipal de ensino de Florianópolis. Após 2017 ela conseguiu vagas na rede estadual.

É possível perceber esse fenômeno concorrencial apontado por ela e relacioná-lo com a aceleração social do contemporâneo, pois a frase: “prova da prefeitura virou corrida de cavalos” faz uma referência direta ao esporte de velocidade com cavalos, uma disputa intensa e, muitas vezes, decidida apenas por conferências minuciosas, em que centímetros definem o

vencedor. Com esse exemplo Mariana intenta representar a disputa acirrada entre os professores de História, em que as colocações são decididas por pouca diferença entre os candidatos, o que faz as pontuações por títulos serem definidoras das melhores colocações. A Tabela 1 exemplifica em números quantitativos.

Tabela 1 – Presença de mestres e doutores para professor substituto de História em Florianópolis/SC entre 2009-2019. (30 primeiras colocações)

Ano do Edital	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2009	17	7	6	0
2009 EJA	16	7	7	0
2009 concurso	17	7	6	0
2011	19	3	7	1
2012	16	3	10	1
2013	14	5	11	1
2013 concurso	12	8	10	0
2016	5	0	21	4
2017	7	1	17	5
2018	6	2	15	7
2019 concurso	6	1	12	11
2019	4	0	14	12

Fonte: Elaborado por Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior, com base em dados obtidos no site da FEPESE²⁰.

Ao analisar os resultados dos processos seletivos e concursos desde 2009 na cidade de Florianópolis, principalmente, ao que se refere a prova de títulos, foi possível perceber aquilo que Mariana indicava em sua fala a respeito da concorrência e da presença de candidatos com mestrado e doutorado. Mais do que isso, ficou evidente o crescimento da presença de professores mestres e, principalmente, doutores. A tabela construída indica a titulação dos 30 primeiros colocados, existe a lacuna dos processos seletivos de 2010, 2014 e 2015, pois não foi possível localizar os dados desses respectivos anos.

Num espaço de tempo de dez anos é possível perceber um incremento na quantidade de candidatos mestres e doutores, com destaque para o ano de 2016 em que 21 mestres

20 Informações disponíveis em <https://fepese.org.br/concursos/> acesso em 30 de ago. 2021.

estavam entre os 30 primeiros colocados; e, destaque também para o ano de 2019, que contou com 14 mestres e 12 doutores entre os 30 primeiros colocados, ou seja, 26 entre os 30 primeiros eram mestres ou doutores. Isso significa que no ano de 2019 86,66% dos primeiros colocados para vagas de professor ACT de História no município de Florianópolis possuíam títulos de mestrado ou doutorado.

Parece existir um fenômeno concorrencial ligado a formação que atinge a categoria dos docentes de História em Florianópolis. Um tipo de hiperformação nessa área específica, pois, comparando os resultados de duas áreas com número de classificados semelhante, Geografia e Português, é possível perceber um crescimento no número de pós-graduados, mas nada que possa ser comparado à História. Por exemplo, no último processo seletivo, para o ano letivo de 2023, a função de professor de Português e Geografia, contou com três doutores cada entre os dez primeiros colocados; para professor de História foram sete doutores, mais que o dobro dos dois cursos citados. Ao todo, o processo seletivo para 2023 contou com um total de 21 doutores classificados, destes, 14 entre os trinta primeiros, sete entre os dez primeiros.²¹

Toda essa análise e interpretação dos dados e da fala da professora Mariana pode ser compreendida como modos de perceber a aceleração social pelo “núcleo duro do neoliberalismo: colocar a concorrência como o fundamento da sociedade.” (FOUCAULT, 1997 apud TURIN, 2019, p. 34). Uma lógica que impôs uma realidade de hiperformação na profissão de professor de História em Florianópolis. Para Rosa (2019, p. XXI, XXII):

A lógica concorrencial conduz a uma dinamização ilimitada de todas as esferas sociais competitivamente estruturadas. É necessário desempenhar sempre um pouco mais e, para tal, investir mais energia que o concorrente – que, por sua vez, deverá forçar a competição ainda mais.

A fala de Mariana foi representativa disso, pois esse “um pouco mais” como citado, em Florianópolis, chegou ao nível de um doutorado, ou seja, a concorrência pelas limitadas vagas de professor substituto de História, chegou ao limite da formação formal possível. Ser doutor quase que passou a ser uma exigência para uma maior possibilidade de conseguir trabalhar como professor de História, mesmo em vagas para substituto. Aqueles que não

21 Resultado final do processo seletivo para professores de História substitutos para o ano de 2023 em Florianópolis disponível em <https://substitutos2023.fepese.org.br/?go=resultado&type=19&edita=1> acesso em 29 de mar. de 2023.

investem parte de seu tempo na busca por uma pós-graduação, acabam ficando para trás na “corrida de cavalos” e aqueles que entram nessa lógica intensificam ainda mais essa concorrência e a aceleração que ela induz.

Essa situação concorrencial deixa ainda mais evidente a necessidade de equilibrar o tempo entre trabalho e pós-graduação. A relação com o tempo, dividido entre trabalho docente e pesquisa acadêmica, parece ser mais intensa no caso específico das professoras de História desta pesquisa, o que resultaria na percepção de encurtamento do tempo disponível para habitar o contemporâneo e, conseqüentemente, numa intensificação da precarização do trabalho docente.

Eu vejo só duas dificuldades, uma por conta do nosso regime de trabalho, quer dizer, o meu regime de trabalho (ACT), é aquela questão de todo ano tu não ter perspectiva se no ano que vem tu vais conseguir uma vaga, se vai conseguir uma vaga num lugar legal, se vai ser um lugar próximo da tua casa, se vai conseguir dar aula só naquela escola ou em duas, se vai conseguir conciliar, isso é difícil. E também, exatamente por essa questão de estar numa escola nova, com frequência estar em cada ano numa escola diferente, aquela dificuldade de ter que começar desde o princípio, conhecer os alunos, conhecer o grupo de professores, ver como aquela escola funciona no dia a dia, [...]. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 29).

Essas dificuldades apontadas pela professora Mariana poderiam ter fim se ela conseguisse se efetivar, porém, para tornar esse objetivo mais próximo ela temporaliza seu tempo de modo a equilibrar a docência, a pós-graduação e a vida, se é que sobra tempo para isso. Essa dinâmica de equilíbrio temporal e a lógica concorrencial apontada, mais intensa na área da docência em História, dinamiza e precariza ainda mais uma realidade difícil, pois essa sociedade acelerada neoliberal demanda sempre mais dos indivíduos. Essa aceleração, marcada pela constante mudança e contrária a uma estabilidade moderno clássica, impõe uma realidade sempre mutável e, portanto, demanda flexibilidade dos indivíduos. Turin (2019, p. 26, 27) afirma que: “Diante de uma experiência hiperacelerada, provocada por forças que transcendem o ambiente de ação do sujeito, apresenta-se como imperativo a capacidade plástica de responder imediatamente aos novos cenários que se sucedem.” Diante desta realidade presentista, responder ao cenário de hiperformação identificado em Florianópolis, se configura num problema difícil de solucionar, pois, a pós-graduação significa um investimento de longo prazo, via de regra, seis anos de dedicação, dois de mestrado mais quatro de doutorado. Isso sem levar em consideração a dificuldade de acesso a esse tipo de

formação. Ou seja, é impossível responder com rapidez ao cenário de hiperformação na docência em História apresentado em Florianópolis. Portanto, o risco de não conseguir uma oportunidade de trabalho é real para um indivíduo que possui somente a licenciatura em História.

Fabiolla conseguiu escapar dessa realidade ao se efetivar no início de 2020 na rede estadual de ensino. Mas isso não significou a ausência de anseios e precarizações atreladas a sua atuação profissional em meio ao contexto de aceleração social neoliberal.

O que eu vejo é um mercado de trabalho precarizado, é treinar, de novo vou utilizar a palavra treinar, é ensinar alguém, treinar ele a ser submisso dentro desse mercado, porque quando tu usas as palavras: mediação de conflitos, empreendedorismo, protagonismo juvenil, não é que eu não ache que isso tem que estar na educação, e tá, sempre esteve, quando que a gente nunca mediou conflito? Agora, preciso ensinar um aluno a mediar conflitos? Com qual objetivo? Ou, preciso ensinar ele a pensar criticamente e a saber se posicionar, mas assim, não é saber se posicionar, tipo deixar ele bater em todo mundo, porque não é esse o sentido, mas saber se posicionar e argumentar de forma que ele vá se expor e vá lutar pelo que ele acha que é certo, porque que ele tem que aprender a mediar conflito? E quando vejo, poderia, eu posso ensinar ele também a mediar conflito, mas quando vou lendo o quê que é a mediação de conflito que se espera dessa educação é você... assim, não é isso que está escrito, mas o que eu entendo é isso, é você se colocar no seu lugar de inferioridade, você precisa aceitar que... o que está sendo oferecido, é isso, então, você não está satisfeito? Passa para outro amigo. Não é assim, se junta enquanto categoria e luta. E quando eu penso em nós como trabalhadores, não tem nem muito o que dizer, além do sucateamento maior, porque precarização total. Porque é isso que está em tudo, e junta com o tipo de educação que eles estão esperando que a gente ofereça para os alunos, entende? É que nós também nos conformamos com essa precarização. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 36).

Ela tem uma visão bem crítica com relação as influências do mercado na educação. A fala de Fabiolla reverbera ainda mais no momento da escrita dessas linhas, pois é atual o debate sobre o Novo Ensino Médio (NEM), em que a disciplina História, junto das humanidades de modo geral, sofrerá com algumas alterações, precarizando ainda mais a deficitária educação brasileira, principalmente, pública, a aprendizagem dos estudantes, a categoria profissional docente e ainda mais a área de humanidades, prognóstico antecipado por Turin em textos de meados de 2018.

Fabiolla indica uma compreensão sobre a profissão de docente de História que se apropria e representa a categoria na condição de trabalhadores que reproduz e sofre com a precarização atual, mas também futura, ela, junto da categoria profissional, assume parte da

culpa. Para além de uma discussão a respeito de questões de cunho macroeconômico e político, parte dessa precarização apontada pela professora Fabiolla está atrelada ao acúmulo de atividades (pós, família, lazer) e a pesada carga de trabalho necessária para uma remuneração decente. Ou seja, a constatação em suas falas de professoras equilibristas se configura como parte fundamental para a busca de melhores vencimentos. Essa constatação é sintetizada por Mariana, pois, mais do que uma escolha, a pesada carga horária de trabalho é uma necessidade.

Eu acho que é um trabalho que precisa de muito reconhecimento salarial com certeza, acho que ainda é muito pouco, a gente não pode se dar ao luxo de ter um pouco menos de turmas porque **tu tens que se afogar em turmas pra poder ter um salário razoável**. Eu peguei onze turmas o ano passado, quer dizer, peguei cinco turmas no primeiro semestre do primeiro ano da UDESC pra poder dar conta das disciplinas (mestrado), mas não deu mais pra aguentar né. Aí peguei onze turmas fazendo a dissertação. Eu quase enlouqueci! Tudo isso pra ter um salário... de quanto? 2.300,0 reais! Gente do céu! (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 32. Grifo meu).

Enquanto o reconhecimento salarial apontado por Mariana não acontece, é preciso em suas palavras: “se afogar em turmas”. Essa expressão sintetiza uma gama de sentidos atrelados a carreira docente, pois se afogar em turmas significa temporalizar o tempo no limite da sanidade física e mental para, mesmo assim, obter uma remuneração razoável. A sensação advinda, encurtamento do tempo, reflete a precarização necessária para viver, mesmo que isso mate os indivíduos por dentro, essa situação, em que o “luxo” seria pegar menos turmas exemplifica a pressão temporal sofrida e que reverbera negativamente nos indivíduos, pois a remuneração insatisfatória, o baixo reconhecimento social, somado a precarização da condição de trabalho, baixa expectativa de futuro e a decorrente temporalização da vida gera consequências. A luta com Chronos tem seu preço, pois “um sistemático presentismo situacional gera fatalmente patologias sociais.” (ROSA, 2019, p. 493).

O encurtamento do tempo sentido em meio a crescente aceleração do ritmo de vida, induzida pela complexa e inescapável aceleração social, leva os indivíduos aos seus limites. Mesmo pessoas que buscam, infrutiferamente, desacelerar a vida sofrem com as consequências dessa temporalidade tardo-moderna. Para Rosa (2019, p. XXVI. Grifos do autor) a temporalidade contemporânea, altamente temporalizada, culminaria numa experiência de paralisia temporal, mesmo num contexto de movimento acelerado.

Na “Modernidade Tardia”, a lógica da roda de *hamster* tomou tão intensamente tantas pessoas sob suas garras que estas já não se deixam parar nem mesmo pelos seus corpos (a gripe, a perna quebrada, a hérnia de disco não nos param: além disso, fazemos mais e planejamos o nascimento com a cesariana e o funeral com a cremação, de modo que estes se encerrem a tempo e se adêquem ao planejamento temporal) – até que somos tomados pela experiência da paralisia temporal, rígida e desesperada do *burnout*.

Segundo a perspectiva de Rosa (2019, p. XXVI), essa paralisia temporal, chamada *burnout*, não seria causada pelo excesso de trabalho, ou pela imposição de um aumento da velocidade, mas sim, pela lógica da roda de hamster, ou seja, “pela ausência de qualquer horizonte em direção ao qual se dirigir.” Esse estado de um movimento intenso, mas sem direção e experienciado como uma estagnação, foi chamado pelo autor de “paralisia frenética”.

A metáfora da *paralisia frenética* parece, em todo caso, duplamente adequada para descrever a experiência temporal vinculada à forma de identidade situacional da Modernidade Tardia: o tempo *acelera* porque, no espaço de fluxos, os índices de mudanças aumentam, e porque a *descontextualização* e a *episodificação* das vivências e ações fazem tendencialmente que os rastros de lembranças se apaguem, favorecendo, assim, [...] a sensação de um passar do tempo acelerado. E o tempo *se torna inerte* porque o *tempo atemporal*, por detrás das transformações, não permite mais reconhecer qualquer desenvolvimento, de forma que a vida, em face da carência de perspectivas de modelação temporal, se apresenta como um *errar* desnordeado por situações cambiantes, se assemelhando, com isso, ao *eterno retorno do mesmo*. (ROSA, 2019, p. 497, 498. Grifos do autor).

Mesmo que a profissão de professora de História apresente indícios de possuir, ainda, tópicos, ou seja, sentido, tese aqui defendida; pois, o prazer e a obra (o resultado do trabalho) consegue ainda nortear a perspectiva profissional com algum significado e direcionamento. Por outro lado, a carreira instável dos professores substitutos e a carreira estagnada dos professores efetivos indiquem incerteza de direcionamento, ou seja, dificuldade de visualizar um futuro próximo e/ou distante com nitidez.

Em resumo, é possível afirmar que a carreira docente em História, na perspectiva individual, possui um horizonte na direção ao qual se dirigir, para utilizar a mesma análise de Rosa (2019), porém esse horizonte é de ainda mais luta temporal. Falas como as de Fabiolla indicaram momentos em que a temporalidade acelerada foi percebida na sutileza da narrativa e apresentava sinais de paralisia frenética. Quando perguntada a respeito da importância da Pós-Graduação para um professor de História, a professora Fabiolla (entrevista, 2021, p. 38) disse

o seguinte: “Olha, eu acho que vai além da atualização sabe, pelo menos na minha percepção, para minha pessoa, assim, não é uma questão de vou me atualizar, porque a gente não se atualiza de nada a gente nunca sabe nada, cada vez aparece uma coisa diferente, não é?” Essa percepção de Fabiolla não é acaso, nem uma opinião dissonante, essa sensação de precisar estar em constante aperfeiçoamento é sinal da lógica neoliberal de flexibilidade, adaptabilidade e concorrência infinitas. A velocidade de mudança social, junto da aceleração do ritmo de vida e o desenvolvimento tecnológico acarretam uma percepção de se estar sempre em atraso, pois cria a sensação de que o tempo disponível para habitar o contemporâneo está, cada vez mais, encurtado. Sabemos cada vez menos porque a velocidade de desenvolvimento e divulgação de novos saberes é maior do que a capacidade de apropriá-los. Ou seja, o tempo da vida não comporta o tempo do mundo e por isso a justificativa para o aumento de episódios de ação e experiência por unidade de tempo. Por isso a aceleração.

É possível reformular o diagnóstico da Pós-Modernidade como a chegada a um estado social no qual *a aceleração instituída na Modernidade ultrapassa um ponto crítico, ou assume uma nova qualidade, de tal maneira que a linearidade e a sequencialidade da percepção e da elaboração, individual e social, de problemas e transformações, são rompidas, e a pretensão de integração é abandonada*. A alta velocidade obriga a uma elaboração não integrada de acontecimentos paralelos, o que conduz à fragmentação, à perda de controle e a perdas da capacidade de compreensão e conformação, tanto no nível individual quanto no nível sociopolítico. (ROSA, 2019, p. 447. Grifos do autor).

Esse diagnóstico indica os possíveis resultados com o avançar da sociedade numa velocidade cada vez mais elevada. A consequente alta volatilidade da realidade, sua fragmentação e a perda de controle, compreensão e conformação poderá resultar em problemas que de antemão já se insinuam na vida cotidiana, muitas vezes, supostos estilos identitários acelerados, pessoas que se dizem agitadas e inconformadas com o mesmo, apontados como características individuais, podem indicar a conformação incontrolável ao processo social de aceleração da sociedade. Como afirmado anteriormente, a aceleração não é uma opção, ou uma característica individual, ela é um movimento social induzido. Fabiolla apresenta uma fala em que biografiza-se nessa direção: “Eu sou uma pessoa que não gosta que permaneça o mesmo sempre, eu vou me incomodando com isso.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 12).

Essa afirmação de Fabiolla coloca em evidência uma aparente inconformidade com certa estagnação, talvez, com trabalhos rotineiros. Nesse sentido o trabalho de professora de História poderia ser enquadrado como uma função em constante mudança, pois, cada dia, cada turma, cada estudante, cada instituição de ensino possui peculiaridades que a grosso modo podem ser vistas como a antítese de trabalhos rotineiros, em que se trabalha no mesmo lugar, com as mesmas pessoas, executando as mesmas tarefas diariamente, ou seja, trabalhos em que as variantes são menores e/ou mais controláveis. Porém, parece ser mais acertado pensar que o trabalho de docente, no caso em História, possui rotinas, irregulares, talvez, mas mesmo assim, é um tipo de rotina diferente, em que se lida com imprevistos de forma dinâmica, pois o fator humano nas interações educacionais é sempre imprevisível.

De qualquer modo, a realidade das professoras em meio a pressões temporais, baixa remuneração e expectativa, somado a crescente precarização advinda de uma lógica mercadológica imposta, que subdimensiona as humanidades, também cobra o seu preço. Isso fica evidente na estratégia adotada por Fabiolla para não mais sofrer por conta de patologias depressivas.

Então, se eu não faço as coisas **tenho medo de me afundar de novo, e daí eu não paro também, não paro, eu não paro!** Acho que por não querer passar pelas aquela situação de novo, porque foi horrorosa, bem horrível, achei que não ia sair mais, e, sei lá, eu gosto, e eu não consigo dizer não (risos), mas essa é a minha rotina. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 35 Grifo meu).

A professora Fabiolla, intencionalmente, se ocupa de “coisas”, ou seja, temporaliza seu tempo e acelera ao máximo possível para aproveitar as opções e oportunidades que se apresentam. Essa relação que ela possui com o tempo está intimamente marcada por esse desejo de se ocupar como uma estratégia para, literalmente, não parar, para manter-se em movimento, para não sofrer novamente com a depressão. O momento depressivo narrado por Fabiolla não foi demasiadamente problematizado durante a entrevista, não era essa a intenção, algumas memórias são delicadas, mas a representação que liga as memórias do adoecimento com a estratégia de aceleração adotado apresenta uma possibilidade de compreensão sobre esse aspecto de sua vida, a profissão de professora de História e o movimento aceleratório da sociedade tardo-moderna.

As pesquisas mais recentes encontram mais e mais evidências de que *adoecimento depressivos* podem ocorrer como uma reação patológica à pressão aceleratória social. Em fases da depressão o paciente é frequentemente confrontado com a impressão de que o tempo parou ou se transformou numa massa enrijecida. (ROSA, 2019, p. 166. Grifo do autor).

A situação depressiva vivida por Fabiolla corrobora para essa afirmação, pois sua estratégia é justamente não parar para evitar o que ela chama de “afundar”, ou seja, para evitar a estagnação. Mas ao adotar essa ação ela incorre justamente numa possível paralisia frenética e novamente a percepção temporal seria de imobilidade. Parece uma contradição, mas os indivíduos aceleram tanto e num ritmo cada vez mais intenso que desenvolvem a percepção de estarem parados, como se tudo ao redor estivesse sempre mais rápido do que seria possível acompanhar. Evento similar ao efeito estroboscópico, a ilusão de ótica de quando uma roda, por exemplo de um carro em movimento, está parada ou em movimento contrário quando atinge determinada velocidade. Assim parece acontecer com os indivíduos imersos na aceleração social contemporânea, pois quando atingem determinada velocidade, podem desenvolver a sensação de estarem parados em meio a uma sociedade em constante mudança acelerada.

Mesmo diante desses desafios temporais enfrentados, a profissão de professora de História ainda pode ser um lugar de resistência em meio as disputas temporais institucionais e individuais.

5.1.2 “O meu sonho é tempo digno de trabalho”

A percepção de encurtamento do tempo, forma temporal que sintetiza um dos principais sintomas atrelados à intensificação da aceleração social contemporânea, reverbera na vida das professoras Mariana e Fabiolla assim como na da maioria dos indivíduos. Essa temporalidade acelerada e percebida como uma “correria” diária para conseguir executar as ações tidas como necessárias no cumprimento de diversas tarefas, induz os indivíduos a “correr contra o tempo”, a lutar com Chronos por mais tempo do que a vida contém.

O historiador Theodore Zeldin (2009), em trabalho que buscou analisar as mudanças nas emoções e nas relações pessoais, sintetizou a sensação de escassez temporal apresentado por um caso real analisado. Ao seguir as afirmações e textos de uma cirurgiã, Zeldin (2009, p.

422), que não possuía a pretensão de uma análise temporal, afirmou o seguinte: “Da maneira como está organizado, o trabalho raramente oferece às pessoas uma oportunidade de florescer. De modo que ela não deseja a promoção, que lhe tem sido insinuada, nem outras responsabilidades, mas sim dias de 48 horas.” A sensação de encurtamento do tempo enseja o desejo por mais tempo e com os desenvolvimentos tecnológicos, a aceleração do ritmo de vida e a aceleração da mudança social as demandas por tempo são incessantes. A aceleração social amplia as opções e possibilidades de ações e experiências, porém, também produz modos de consumir e reivindicar sempre mais tempo dos indivíduos.

O fato de organizações e instituições se tornarem “**vorazes**” e levantarem reivindicações temporais, por assim dizer, “*totais*”, impondo exigências temporais quase “*totais*” configura, assim – ao lado da explicação *econômica e cultural* –, o terceiro fator decisivo em função do qual pessoas relatam o sentimento, em grande proporção nas sociedades funcionalmente diferenciadas, de estarem “sob frenesi” e de não terem mais “tempo suficiente” para qualquer atividade. (ROSA, 2019, p. 387. Grifo meu em negrito e em itálico do autor).

O autor apresenta a ideia da existência de instituições vorazes pelo tempo dos indivíduos. Organizações e instituições que impõe exigências temporais quase totais, exigindo e demandando sempre mais tempo, aumentando o sentimento de encurtamento do tempo. Essas instituições vorazes não são aparelhos sociais estranhos ou recentes, são antes concepções atuais e aceleradas de trabalho, estudo e, até mesmo, lazer.

As investigações de Elias assim como as de Foucault, sugerem que a moderna “sociedade disciplinar” desenvolve sua força disciplinadora e de coordenação basicamente através do estabelecimento e da internalização de estruturas temporais – e, de fato, as principais instituições disciplinares, cadeias, **escolas**, quartéis, hospitais e **fábricas**, como hoje inúmeros estudos detalhadamente comprovaram, distinguem-se sobretudo por sua **rígida regulação do tempo**. (ROSA, 2019, p. 15, 16. Grifos meus).

O controle temporal rígido desenvolvido e estabelecido em instituições como escolas e fábricas, ou seja, em ambientes de ensino e trabalho, é extrapolado quando as barreiras geográficas estruturais dos ambientes citados deixam de ser apenas materiais e se tornam também digitais.

A aceleração e a ubiquidade das novas tecnologias constituem um segundo eixo forte de sincronização. Carregamos no bolso a urgência de estar sempre

presentes, disponíveis, conectados. A desespacialização promovida pelo digital, criando novos feixes de solidariedade global, também implica um encurtamento do tempo disponível para habitar o contemporâneo. (TURIN, 2019, p. 15).

As instituições vorazes no atual contexto em que o digital promove a desespacialização, ou seja, o trabalho e o estudo, por exemplo, não são mais inerentemente ligados apenas a um espaço e tempo específicos, pois muitas das ações e tarefas, antes unicamente presenciais, podem ser executadas em qualquer lugar, a qualquer hora, não cabendo mais barreiras físicas, geográficas e temporais para diversas situações.

As professoras Mariana e Fabiolla podem exemplificar como essas instituições vorazes demandam mais e mais tempo, com exigências temporais que levam, muitas vezes, à práticas irracionais de gerenciamento de tempo. Essa voracidade pelo tempo das professoras entrevistadas foi evidenciada, principalmente, em relações com duas instituições que fazem parte de suas biografizações e, portanto, ocupam muito de seu tempo: o trabalho e o estudo, ou seja, a escola e a universidade. Para Mariana, o final da graduação, com a escrita do TCC, indicou a voracidade temporal da universidade com demandas e prazos que a pressionaram temporalmente.

O nosso problema, meu e da minha orientadora, foi que não tivemos tempo de sentarmos juntas pra discutir o nosso trabalho. Foi uma fala com ela e aí tá, lá fui eu né, vou fazer. Fiz o trabalho, mandei pra ela o primeiro capítulo e ela falou: “Eu não vou ler, vou ler quando estiver tudo pronto.” Tá bom, ela quer ter uma perspectiva de tudo por inteiro, vou fazer. Terminei e mandei, ela falou: “Assim que estiver tudo lido eu te mando.” Um mês e meio depois ela mandou dizendo: “Tem que estar pronto pra semana que vem que eu já marquei a tua defesa.” E assim, não eram correções tipo arruma esse parágrafo, troca essa ideia, eram mudanças cruciais. Eu vou te dizer, fiz o meu TCC, aquilo que foi defendido, em menos de duas semanas. Eu fiquei acaba!... Trabalhando oito horas por dia tá. O que eu fazia, pra não fazer em casa, porque em casa tem televisão, tem gente, as pessoas vivem na casa né? O que eu fazia, trabalhava no Centro no escritório e ficava lá após o meu horário, eu saía de lá nove e pouco da noite, não tinha ninguém no prédio, morria de medo, não tinha ninguém no Centro, era só eu e os pombos, não tinha ninguém. [...] Foi muito difícil ter feito o trabalho em tão pouco tempo, foi horrível aquilo pra mim, eu não tive tempo de sentar e conversar. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 23).

A professora Mariana reclama da ausência de tempo para, literalmente, sentar e conversar com sua orientadora. Muito provavelmente a orientadora, assim como Mariana, sofria pressões temporais para a execução de suas atividades na universidade, uma instituição

voraz que exige cada vez mais aceleração dos indivíduos para conseguir seguir com os fluxos e processos acelerados, mesmo num ambiente que, de certo modo, ainda consegue resistir a pressão temporal da aceleração social, isso em parte, pois, como afirma Turin (2019, p. 41): “Na educação e na pesquisa, são os números e os prazos acelerados pela concorrência que vampirizam os fins originários que davam sentido às atividades.” Sentar e conversar sobre o TCC não podia mais ser encaixado na velocidade de uma instituição voraz pelo tempo dos indivíduos.

Após o retorno de sua orientadora, Mariana reescreveu e finalizou seu trabalho em menos de duas semanas, o que ela rememora com muito sofrimento pelo prazo curto, pelo pouco tempo disponível para se dedicar a isso, pois ainda trabalhava oito horas por dia num escritório, pela intensidade acelerada daquele momento. Essa experiência de escrita do TCC, rememorada como horrível por Mariana, se contrapõe a experiência da escrita da dissertação de seu mestrado, representado como tendo sido positiva. Isso, por mais que no mestrado também houvesse pressão temporal, novamente da necessidade de equilibrar os prazos demandados pela universidade com o tempo destinado ao trabalho.²²

A universidade também pode ser analisada como uma instituição voraz pelas narrativas de Fabiolla, principalmente, sua experiência na pós-graduação, época que, assim como Mariana, também teve de conciliar o trabalho como professora de História com os estudos no mestrado e no doutorado. Para Fabiolla, as exigências da universidade soavam como uma cobrança por uma temporalidade exclusivista, um tempo de dedicação para com os estudos e pesquisa que confrontava diretamente com o tempo necessário do trabalho.

É difícil, eu sei a teoria, eu sei ler teoria, eu sei ler tudo, mas eu ainda sou trabalhadora, o meu tempo ainda é gasto com coisas que para a pós-graduação não deveria ser gasto. Te falei do e-mail indelicado que eu recebi. Então, assim, eu sou bolsista também, sou bolsista do Estado, pela Uniedu, que é uma bolsa que a gente pode ter vínculo de trabalho [...]. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 21. Grifo meu).

Esse tipo de cobrança apresentado pela professora Fabiolla indica indícios da voracidade pelo tempo que a universidade, no caso específico a pós-graduação, demanda de seus discentes. A dedicação física e, principalmente, mental que a pós exige, coloca os indivíduos em uma situação de pressão temporal com os prazos e demandas cada vez mais acelerados. A situação vivida por Mariana e Fabiolla de ter que conciliar as exigências dos

22 Cf. Capítulo 4, a partir da p. 117.

estudos universitários com as exigências do trabalho coloca em choque duas instituições vorazes, pois, assim como a universidade requer uma temporalidade quase que total, a escola, ou seja, o trabalho como professoras de História, também reivindica muito de seu tempo com pesadas cargas horárias de trabalho em sala de aula.

A percepção de encurtamento do tempo combatida por meio da luta com Chronos diária, ou seja, na busca constante por mais tempo, por excedentes temporais não para o descanso, mas para cumprir com mais metas e obrigações ligadas a pós e ao trabalho de professora de História, resultam, na maioria das vezes, numa insatisfação em ambas as esferas, seja das demandas da universidade, seja das exigências do trabalho. Questionada sobre as mudanças na Fabiolla do início da docência, com a professora Fabiolla do momento da entrevista, a resposta veio numa narrativa reflexiva, construída na constatação da necessidade de mudar o viés do conhecimento histórico trabalhado em sala de aula.

Tudo é eurocêntrico, vamos tentar desfocar, mas não desfoca, é muito difícil, ainda é, continua sendo, nada fácil, nada, mas na medida do possível, que é quase impossível, eu sou obrigada a dizer, porque nossa carga horária, **não tem como não falar da carga horária que a gente tem, o quanto isso impossibilita de fazer o que de fato eu quero fazer em sala de aula.** (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 32. Grifo meu).

A professora Fabiolla fala de forma acertada, não há dúvidas em sua afirmação. A escola, como uma instituição voraz, impõe uma carga horária de modo a impossibilitar aquilo que ela quer fazer em sala de aula. As reivindicações temporais de seu trabalho na escola exercem uma pressão temporal que dificulta a realização daquilo que ela acha que realmente deveria ser feito com os estudantes, ou seja, ela se vê inserida numa lógica de trabalho precarizado, que exige uma temporalidade de trabalho docente precarizante. E, mesmo em sua realidade dividida também com a voracidade temporal da universidade, ela afirmou que: “O que me toma mais tempo e que é mais trabalhoso é o trabalho na escola”. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 35). Essa constatação repercute em suas representações sobre o trabalho como professora de História. A escola, compreendida como uma instituição voraz pelo tempo das professoras, reverbera nas projeções de futuro da vida de Fabiolla, pois, nos momentos finais da entrevista, quando perguntada sobre seus sonhos, Fabiolla contou que sonha com tempo.

O meu sonho é ter tempo para preparar uma **aula digna**, porque, como eu te falei, muitas coisas eu faço no improviso, isso não é o certo, como é que eu vou trabalhar a educação de fulano chegando no improviso? Isso não faz sentido nenhum, nenhum, a gente não aprende isso, e a gente nem deve por isso em prática, mas a gente faz porque... o meu cálculo ali traduz isso. (se refere aos dados nos agradecimentos de sua dissertação). É para jogar na cara mesmo, e para que, talvez, a pessoa entenda que quando eu faço a crítica que a gente faz não é porque eu estou dizendo que tu não trabalha, mas é que só 8 horas da tua carga horária tu ficas em sala de aula (docente universidade federal), eu fico 32, TRINTA E DUAS (enfática), e, para além disso, o teu público não precisa ser controlado, o meu público precisa ser controlado. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 65. Grifo meu).

A professora Fabiolla sintetiza uma série de sentidos e significados ao expressar o desejo por tempo não para si, mas para exercer dignamente o seu trabalho. Ela expressa com vigor aspectos temporais presentes em sua rotina como professora de História que indicam o encurtamento do tempo também presente em sua profissão. Sonhar com tempo é, de novo, constatação de escassez temporal. O cálculo que ela cita é destaque nos agradecimentos de sua dissertação, texto em que ela expôs pressões temporais ligadas ao conflito entre pós-graduação, trabalho e o necessário acúmulo precarizante de ambos.

Foram dois anos e meio em que, além de cursar todas as disciplinas, possuía uma carga horária na escola de 40 horas semanais, tendo em média 15 turmas por ano, com cerca de 40 alunos por turma, totalizando cerca de 600 alunos por ano. Para tanto, é necessário planejar e preparar aulas, atividades e provas para cada turma (que nem sempre corresponde a mesma série/ano), sendo que o colégio exige no mínimo 3 notas para cada trimestre (divisão do ano letivo no colégio em que estava trabalhando), totalizando, no mínimo, 9 atividades por ano. Assim, além dos 600 alunos, que devemos cuidar, dialogar, entender e ensinar, são 5.400 atividades que devem ser corrigidas e, por vezes, refeitas e recorrigidas cada vez que um aluno não atinge a nota mínima para aprovação. Além, é claro, da correria que representa cada final de trimestre, quando devemos participar de reuniões e conselhos de classe, já tendo registrado no diário online (sistema da rede estadual de ensino de Santa Catarina) cada falta, cada atividade realizada (descrição e notas) e o conteúdo detalhado por cada aula dada (cerca de 6.400 aulas, levando em conta 32 aulas por semana e 200 dias letivos). Soma-se a isso a realização das oito disciplinas do mestrado, mais cada leitura realizada para elaboração das aulas e atividades, cada leitura realizada para as disciplinas do mestrado, cada trabalho acadêmico realizado, cada reunião pedagógica e atividades aos sábados realizadas no colégio e, claro, a confecção do “produto” final e da dissertação. (VIEIRA, 2016, p. 6).

Esse relato de Fabiolla foi um tipo de prestação de contas de todas as responsabilidades, ações e atividades exercidas concomitantemente ao longo de seu mestrado,

ele serve como um resumo das pressões temporais exercidas por essas duas instituições vorazes, a universidade e a escola, em sua vida. Ela tem um tom de denúncia e desabafo, e representa de forma objetiva algumas das demandas temporais que são somadas as demais instituições vorazes da aceleração social contemporânea, uma delas ligado a concepções atuais de lazer. Ou seja, mesmo um momento considerado de descanso ou, pelo menos, de prazer, acaba sendo absorvido pela lógica acelerada e induzido à mesma lógica de aceleração que abarca a relação dos indivíduos com a universidade e com o trabalho. Isso significa afirmar que o lazer também pode ser compreendido como uma instituição voraz.

O “estresse do tempo livre” (OPASCHOWLSKI, 1995, p. 85 apud ROSA, 2019, p. 270), expressa uma forma de perceber atividades e momentos opcionais, facultativos, de lazer propriamente ditos, mas que são sentidos e experienciados numa lógica de pressão temporal e tidos como obrigatórios.

Em uma enorme contradição em relação à ideologia dominante de liberdade individual e ao código ético minimamente restritivo da sociedade moderna, e de um modo que não pode ser explicado pela atratividade social da escassez de tempo, os atores sociais falam de suas atividades surpreendente e frequentemente como algo obrigatório: *Eu tenho que voltar a ler jornal urgentemente, eu deveria finalmente fazer algo para meu fitness, comprar roupas novas, aprender uma língua estrangeira, me dedicar a meus hobbies, me encontrar finalmente com meus amigos, ir ao teatro, tirar férias, etc.* (ROSA, 2019, p. 270. Grifos do autor).

Mais do que uma forma linguística, a construção narrativa sobre atividades opcionais que deveriam ser feitas com prazer, portanto, sem qualquer cobrança ou obrigação, indica sinais de como a aceleração social está incorporada pelos indivíduos. A aceleração da sociedade também repercute na produção de bens de consumo como filmes, séries, livros, jogos, viagens, restaurantes, enfim, uma miríade de novidades que não cessam de serem produzidas, e, com elas, surge a urgência do consumo.

Willian Grossin, que levou muitos anos estudando de que forma os franceses empregavam o tempo, verificou que dois terços sofriam de tensão nas suas relações com os horários, e que os bem-educados e os ricos eram os mais insatisfeitos. Quanto mais amplas as oportunidades à sua frente, quanto mais numerosos os desejos, menos tempo tinham para atender a cada um. O ócio tornou-se uma atividade organizada, tão cheia de oportunidades tentadoras que não se pode perder, que não oferece necessariamente a liberdade. (ZELDIN, 2009, p. 428).

Essa organização extrema da ociosidade para não se perder oportunidades pode ser compreendida como temporalização do tempo, ou seja, indução ligada a aceleração do ritmo de vida e, conseqüentemente, o próprio lazer se torna uma instituição voraz, pois os indivíduos estariam sempre na angústia de cumprir uma série de “obrigações” não obrigatórias, “[...] o tempo livre averiguado não é vivenciado pelos atores sociais como uma reserva de *recursos temporais livres*, mas antes como uma porção de tempo que flui rapidamente e que está atrelado a ações (e experiências).” (ROSA, 2019, p. 267. Grifo do autor). Mas se pressões temporais são exercidas por várias instituições vorazes, por outro lado, é possível perceber e compreender lugares em dessincronia com a aceleração da sociedade.

Segundo Rosa (2019, p. 301. Grifo do autor): “nem *tudo* se acelera – muitas coisas não se deixam acelerar e uma série de processos até mesmo se tornam mais lentos.” Essa afirmação abre margem para compreender lugares, fenômenos e instituições que, em meio a aceleração da sociedade, funcionariam como um lugar em dessincronia temporal, ou seja, como uma âncora, serviriam como um fator diminuidor e retardador da velocidade da aceleração social.

Como em um deslizamento de terra, nem todas as camadas (do solo) se modificam na mesma velocidade. Há, como já tentei mostrar, fenômenos de dessincronização em que diferentes áreas se movem em diferentes velocidades, além do fato de que sempre surgem “**oásis de desaceleração**” que, como rochas estáveis em um deslizamento de terra, prometem uma estabilidade limitada em um meio que continua a se modificar constantemente. (ROSA, 2019, p. 230. Grifo meu).

Esses oásis de desaceleração funcionariam como um lugar de certa estabilidade temporal, uma espécie de refúgio individual ou coletivo em contraposição ao aumento da velocidade em outras áreas. Nesse sentido, o ambiente de trabalho das professoras Mariana e Fabiolla, ou seja, a escola, pode ser pensado como uma instituição em dessincronia com a aceleração da sociedade atual, como um lugar com uma temporalidade própria. Rosa (2019, p. 334) menciona a ideia de um “regime temporal das escolas”, instituição moderna possuidora de práticas temporais determinadas e controladas.

Como um oásis em meio ao deserto da aceleração, a escola com seu regime temporal próprio, estaria em dessincronia com a temporalidade acelerada do contemporâneo. A escola, nesse sentido, possui uma dualidade no mínimo intrigante, pois, como um local de trabalho

pode ser entendida como uma instituição voraz, pelas demandas e pressões temporais exercidas sobre as professoras; mas, por outro lado, como um aparato tecnológico educativo da modernidade, a escola pode ser compreendida como um oásis de desaceleração. Isso significa dizer que a instituição escola possui uma temporalidade que diverge da aceleração presente em outros âmbitos e instituições do contemporâneo. Mas isso nem sempre foi assim, pois, a mesma instituição auxiliou e impulsionou a dinâmica aceleratória na modernidade, introduzindo práticas temporais apropriadas, até atingir seu limite de velocidade.

Pois a pressão aceleratória produz sempre novas práticas e instituições temporais que possibilitam, à dinâmica aceleratória, prosseguir por mais algum tempo, em seu curso exponencial, até que ela se defronte com seus próprios limites de velocidade, isto é, até que se torne um *obstáculo* à aceleração, que, por fim, será “superado” pelas forças aceleratórias postas em movimento por aquelas mesmas práticas e instituições. (ROSA, 2019, p. 342. Grifo do autor).

A escola, em seu formato clássico moderno, impulsionou a aceleração até se tornar um oásis de desaceleração em dessincronia temporal com a velocidade atual da sociedade, porém, essa instituição, ou parte de um modelo de escola e escolarização, ainda não foi completamente superado, por isso funcionaria como um oásis de temporalidades desaceleradas, com ritmo e processos próprios.

A própria profissão de professora de História poderia ser enquadrada nesse conceito de oásis de desaceleração, pois, como uma instituição clássico moderna, possui sinais de estar, na atualidade, num processo cada vez mais evidente e conflituoso de dessincronia com a temporalidade tardo-moderna, com a aceleração social. O encurtamento do tempo, que impulsiona a luta por mais tempo, evidenciaria esse aspecto temporal em disputas, essa situação transitória e divergente entre temporalidades conflituosas e mesmo antagônicas.

“Ilhas de desaceleração” territoriais, culturais e estruturais, ou seja, setores que em princípio são suscetíveis a processos de modernização, e, com isto, processos de aceleração, mas que ou ainda não foram afetados por eles ou alcançaram um estado (ao menos transitório) de imobilidade, de forma que para eles o tempo parece ter “parado”. (ROSA, 2019, p. 602).

Essas ilhas ou oásis de desaceleração como indicado por Rosa (2019), conceito que aqui foi utilizado para pensar a escola e junto dela a profissão professora de História, não se configurariam como um estado permanente de desaceleração, mas antes, como estados

transitórios de imobilidade, instituições em que a aceleração social ainda não logrou êxito em impor mudanças que as acelerassem. Isso, muito provavelmente, seja devido a outra instituição que ainda preserva uma temporalidade dessincronizada com a velocidade, o legislativo, pois suas alterações são complexas e dependentes de muito debate e vontade política, “[...] educação, política e direito não conseguem mais acompanhar o passo das ‘evoluções do tempo corrente’.” (ROSA, 2019, p. 41). Por isso, por legislações que de certo modo impedem modificações drásticas na escola e na profissão docente, essas duas instituições, atreladas entre si, ainda conservam a possibilidade de serem consideradas oásis de desaceleração em meio aos intensos fluxos aceleratórios contemporâneos. Mas isso não deverá se manter por muito mais tempo, pois, como antevisto por Rosa (2019, p. 280): “Estamos encurtando o tempo escolar ginásial e colocando, assim, o “oásis de desaceleração” em potencial ali oferecido – a *escola* – sob pressão aceleratória.” A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os atuais debates e divergências com o Novo Ensino Médio (NEM) indicam a incursão da pressão aceleratória nessas esferas sociais.

As professoras Mariana e Fabiolla, nesse contexto apresentado, experienciam a vida marcada por disputas e conflitos temporais, as formas como a aceleração social, sentida como um encurtamento do tempo no dia a dia, influencia em suas biografizações, foram registradas nas entrevistas. Como foi demonstrado em capítulos anteriores, existe a representação de uma realidade que diverge, em parte, da indução aceleratória social. Alguns indícios disso também apareceram em momentos sutis das suas narrativas, ações que de modo sutil, possibilitam compreensões sobre suas realidades.

A professora Fabiolla exemplifica isso em seu modo reflexivo e problematizador de pensar seu mundo. “Eu olho ao meu redor e vejo [...] aí eu vou criando, daí eu fico **divagando**.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 5. Grifo meu). Em afirmações como essa, ela revela sinais de desaceleração, pois, coloca em prática ações reflexivas sobre sua realidade, e, para isso, é preciso, minimamente, dispor de tempo para parar, sentir e pensar. A palavra em destaque, “divagar”, em sua origem latina, *divagari*, significa andar sem rumo, errar, caminhar sem propósito, então, mesmo um indivíduo que apresenta uma disposição para manter-se ocupado, tal qual a professora Fabiolla, ainda assim consegue tempo para reflexão. Isso, possivelmente, influencia em sua personalidade criativa, como ela mesmo afirmou: “[...] daí eu tive uma ideia, eu era essa das ideias e ainda sou.” (Prof^a. Fabiolla, 2021, p. 8).

Detalhes como esse colocam em evidência características de sua personalidade que podem indicar certa criticidade e um olhar aguçado para o mundo social ao seu redor, influenciando suas ações e escolhas. Ao ser questionada sobre o futuro da profissão de professora de História, ela construiu sua resposta da seguinte maneira:

Eu não sei te dizer, assim, **a minha esperança ela nunca vai embora. Eu tenho um ideal**, acho que várias pessoas têm, **e luto por ele**, mas pela conjuntura, por tudo que a gente analisa, por aquilo que comentei do mercado entrando na educação, que a gente sabe que tá aí. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 36. Grifos meus).

As professoras Mariana e Fabiolla auxiliaram, por meio de suas biografizações orais construídas no momento da entrevista, a perceber seu trabalho dotado de sentidos, de significado para além de apenas uma relação empregatícia. Como dito anteriormente, elas escolheram a profissão de professoras de História. O tópos de sua ocupação estaria ligado ao prazer, a satisfação da docência e pesquisa em História, e, também, ao resultado de seu trabalho, suas obras, os alunos e ex-alunos, mas também é possível confabular que a relação de luta e defesa que se constrói com o próprio ofício também configure enquanto um objetivo, um destino a se almejar. A ausência de tópos, ou seja, de sentido, propósito, objetivo ao qual se direcionar, situação que em meio a aceleração da sociedade impulsiona os indivíduos a uma jornada sem destino, aparentemente, não faz parte do horizonte das professoras de História desta pesquisa. No excerto anterior, Fabiolla coloca em destaque aspectos ligados ao futuro não de modo incontrolável e imprevisível, ela tem esperanças, o futuro para ela é prenhe de possibilidades, e ela afirma lutar por ele. Aí está mais um tópos possível de ser problematizado em suas construções narrativas. Isso por mais que a conjuntura, em sua análise, não lhe pareça promissora, com as incursões de ideologias mercadológicas na educação.

A visão de Fabiolla sobre o futuro de sua profissão coloca em destaque as disputas entorno do tema da educação na atualidade. Parece unânime que deva haver debate e que mudanças deverão acontecer, a questão é se ainda haverá espaço para a existência da escola como um oásis de desaceleração ou a luta é justamente para escolher a forma que a escola sucumbirá a pressão aceleratória. Rosa (2019, p. XXIV) se mostra mais pessimista, para ele: “Em resumo: nós, contemporâneos, não caminhamos mais em direção a um objetivo prenhe de promessas que se coloca à nossa frente; antes, caminhamos para longe de um abismo catastrófico que se abre às nossas costas.” Nesse caso, parece ser interessante não lutar contra

um movimento irrefreável, mas sim, buscar escolher as formas possíveis de adequação à aceleração. Em outro trecho Fabiolla novamente fala em esperança ao se referir ao futuro, mas, assim como a visão de Rosa (2019), também percebe o abismo próximo de sua realidade como professora de História.

Então assim, ao mesmo tempo eu tenho esperança na luta, mas se é pra botar uma previsão de futuro pra mim é isso, eu sou meio realista, **é um futuro cruel**, eu vejo como um futuro cruel, **mas eu vejo também que há esperança, é a gente tentar nos unir e lutar**, porque se a gente não fizer isso... não tem volta, nada tem volta, não penso que a gente vai barrar ou coisa do tipo, **mas dentro das nossas possibilidades**, por exemplo, dentro da nossa unidade escolar **a gente precisa bater o pé por algumas coisas**, é assim, se o sistema inteiro não está funcionando, mas se há alguma brecha que nos dá autonomia, nós precisamos deixar claro que é isso. Mas muito difícil, muito difícil, o sucateamento não nos permite. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 37. Grifos meus).

Apesar de deixar marcada sua esperança, que é buscada na luta e não na espera, a professora Fabiolla encara a realidade que se apresenta e que se configura como um futuro cruel para sua profissão de professora de História. Mas, assim como em sua fala anterior, ela começa falando em esperança e luta, para ela parece sempre haver brechas, possibilidades que permitem um pouco de autonomia e “bater o pé” por algumas coisas inegociáveis, apesar do sucateamento. As professoras de História desta pesquisa, em suas narrativas, aparentam conseguir escapar, em parte, de uma lógica totalizante, precarizante, mesmo com os sucateamentos como apontado por Fabiolla, mesmo envoltas da aceleração social e das mudanças advindas.

No nível do ritmo de vida, as percepções subjetivas de mudança temporal passam, cada vez mais, de um horizonte intergeracional para um intrageracional, marcado por uma série de rupturas na vida pessoal (casamentos, mobilidade) e profissional (carreira), rompendo, assim, com a possibilidade de organização de uma vida como totalidade biográfica, no sentido daquele “homem histórico-universal” oitocentista. (ELLIOT, 2010 apud TURIN, 2018a, p. 31).

Mesmo com toda a precarização, sucateamento e mudanças ligadas a sua profissão, é possível perceber que o apontamento de Turin (2018a) não se adéqua completamente as realidades da professora Mariana e Fabiolla. O fato de a carreira das professoras, efetiva ou não, se manter ao longo de suas vidas pode evidenciar uma característica profissional

imobilizada, sem muitas mudanças, elas exercem uma mesma função, de professoras de História, durante praticamente toda sua vida profissional. Isso destoaria com as mudanças temporais intrageracionais indicadas por Turin (2018a) na citação anterior. Além disso, elas ainda possuem uma ligação concreta com a escola, com os estudantes, com a educação e a História, o que também destoaria com algumas consequências da aceleração nos indivíduos, pois, segundo Rosa (2019, p. 606): “A vinculação entre crescimento e aceleração implica, desta forma, uma tendência de suavização de cada ligação concreta a lugares, pessoas ou coisas específicas como consequência de velocidades de intercâmbio e de transformação aumentadas.” Em algum sentido, as professoras desta pesquisa conseguem lutar contra essa tendência, lutar com a indução aceleratória.

Mas a pergunta que fica é: Pelo quê elas lutam? Qual temporalidade está em disputa? A luta com Chronos é por qual tipo de tempo? As professoras Mariana e Fabiolla buscam habitar qual temporalidade relacionada a docência em História? E o que isso representaria em sua profissão de professora de História?

As fontes orais produzidas nas entrevistas com as professoras Mariana e Fabiolla podem auxiliar na compreensão sobre um dos aspectos da luta com Chronos ligado diretamente a dimensão temporal dedicada ao trabalho de professoras de História. Para alcançar essa compreensão, Turin (2019, p. 47. Grifos meus), indica uma possibilidade de resposta para as questões colocadas acima, pois, mais do que uma luta por excedentes temporais, a luta com Chronos das professoras pode ser compreendida como uma disputa por um tipo específico de temporalização.

Em vez da temporalização da política, tal como se experimentou na modernidade clássica, um ponto fundamental hoje talvez seja promover uma politização do tempo. O que significa, acima de tudo, entender que o tempo não pode ser descolado do seu caráter performático e que, desse modo, **formas de experiências distintas requerem formas temporais distintas.** Garantir que tais formas temporais encontrem as suas ancoragens sociais e institucionais implica transformar o tempo em um tema central da política. Não por acaso, grande parte dos debates políticos atuais gira em torno das dimensões temporais da vida cotidiana, como a idade de aposentadoria, a extensão e a forma do horário de trabalho, a duração do ensino, os impactos da aceleração tecnológica, entre outros. Mais que submeter essas distintas dimensões a uma mesma medida, como o tempo universalizado do mercado, uma politização do tempo cobraria a discussão em torno de quais seriam as condições de possibilidade de sua **“boa temporalização”**.

Turin (2019) indica uma direção a seguir em busca de uma solução para habitar as temporalidades aceleradas do contemporâneo, uma politização do tempo para que a pluralidade de formas de existência encontrem ressonâncias e, nesse sentido, as formas de experiências das professoras Mariana e Fabiolla encontrem formas temporais específicas. O autor indica também a ideia de uma “boa temporalização” como possibilidade de desejo para as diversas dimensões temporais dos indivíduos. Esse conceito de “boa temporalização” pode ser tecido de múltiplas maneiras, é uma resposta plural, assim como são as formas de experiências temporais. A análise das narrativas das professoras Mariana e Fabiolla possibilitou delinear que tipo de “boa temporalização” elas ensejam.

Os indícios de uma “boa temporalização” na narrativa das professoras, evidenciou concepções de temporalidade ligada ao trabalho que podem ser resumidas na fala de Fabiolla sobre seus sonhos atrelados à sua carreira profissional.

Como vou ensinar tal conteúdo, que, às vezes, nem sei o conteúdo que exigem que eu ensine, e eu não consigo nem ler para ensinar o conteúdo sem roubar tempo da minha vida pessoal, entende? Então, **o meu sonho é tempo digno de trabalho**, que isso faria muita diferença. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 66. Grifo meu).

A professora Fabiolla, para se dedicar as suas aulas, se torna ladra de seu próprio tempo devido as exigências vorazes pela temporalidade de sua mão de obra na escola. Mais do que isso, ela apresenta como campo de desejo a noção de “tempo digno de trabalho”. Esse conceito pareceu coadunar com a ideia de uma “boa temporalização” indicado por Turin (2019, p. 47), especificamente ligado ao tempo do trabalho como professoras de História. E, por meio de suas narrativas, foi possível conceituar de forma mais precisa o que poderia significar “tempo digno de trabalho” para as professoras Mariana e Fabiolla.

Para Mariana, “tempo digno de trabalho” estaria ligado a possibilidade de excedentes temporais para que fosse possível um tipo de planejamento coletivo de trabalho entre os docentes da escola: “**A gente quase não tem tempo pra conversar**, é uma crítica que eu sempre fiz em reunião, que era a falta de tempo para planejamento coletivo, a gente não tem tempo pra conversar com os colegas, tu não conheces os colegas.” (Profª. Mariana, entrevista, 2021, p. 7. Grifo meu). A professora Mariana apresentou uma predileção pelo diálogo desde os tempos da graduação, e, em sua atuação como professora de História, ela sente falta de ter

tempo remunerado para conversar e preparar projetos em comunhão com outros colegas da História e de outras disciplinas. É preciso ter tempo para dialogar.

Eu fiz muitos bons amigos nas escolas que passei, trabalhei em várias escolas. Eu consegui construir algumas coisas de trabalho interdisciplinar com alguns professores, mas é aquela queixa que faço, **a gente não tem muito tempo de planejamento coletivo**, mas eu já consegui fazer algumas coisas bem interessantes em algumas escolas, de juntar um professor com o outro, com o professor de Geografia, com o de Literatura, já trabalhei com professor de português, um trabalho legal com os jornais Cruz e Souza, aí eu trabalhei abolicionismo e o jornal Cruz e Souza, a professora de literatura trabalhou junto comigo com outra perspectiva o mesmo documento, com a mesma fonte, foi bem bacana. (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 17. Grifo meu).

Mariana se queixa da ausência de trabalho coletivo com outros professores. Mais especificamente ela se queixa de não ter tempo de planejamento coletivo, o que deve fazer referência ao tempo remunerado para isso, como se isso devesse ser parte do trabalho para uma melhor realização da função de professora. Essa relação entre o que ela chama de planejamento coletivo e um tempo destinado exclusivamente para isso não é apenas uma ideia vaga do que isso significaria para sua atuação profissional, Mariana possuiu uma experiência prática que endossa sua confiança para com esse tipo de trabalho coletivo: a sua passagem como professora de História na EJA de Florianópolis. Segundo ela: “A EJA sim, aquilo lá é perfeito, isso de sentar com os teus colegas e planejar. É isso que tem de ser o nosso trabalho, é desse jeito. E assim, tiras a tua cabeça da caixinha da História, tu começa a olhar os outros, aquilo que tu não olhavas.” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 17).

A EJA de Florianópolis como exemplo de satisfação e das possibilidades do trabalho coletivo entre os professores. Na EJA de Florianópolis existe esse tempo para o planejamento e organização do trabalho coletivo. Tempo institucionalizado e remunerado.

Dentre as especificidades do trabalho docente na EJA de Florianópolis, a principal característica é o trabalho coletivo. Essa peculiaridade aparece a todo instante nas práticas educativas da EJA: na reunião de planejamento, nas atividades com os estudantes, nas pesquisas, saídas pedagógicas, enfim, toda a prática docente da EJA está envolta nessa característica de um trabalho feito em cooperação, em equipe, quase nunca uma atividade individual. (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 140, 141).

A estrutura de trabalho da EJA de Florianópolis possui horas específicas para o planejamento coletivo, e mesmo a atuação com os estudantes é concebida sempre entorno de um coletivo de professores. A professora Mariana, assim como outros professores que passaram pela EJA de Florianópolis, rememora o trabalho coletivo ali exercido com muito contentamento e saudosismo.²³ As memórias e afirmações de Mariana do seu período como docente na EJA de Florianópolis auxiliam a conceber o que a professora quer dizer quando fala em ter tempo para planejamento coletivo. Portanto, seria uma carga horária de trabalho que comporte parte de seu tempo para esse momento coletivo de planejamento. Essa seria uma das formas de compreender um tipo de “boa temporalização” que o conceito de “tempo digno de trabalho” pode representar.

A professora Fabiolla apresenta em suas narrativas uma outra forma de conceber a “boa temporalização” em suas representações sobre seu trabalho como docente de História, uma forma de pensar a ideia de “tempo digno de trabalho” que perpassa especificamente pela carga horária de atuação em sala de aula. Para ela, a atual formulação da carga horária diminui as possibilidades de trabalho em sala de aula com os estudantes: “Eu trabalho na medida do que é possível, **poucas coisas são possíveis para a gente na carga horária em sala de aula e fora dela** (tom de sarcasmo), mas na medida do que é possível eu incentivo cada um a partir do que ele tem a oferecer.” (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 28, 29. Grifo meu). Fabiolla em tom de brincadeira apresenta um dos problemas que ela enfrenta para realizar seu trabalho, a voracidade pelo seu tempo de professora é evidente diante de uma carga horária de atuação em sala de aula que a faz trabalhar para além de seu tempo remunerado.

Uma pequena parte de seu tempo é destinado para o trabalho exercido além de sala de aula, e Fabiolla compara sua atuação com outras esferas educacionais em que a carga horária é formulada de outra maneira. O “tempo digno de trabalho” na concepção de Fabiolla estaria ligado à diminuição da excessiva carga horária em sala de aula.

O aluno disse que gosta de *rap*, meu deus não conheço *rap*, tá eu conheço *rap*, mas assim, o aluno veio: “Professora, conheces tal música?” Eu teria tempo para ir pesquisar a música que fulano gosta para ver se de repente eu poderia utilizar essa música para dar as minhas aulas. “Professora já visse o jogo tal?” Eu só penso: “Meu filho! Eu não tenho tempo nem de respirar. Não.” Entende? Então, assim, **o sonho é tempo**. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 66. Grifo meu).

23 Cf. Scherer Júnior (2017) para mais informações sobre algumas especificidades encontradas na EJA de Florianópolis pelo viés dos docentes que trabalham na EJA.

Como dito anteriormente, sonhar com tempo é sinal de aceleração social, é indício de encurtamento do tempo. Fabiolla não quer tempo para ela, mas sim tempo para a professora de História Fabiolla. Em sua representação, muitos dos problemas atreladas a educação poderiam ser solucionados com alterações na carga horária de trabalho dos professores.

Eu mudaria essa estrutura de trabalho né, se é nesse sentido que eu posso responder. Eu mudaria a carga horária em sala de aula, por exemplo. [...] Eu tenho um sonho de que é minimamente a gente ter 40 horas e a gente ficar em sala só 20 horas, as outras 20 horas a gente fazer projeto, a gente estudar. Porque só assim, na minha visão é só assim, tinha que ser menos, tinha que ser igual carreira federal, mas já que o Estado se lamenta tanto né, é um choro, porque parece que nunca tem dinheiro para nada, parece que é paupérrimo o coitadinho, no mínimo isso, porque eu vejo que o caminho de melhorar a educação passa por aí, são muitas coisas em conjunto, [...]. Então, o que eu primeiro mudaria neste momento na educação era isso, você vai ter isso aqui: **carga horária boa com um salário razoável**, não digo nem alto, nem digo bom, eu já digo razoável, mas com uma **carga horária decente**, é um primeiro passo, os outros vão vindo na sequência. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 38. Grifos meus).

Fabiolla, se pudesse mudar algo em sua profissão de professora de História, não tem dúvidas, diminuiria a carga horária em sala de aula. “Tempo digno de trabalho” estaria então ligado, a partir das construções narrativas das professoras entrevistadas, à disponibilidade de tempo para planejamento coletivo, mais do que isso, seria um tempo para conhecer e dialogar com os colegas docentes; também estaria ligado a uma noção de “carga horária decente”, o que a professora Fabiolla quantifica em horas: metade da carga horária destinada a outras atividades que não as de sala de aula. Isso significaria uma enorme mudança nas estruturas empregatícias usuais, principalmente nos contratos temporários. A professora Mariana endossa a perspectiva de que uma “carga horária decente”, ou seja, menos horas em sala de aula, influenciaria na qualidade do trabalho, isso surge quando rememora a respeito do estágio docente na graduação, período em que havia apenas uma turma para lecionar. Segundo ela: “A gente pensa isso na Universidade, quando vai pro estágio, quando tens uma turma, aí tu faz o trabalho mais incrível do mundo. Uma turma, se me der uma turma com salário de dez turmas, aí eu faço... nossa, aí não vai ser aula, vai ser *show!*” (Prof^a. Mariana, entrevista, 2021, p. 17).

A sobrecarga de aulas acarreta o excesso de planejamentos, de atividades, de correções, de recuperações, de interações, de burocracias e obrigadoriedades entre outras coisas. Para além disso tudo, o ensino básico em que as professoras Mariana e Fabiolla atuam,

requer também o manejo da turma, o controle de, muitas vezes, mais de quarenta alunos por sala. Toda essa demanda de trabalho exigem uma demanda igual e até superior de tempo, o que dificulta e impossibilita a criação e o desenvolvimento de atividades para além do que é necessário e cotidiano. Isso fica evidenciado na fala da professora Fabiolla:

Assim, eu tenho ideias para a escola, em toda escola que entro eu crio ideias na minha cabeça, penso no potencial que a escola tem, mesmo com poucas coisas, penso assim: “Puxa essa escola podia... Cara! Podia fazer isso... fazer projeto e tal...” E, muitas vezes, não faz e eu não faço também porque não tem engajamento, é difícil de conseguir, eu entendo, eu entendo o não engajamento também, tem a ver com o nosso sucateamento, sobrecarga. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 63, 64).

Fabiolla, como uma pessoa criativa e engajada, consegue perceber potencialidades nas escolas que trabalha. Mesmo como temporária ela se dedicava em projetos para além da docência. A questão temporal em sua narrativa aparece como sobrecarga, numa sequência que compreende a falta de engajamento em projetos, ligado ao sucateamento e ao consequente excesso de trabalho com algo não obrigatório. Nesse mesmo sentido, a professora Fabiolla constrói a representação de uma sobrecarga com a ausência de estímulo para se dedicar a pós-graduação, fazendo com que o esforço empreendido por aqueles que conciliam trabalho em sala de aula com os estudos na pós, sejam percebidos como um grande sacrifício, como no seu caso.

E assim, precisa de um estímulo porque a gente não tem nenhum outro estímulo, **se a gente tivesse uma carga horária decente**, reduzida, não, você tem tempo para estudar... a gente não tem. Aí vou querer que fulano se mate, como eu me mato, que ninguém deve fazer isso, já digo, eu faço porque sei lá, acho que sou meio masoquista comigo mesmo, gosto de me matar. Mas ninguém deve, porque isso não faz bem nem mentalmente, nem fisicamente, entende? 40 aulas em sala! Eu só fico 40 horas em sala porque o salário é muito baixo, porque se eu não ficar 40 horas... Eu dou 40 horas em sala e não ganho quatro mil reais. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 53, 54. Grifo meu).

A necessidade de muitas aulas para obter melhores ganhos financeiros conflitua com a noção de uma carga horária decente, e mesmo assim, mesmo com todo o sacrifício na conciliação das aulas com a pós, o custo de tal esforço pode ser maior do que o ganho. A questão da carga horária fica marcada na relação com o tempo do trabalho que ocupa um grande espaço na vida da Fabiolla. Ela tem consciência do sacrifício que é, e de que mesmo

assim o reconhecimento financeiro é baixo. A carga horária decente, como um “tempo digno de trabalho”, também diz respeito a remuneração, afinal, o reconhecimento salarial também dignificaria o tempo dedicado as aulas de História. Essa questão que liga o conceito de “tempo digno de trabalho” com a remuneração e a pós-graduação mereceu mais considerações na narrativa de Fabiolla.

Um as situações que a vida vai te colocando e te força a fazer algumas coisas, daí a gente se mata, mas não é saudável, **se a gente ganhasse bem, se a gente tivesse carga horária de planejamento, se a carreira fosse decente**, nada disso precisaria. E assim, talvez seja uma utopia minha, uma ilusão minha, mas talvez, mais professores sentiriam vontade de adentrar a um curso de pós-graduação. Por quê? Porque tem tempo de se dedicar. A gente vive cansado. É um sacrifício. A gente já está cansado sem fazer isso, por que... isso não é só um pensamento meu, é o que eu ouço de muitos colegas, assim, por que eu vou entrar para ficar o triplo de cansada? E não ganhar nada, nada, assim, além do conhecimento, claro todo mundo sabe que ganha conhecimento, todo mundo sabe que pô... mas assim, é um desgaste físico e mental que no fundo não compensa. (P – Conhecimento não enche barriga né?) Não enche, não enche. A gente precisa lembrar as pessoas de que infelizmente é um sistema capitalista e que tem essas coisas que precisam de remuneração. (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 54, 55. Grifo meu).

Nesse excerto Fabiolla resume a formulação de “tempo digno de trabalho”, que, por meio das falas das professoras, foi possível identificar três principais aspectos definidores desse conceito central para compreender uma possível “boa temporalização” em sua profissão de professora de História. Em primeiro lugar, “tempo digno de trabalho” é um tempo para planejamento, ou seja, a necessidade de horas dentro da carga horária contratual para o diálogo, para o planejamento coletivo, para maximizar as atividades educativas, principalmente, em conjunto com outros docentes de outras disciplinas; em segundo lugar “tempo digno de trabalho” pode ser definido naquilo que foi chamado de carga horária decente, que significaria menos horas em sala de aula e mais horas para projetos e estudos, isso refletiria diretamente na qualidade do trabalho exercido em sala com os estudantes, e na qualidade intelectual dos docentes; em terceiro lugar o conceito de “tempo digno de trabalho” como uma possibilidade de “boa temporalização” estaria diretamente ligado ao aumento da remuneração sem aumento da carga horária de trabalho, ou seja, reconhecimento salarial, com carreira que proporcione uma gradativa melhoria salarial e que valorize financeiramente a pós-graduação para, portanto, haver investimento, esforço pessoal com uma perspectiva de futuro digno.

O conceito de “tempo digno de trabalho”, a princípio, pode parecer não consonante com o atual contexto de aceleração social neoliberal da Modernidade Tardia. Porém, mais do que enfrentamentos diretos, embates muito provavelmente infrutíferos, a luta com Chronos no horizonte da profissão de professora de História pode conter possibilidades já delineadas. Formas temporais que possibilitem o habitar de múltiplas temporalidades, que encontrem ressonâncias e níveis de existência possíveis, mas nunca unânimes, nem hegemônicos. Para esses objetivos, Turin (2019, p. 42) indica alguns direcionamentos possíveis, para ele: “Enfrentar os efeitos da rede semântica neoliberal e sua temporalidade implica o esforço de torná-la visível, denunciar seus efeitos, atacar os seus mecanismos e seus modos de difusão. Implica, enfim, repolitizar a linguagem e o tempo que nos sincronizam.”

Essa tomada de consciência, em que a linguagem, por meio de sua semântica, teria o intuito de uma desalienação social do tempo, aparece em parte nas considerações de Mariana, e pode ser percebida de forma mais direta nas representações de Fabiolla. Essa última parece possuir as respostas para esses conflitos temporais contemporâneos, obtidos de forma prática, a partir de suas vivências e experiências. O trecho a seguir foi construído após comentários sobre os agradecimentos da dissertação de Fabiolla, que possui partes em que a aceleração social e o encurtamento do tempo foram sentidos nos excessos de trabalho e demandas da pós e foram evidenciados e registrados como um tipo de desabafo.

Eu precisei escrever, porque era o único lugar que eu podia escrever, eu precisava escrever um agradecimento, não foi uma questão de dizer: “ela é foda!”, não era essa a minha intenção, não era uma questão de dizer... que alguém leia e diga assim: “Se ela deu conta eu dou”, porque não é assim que funcionam as coisas, cada um sabe o quanto consegue, mas foi para mostrar que se a gente quer não é alguém dizendo para a gente que você não é capaz, ou que porque você é professor, você não sabe que você não pode, entendeu? E tipo, é isso! Não precisa tu teres 40 horas e fazer tudo o que eu faço, e ainda querer fazer, não, pode largar tudo, ou pode ficar só com 10 horas se não consegue, com a consciência bem tranquila, é o mais certo mesmo se tem a possibilidade sabe. [...] Qualquer um outro que alguma vez cogitou pensar na cabeça que só porque nós somos professores de Educação Básica nós somos menos inteligentes ou sabemos menos teoria ou não sei o quê, é falso isso, isso é falso! (Profª. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 43).

Só se “mata” quem precisa. Quem não tem opção, não tem escolha. É assim, com muito esforço e sacrifício, ou simplesmente não é. Essa é a condição, principalmente, da maioria dos professores ACT, pois não têm licença para pós, por exemplo. E também a condição da Fabiolla, que mesmo conseguindo se efetivar em 2020, só terá a possibilidade de

licença para estudos após o estágio probatório. É difícil ser trabalhador docente e fazer pesquisa. O ProfHistória, pós-graduação cursada por Mariana e Fabiolla no mestrado, parece tentar combater essa realidade, essa lógica precarizante, mas ainda parece incipiente as adequações para a realidade dos docentes, com exceção do processo seletivo.

Todo esse panorama de lutas e sacrifício, a princípio, corrobora para algumas das considerações sobre o contemporâneo e suas temporalidades aceleradas. Rosa (2019, p. 607. Grifos do autor) apresenta alguns indicadores, perceptíveis no cotidiano, dessas precarizações existenciais e surtos aceleratórios.

O limiar crítico seguinte é ultrapassado quando a transformação social alcança um ritmo *intrageneracional*. Como indicadores para esse caso adotei as relações familiares e ocupacionais, que, na Modernidade Tardia, tendencialmente não permanecem estáveis por toda a vida adulta, resultando antes em um modelo de vida no qual o parceiro de *uma vida inteira* é substituído pelo parceiro de *uma fase* da vida, assim como na circunstância de que uma série sequencializada de *empregos* temporários assume o lugar de uma *profissão* constituidora de identidade.

O autor indica marcos de transformação social numa mesma geração e apresenta dois exemplos: o primeiro relacionado aos relacionamentos familiares, em que a monogamia não mais significaria um parceiro para a vida, mas apenas para uma fase da vida, Rosa (2019, p. 216) apresenta a ideia de “monogamia serial” como definidor dos modelos de relacionamento na Modernidade Tardia; o segundo exemplo, ligado a questão ocupacional, em que o indivíduos passariam por uma série de ocupações diferentes, não mais possuindo ou constituindo uma profissão para toda uma vida. É justamente nesse segundo ponto que a profissão professora de História, da qual Mariana e Fabiolla são as representantes, parece destoar, pois, ambas as docentes parecem ser constituidoras de uma identidade atrelada à profissão que é perene em suas vidas. Portanto, as biografizações de Mariana e Fabiolla, construídas na tessitura de narrativas no emaranhamento de suas memórias, evidencia que, pelo menos nos casos estudados, ser professora de História ainda se constitui como uma identidade profissional estável. Novamente parece haver a possibilidade de que a profissão de professoras de História tenha características de dessincronização com a aceleração social atual.

As reivindicações temporais, como as definidoras daquilo que foi apresentado como “tempo digno de trabalho”, dotado de certa consciência temporal e política, as

dessincronizações temporais identificadas na relação com as definições individuais e coletivas da aceleração social, parecem indicar que a profissão de professora de História, conforme apresentado, com base nas entrevistas desta pesquisa, possa ser configurado, mesmo que de modo transitório e não generalizável, em um oásis de desaceleração. Ou seja, uma profissão em dessincronia com a atual temporalidade acelerada. Essa constatação pode encontrar amparo em constatações sobre horizontes e possibilidades relacionadas com instituições similares com a escola, ambiente de trabalho das professoras, e as possibilidades e potencialidades preñes.

Pensar uma política do tempo para as universidades implicaria, ao contrário, situá-las em seu ambiente social, cultural, econômico, natural, possibilitando que a orientação de suas atividades sejam concebidas, mensuradas e avaliadas em função das ressonâncias que produzem em seu ambiente. (ROSA, 2018 apud TURIN, 2019, p. 48).

Pensar uma política do tempo para a escola, aos moldes do que a citação indica para a universidade, poderia funcionar como uma forma de adequar, parte daquilo que torna essa instituição um oásis de desaceleração, ao contexto aceleratório tardo-moderno. Essa adequação poderia ser advinda junto das reivindicações temporais tais quais a ideia de “tempo digno de trabalho” apresentado, uma forma de conciliar diferentes disputas temporais e preservar aquilo que permite pensar a profissão docente de História como resistente à indução aceleratória precarizante. Ainda nesse sentido, Turin (2019, p. 49) indica que:

Junto ao exemplo da universidade, poderíamos pensar uma política do tempo em relação a outras instituições, cujas ambientações distintas implicam formas diferentes de temporalização, como os fóruns políticos, a produção cultural e, enfim, as próprias relações de produção.

Turin (2019) indica uma direção, uma possibilidade para existir e resistir a aceleração social neoliberal do contemporâneo, que em suas análises perpassa pela politização linguística, já que a rede semântica neoliberal naturaliza e incorpora conceitos de uma (des)temporalização alienante e patológica. As escolas, situadas em seu ambiente social, resistentes a aceleração social e, portanto, um ambiente com possibilidades de criação e coexistência de diferentes temporalidades, seriam um lugar propício para a temporalidade ambicionada pelas professoras Mariana e Fabiolla, em que o conceito de “tempo digno de trabalho” pudesse ser reivindicado e experienciado como forma temporal.

A possibilidade de conceber a escola e outras instituições como portadoras de temporalidades dissonantes com a indução aceleratória que outras esferas sociais encabeçam, permite configurar formas temporais que se estruturam de modo a divergir, ou até mesmo, refrear a velocidade da Modernidade Tardia. Para Rosa (2019, p. 630): “Problemas de sincronização ocorrem de forma cada vez mais grave tanto internamente quanto entre as esferas funcionais, mas sobretudo entre o desenvolvimento científico-tecnológico e econômico, de um lado, e, de outro, a política (e o sistema educacional).” Essa constatação feita pelo autor coloca as professoras desta pesquisa em ambiente propício para experimentar uma temporalidade divergente, uma temporalidade que ainda não é o ambicionado “tempo digno de trabalho”, mas proporciona afirmar que a profissão de professora de História habita uma temporalidade em dessincronia com o movimento aceleratória da sociedade contemporânea. Como indicado anteriormente, assim como a escola, a própria profissão de docente da disciplina de História, se configuraria como um oásis de desaceleração, ou seja, uma profissão, no mínimo, resistente a aceleração social. Isso constatado, pode reverberar de diferentes formas, mas, no mínimo, se configura como uma profissão que habita e proporciona uma temporalização ainda em disputas.

Essa constatação baseada nas representações de Mariana e Fabiolla a partir de suas experiências e memórias sobre suas construções como professoras de História, pode ser embasada pela projeção de Rosa (2019, p. 534, 535. Grifos do autor) quando indica as tendências e diagnósticos de nossa sociedade.

E a sociedade tardo-moderna tende, segundo todos os diagnósticos apresentados, a se tornar, a um só tempo, mais pluralista e mais pós-convencionalista. O próprio grau de *desintegração* social associado a isso pode ser interpretado como consequência da *dessincronização* social: como exposto anteriormente, a tardo-moderna *não contemporaneidade dos contemporâneos* compreende também os diferentes grupos populacionais culturais, éticos e religiosos, que se desenvolvem como que “dessincronizadamente” segundo regras próprias, de forma a possibilitar o surgimento de um “mosaico de guetos temporais” [...]. Esses “guetos” podem se livrar parcialmente da compulsão aceleratória (e, com isso, das estruturas e horizontes temporais da Modernidade), assegurando, assim, sua existência (como os Amish nos Estados Unidos).

A ideia de “mosaico de guetos temporais” proposta pelo autor não deve ser entendida como uma forma de dessincronização social estática e permanente, isso, talvez, nem seja possível. Mas, para a tese aqui proposta, de que a profissão de professoras de História, da qual

Mariana e Fabiolla são representantes atuais, se configura como resistente a alguns efeitos e sintomas, principalmente, ligados a uma lógica de mercado neoliberal impulsionada por toda uma rede semântica aceleratória, demonstra a possibilidade de a escola e a profissão de docente de História, resistirem à precarizante indução aceleratória (como oásis de aceleração) e, desse modo, habitar temporalidades que coadunam o movimento aceleratória da sociedade tardo-moderna e as reivindicações temporais como as de “tempo digno de trabalho” apresentadas.

A luta com Chronos é por mais tempo que a vida contém. Qual tipo de tempo? “Tempo digno de trabalho”.

P – Qual é o teu sonho?

E – Meu sonho. O meu sonho está vinculado a escola pública. É um sonho mesmo. É que ela seja,... é... ela tenha, assim, duas coisas: uma infraestrutura de escola particular; e uma carreira de nível federal. Daí falando bem pessoal, eu penso só na carreira, se for pensar bem pessoal. **Que eu como professora tenha tempo. Esse é o meu sonho hoje, é tempo! Olha que loucura isso! Eu ter um sonho de ter tempo, mas não é um tempo meu. Porque o meu tempo eu invento**, tipo, se precisar virar a noite eu viro, se precisar matar um serviço aqui eu mato, eu me articulo desse jeito entendeu, procrastinar eu procrastino, não é um tempo meu, pessoal, esse tempo eu arrumo. **O meu sonho é ter tempo na escola para botar em prática o que eu quero botar em prática na escola, entendeu?** E que esse tempo não me tire, obviamente, dinheiro, porque eu poderia dizer assim: “Dá 10 horas de aula, tu vais ter tempo.” De fato, eu tenho, só que **um tempo que ele seja remunerado dignamente**, porque, assim, a profissão de professor ela não pode estar desvinculada do desenvolvimento intelectual, e para desenvolver o intelecto precisa de tempo. (Prof^a. Fabiolla, entrevista, 2021, p. 65. Grifos meus).

É bem representativo essa parte do sonho ser toda preenchida com questões de tempo. Tempo para se dedicar à docência, diminuição de carga horária em sala de aula, tempo para projetos, tempo para planejamentos, tempo para atendimentos individuais. Fabiolla, assim como Mariana, quer tempo para ser uma professora ainda melhor e impactar mais seus alunos, causar mais efeito na vida deles. O encurtamento do tempo sentido como um empecilho na necessidade temporal para o desenvolvimento das professoras. É interessante porque ela dá um caminho para realmente melhorar a educação e as ações correlatas. Para além disso, ela percebe o professor como intelectual, um intelectual sem tempo para desenvolver o intelecto.

A forma temporal que figura essa luta com Chronos nas vidas profissionais de Mariana e Fabiolla é a de um encurtamento do tempo, percepção temporal que induz os indivíduos à

aceleração do ritmo de vida e a conseqüente temporalização do tempo. A profissão de professora de História pode ser entendida como em dessincronia com a aceleração da sociedade, ou seja, uma profissão que se configura como um oásis de desaceleração, por isso, parece resistente a certos aspectos da aceleração social, mas até quando? A questão que fica não diz respeito a um tipo de proteção dessa profissão, como um tipo de gueto temporal estagnado, isso, com certeza, não seria possível nem vantajoso. Mas, apontar caminhos, como o conceito de “tempo digno de trabalho” e criar as condições para sua adequação diante de um horizonte de intensificação da pressão aceleratória e de influências do mercado, numa perspectiva macro e global, em relação às diretrizes educacionais e trabalhistas, deverá preencher as esperanças, possibilidades e lutas futuras das professoras de História, Mariana Ouriques e Fabiolla Falconi Vieira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como o titã Chronos engolia a tudo e a todos, o tempo no contemporâneo, influenciado pela característica impulsionadora da aceleração social, engole as possibilidades do habitar sereno e do repouso. A impossibilidade de lutar contra um movimento sem retorno, ou seja, um movimento que pode até ser desacelerado, mas nunca impedido de seguir, sem rumo, mas sempre rápido, impõe a necessidade de encontrar um lugar e habitar nessa sociedade acelerada e aceleradora. Os indivíduos induzidos à aceleração, na busca por sentido e significado, se percebem imersos num ambiente hostil, principalmente, para àqueles que não buscam aceitar e se enquadrar nos moldes de uma realidade instável e cada vez mais precarizada. As relações trabalhistas refletem e possibilitam perceber parcela das formas como isso reverbera na vida, nos modos como toda uma rede semântica neoliberal influencia nos modos de conceber a vida e nas condições de habitar essa realidade condicionada pelas vontades de um mercado cada vez mais despersonalizado e distante de um ideal ligado a um conceito de bem-estar dos indivíduos.

As professoras de História Mariana e Fabiolla possibilitaram perceber e compreender, por meio de suas narrativas, entendidas como biografizações orais, ou seja, as construções narrativas de si em determinado momento, para determinada situação no espaço-tempo de uma entrevista que teve como foco as apropriações e as representações que teceram o sentido de sua existência ao longo dos últimos anos de suas vidas. A tessitura da intriga da construção individual focada na carreira de duas professoras de História no contexto específico desse período marcado pelas influências aceleratórias. Período especialmente cheio de desafios para as humanidades, que, cerceadas por um ideal de formação pragmática, voltada quase que exclusivamente para o mercado, em detrimento de qualquer perspectiva de desenvolvimento de uma educação libertadora preocupada com a necessidade de uma construção sócio-histórica de conhecimento. Para esse mercado, indiferente com as individualidades, os indivíduos devem adequar-se constantemente, sem qualquer consideração por preferências e desejos individualizados, às vontades instáveis do mercado. Não importa saber de onde viemos, para entender onde estamos e projetarmos onde queremos chegar, afinal, com as mudanças cada vez mais velozes da sociedade, aquilo que foi, tem discrepância com aquilo que é, e tem pouca ligação com o que será. A aceleração social, compreendida nas suas diversas vertentes, estratégias e tecnologias, rompe com certa linearidade geracional, e os

indivíduos perdem de forma muito mais rápida as referências significativas com o passado, mesmo que recente.

Diante de um panorama repleto de desafios e dificuldades advindos com o fenômeno aceleratório contemporâneo, alguns lugares, instituições e espaços conseguem habitar temporalidades em dessincronia com a aceleração da sociedade. Esses lugares, que podem ser concebidos como oásis de desaceleração, possibilitam um tipo de temporalização que pode, de forma momentânea e transitória, refrear uma indução à velocidade incontrolável, submetida às vontades de imperativos macroeconômicos, sem vinculação, sem significado, sem télos.

A profissão de professora de História nesse contexto, entendida pelas representações, memórias e narrativas das professoras Mariana e Fabiolla a respeito das últimas décadas, pareceu poder ser compreendida como um oásis de desaceleração, pois, diante das formulações que definem e conceituam os modos como a sociedade e, em especial o mercado de trabalho, é submetido por uma lógica alienante aceleratória, que cada vez mais precariza o trabalho e, principalmente, o trabalhador, exigindo características, habilidades e especificidades que em alguns aspectos não é percebido nas biografizações das professoras desta pesquisa. Ao contrário, é possível conceber resistências, exigências e reivindicações que sinalizam uma luta de representações, em que de um lado, uma lógica de educação pragmática mercadológica impõe exigências temporais que colocam os indivíduos em pressão aceleratória sem rumo; e por outro, as professoras Mariana e Fabiolla, mesmo sob esse frenesi aceleratório, conseguem habitar e ansiar temporalidades próprias, relacionadas ao seu ambiente de trabalho, ao tipo de vínculo empregatício, ao conhecimento histórico manipulado e, principalmente, ao serviço e ao público destinado, ou seja, a formação histórica de seus estudantes.

As temporalidades nas memórias narradas durante as entrevistas, nas construções de cada professora, foram fundamentais para compreender o tempo como um dos possíveis marcadores sobre a existência dos indivíduos. As formas temporais identificadas serviram como um fio condutor das representações memorialísticas enunciadas. O capítulo dois serviu como um aprofundamento da apresentação das professoras partícipes, mais do que isso, serviu como uma forma de registro de uma pequena parcela de suas memórias, principalmente, às ligadas, de alguma forma, com a História.

No capítulo três, as memórias ligadas ao efetivo exercício do trabalho, inseridas numa lógica cotemporal de prazer/desprazer com aquilo que se faz, pôde iluminar sentidos atribuídos pelas professoras entrevistadas ao seu fazer profissional numa espécie de contiguidade de sentimentos antagônicos, mas que possibilitam ressonâncias no processo educativo, mesmo nas situações mais desafiadoras vivenciadas.

O capítulo quatro apresentou como o resultado do trabalho das professoras Mariana e Fabiolla pode ser formulado como uma obra, numa intrincada construção memorialística, e subsequente leitura, análise e interpretação das narrativas, compreendida no entrecruzar de tempos que carregam consigo diferentes camadas temporais e múltiplos lugares, representadas na construção intelectual ligada à pós-graduação e, principalmente, nos encontros com ex-estudantes e nos rastros de influências ligados aos momentos vividos em sala de aula.

O tempo, e mais especificamente a aceleração social, percebida na temporalidade cotidiana, foi inserido de forma crescente na análise desta pesquisa, culminando no capítulo cinco. Esse capítulo sintetizou uma série de conceitos que possibilitaram analisar e compreender as narrativas das professoras entrevistadas na relação com a profissão de professora de História. A forma temporal de encurtamento do tempo teceu uma linha de análise que auxiliou na compreensão dos modos como a aceleração social aparecia nas fontes, as estratégias e consequências sentidas e, às vezes, nem percebidas. As dificuldades na organização da vida em meio as exigências e pressões temporais e as formas de impor resistência e reivindicar temporalidades.

Nesse capítulo, por meio dos apontamentos dos autores referência, foi possível pensar as professoras como equilibristas de seu tempo, num intenso jogo temporal racionalizado e materializado, na maioria das vezes, em práticas precarizantes da vida. A constatação da existência de uma grande concorrência na área do ensino de História na Grande Florianópolis, que levaria ao fenômeno de hiperformação, ou seja, uma grande quantidade de candidatos às vagas na área de docência em História com pós-graduação, principalmente doutorado, percebida nos concursos e processos seletivos. Fenômeno esse, aliás, que mereceria mais investigação e aprofundamento, pois, pode ser a constatação de uma intensificação da oferta de mão de obra no ensino de História que levaria, fatalmente, a cada vez mais concorrência e ainda mais imprevisibilidades e instabilidades na carreira. Seria interessante mapear o alcance dessa constatação, saber se ela encontra reverberação em outras partes do Brasil, ou, se se trata de um fenômeno local.

O capítulo cinco também funcionou como um fechamento de uma ideia que foi sendo trabalhada ao longo do texto, a de que a profissão de professora de História, por meio das representações das professoras Mariana e Fabiolla, pode ser compreendida como em dessincronia com a atual onda de aceleração social neoliberal do contemporâneo. Isso fica marcado em diversos momentos das narrativas e memórias das entrevistadas. É evidente que, diferentemente daquilo que os apontamentos de Rosa (2019) indicam para a sociedade e principalmente para os indivíduos nas suas relações trabalhistas, o trabalho exercido pelas professoras desta pesquisa possui télos, ou seja, tem destino, objetivo e significado individual e coletivo. O trabalho de professora de História também se configura como uma ocupação estável na vida das entrevistadas, apresenta estabilidade ocupacional mesmo em relações empregatícias instáveis.

As percepções e constatações que colocam a profissão de professora de História em dessincronia com o movimento aceleratório neoliberal evidencia uma situação de choque, de atrito, fazendo com que a luta com Chronos diária seja formulada e direcionada por um tipo específico de tempo, pois, o tempo pode ser significado de diferentes formas. A tessitura da intriga das professoras Mariana e Fabiolla, levaram a concluir que o tempo em disputa, ou seja, a luta, é por tempo digno de trabalho, o que, por meio de suas narrativas, pôde ser definido como tempo para planejamento coletivo, carga horária decente em sala de aula e remuneração digna. Os anseios, as reivindicações, os sonhos se configuram como um tempo não para si mesmas, mas, antes, um tempo para o melhor exercício da vida profissional.

Trazendo novamente a alegoria do homem como um arquipélago e, sendo a profissão de professora de História apenas uma ilha desse arquipélago, o oásis de desaceleração seria, nesse exemplo, apenas um pequeno lugar nessa ilha, como um jardim ou um parque. Um lugar que pode crescer e expandir seus domínios e influências, se condensando a uma estrutura estável ou, então, um lugar que sofrerá influências externas e encolherá até desaparecer, sucumbindo as pressões aceleratórias exteriores.

Ao fim, relendo e confabulando sobre esta pesquisa entendi que eu também “sou” uma das professoras entrevistadas. Essa pesquisa fala muito de mim, de minhas concepções, desafios e lutas. Percebi que os assuntos aqui tratados podem ser compartilhados com outros professores, outros indivíduos que escolheram a História como profissão. Assim como eu, acredito que muitos outros professores de História, principalmente a geração com formação acadêmica a partir dos anos 2000 e atuação profissional nos anos seguintes, podem se

enxergar e perceber semelhanças entre as narrativas das professoras Mariana e Fabiolla e as suas, principalmente, às atreladas as suas escolhas acadêmicas e profissionais. Espero que as atuais e próximas gerações de professores de História possam aprender um pouco com essas linhas, e que continuem com a construção de outras representações sobre a profissão professor de História, com outros desafios, com novas possibilidades e que o horizonte de expectativas não envolva as nossas lutas do presente, que elas sejam superadas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004b.

ALVIM, Yara Cristina. “**Humanas oficinas**”: escrituras de vida no campo do Ensino de História. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Joana Vieira. **Trajetórias e leituras feministas no Brasil e na Argentina (1960-1980)**. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

BAUDOIN, Jean-Michel. **De l'épreuve autobiographique**. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action. Berne: Peter Lang, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

_____. O Mundo com Representação. **Estudos Avançados**. v. 5, n. 11, 1991. p. 173-191.

_____. O passado no presente. Ficção, história e memória. In: ROCHA, João Cezar de Castro. **Roger Chartier – a força das representações**: história e ficção. Chapecó: Argos, 2011a. p. 95-139.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**. v. 13, n. 24, jul./dez. 2011b. p. 15-29.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 215-218.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

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

_____. Biografia, corpo, espaço. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 93-109.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abr. 2011. p. 333-346.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. p. 523-536.

_____. Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 19, num. 62, julio-septiembre, 2014. p. 695-710.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, jan./abr. 2016. p. 133-147.

DONNE, John. **Selected Prose**. London: Penguin Books, 1987.

DUARTE, Ariane dos Reis. **“O homem que fez 2000 escolas”**: Representações sobre Felipe Tiago Gomes e seu percurso frente à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1940-2000). Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord). **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2013.

_____. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: _____. (coord). **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 35-47.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a. p. 143-179.

_____. O nome e o como: Troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. p. 169-178.

_____. Provas e possibilidades à margem de “*Il ritorno de Martin Guerre*” de Natalie Zemon Davis. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. p. 179-202.

_____. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. In: _____. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 85-103.

_____. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Nenhuma ilha é uma ilha**: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ISAACSON, Walter. **Einstein**: sua vida, seu universo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 225-249.

_____. O eu do historiador. **História da historiografia**. v.5, n. 10, dez. 2012. p. 247-259.

MENDES, Ana Magnólia; DUARTE, Fernanda Sousa. Notas sobre o percurso teórico da psicodinâmica do trabalho. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord). **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 13-24.

MIRANDA, Karine. **Ensino de História e “ensinar pela pesquisa”**: contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso em História. Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 58, out./dez. 2015. p. 165-182,

MONTYSUMA, Marcos Fábio Freire. Subjetividade e história oral: possíveis interações na autorização de cessão de uso de relatos. In: LAVERDI, Robson (et al.). **História oral**,

desigualdades e diferenças. Recife: Ed, Universitária da UFPE; Ed. da UFSC, 2011. p. 55-68.

MORAES, Rosângela Dutra de. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**. Florianópolis, v. 5, n. 1, jun. 2005. p. 159-183.

OURIQUES, Mariana. **O teatro da liberdade**: As diferentes vozes da imprensa de Desterro na campanha abolicionista (1885). Trabalho de Conclusão de Curso em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

_____. **O jornal em sala de aula**: uma experiência no ensino de História. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PASSEGGI, Maria Conceição. Resenha: DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p. **Revista @mbienteeducação**, v. 6, n. 1, p. 133-135, dez. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

_____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-215.

PORTELLI, Alessandro. Sonhos Ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. In: **Projeto História**. São Paulo, (10), dez, 1993. p. 41-58.

_____. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**. São Paulo, n.14, fev./1997a, p. 7-24.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, n.15, abr./1997b, p. 13-49.

_____. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, n.14, fev./1997c, p. 25-39.

_____. ‘O momento da minha vida’: funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (Org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d’Água, 2004, p. 296-313.

_____. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significados nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996, p. 59-72.

_____. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REVEL, Jacques. Apresentação. In: _____ (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 7-14.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**. Ano 3, n.6, dez/2011, p. 27-53.

SCHERER JÚNIOR, Claudio Roberto Antunes. **Saberes docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

_____. **Crime, Prova e Justiça: o processo do homicídio da escrava Christina em Paranaguá (1875)**. Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

_____. Corda branca em carne negra: os escravos e a pena de morte por enforcamento no Brasil Império. **Analecta**. Guarapuava. v. 14, n. 1, Jan./Jun. 2013. p. 37-54.

_____; OTTO, Clarícia. Saberes docentes na educação de jovens e adultos em Florianópolis (SC). **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 29, n. 1, 2018. p. 12-30.

SOLOMON, Marlon; CAMPOS, Raquel. Do mundo como representação à multiplicidade das formas de representação do passado: uma conversa com Roger Chartier. **História da Historiografia**, v. 9, n. 22, dez. 2016. p. 296-319.

SOUZA, Adriana Barreto; LOPES, Fábio Henrique. Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema. **História da Historiografia**. v. 5, n. 9, ago. 2012. p. 26-37.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. nº13, 2000. p. 5-24.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, jul./dez. 2016. p. 586-601.

_____. A polifonia do tempo: ficção, trauma e aceleração no Brasil contemporâneo. *ArtCultura*. Uberlândia, v. 19, n. 35, jul.-dez. 2017. p. 55-70.

_____. Aceleração histórica e crise das humanidades. In: DINIZ, Júlio Cesar Valladão; SHØLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). **Humanidades em questão**: abordagens e discussões. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018a. p. 27-47.

_____. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Tempo**. Niterói, v. 24, n. 2, maio/ago. 2018b. p.186-205.

_____. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Copenhague; Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2019.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **Nas entrelinhas do discurso**: a afirmação da masculinidade nas discussões acerca da implantação da lei do divórcio no Brasil (1951-1977). Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em História. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

_____. **O samba pede passagem**: o uso de sambas-enredo no ensino de história. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

ZELDIN, Theodore. **Uma história íntima da humanidade**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

FONTES ORAIS

(entrevistas concedidas a Claudio R. A. Scherer Jr.)

Professora de História Mariana Ouriques, entrevista, Florianópolis, 2021. 35 pág.

Professora de História Fabiolla Falconi Vieira, entrevista, Florianópolis, 2021. 68 pág.

APÊNDICES

Apêndice 1 Roteiro de entrevista:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE – UFSC
LINHA SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SHE – Doutorado

REPRESENTAÇÕES (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Doutorando: Me. Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior
Orientadora: Dra. Claricia Otto

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(antes de iniciar a entrevista falar o dia, a hora, o local e quem entrevista quem)

-Para iniciar, gostaria que dissesse seu nome completo, idade, data e local de nascimento.

PRIMEIRA PARTE: Vida e Formação

Eixo 1: Infância e Ensino Básico

1. Sabe o porquê do seu nome?
2. O que lembra da sua infância, como foi? Como você era quando criança?
3. Quando criança o que você queria ser quando adulta? E por quê?
4. Como foi frequentar a escola? O que gostava? E o que não gostava?
5. A disciplina de história já despertava seu interesse? Saberias dar exemplos de vivências que te chamaram atenção ainda na educação básica?
6. Algum professor marcou essa época? Quem? Em que situações, em que aspectos?
7. Algum livro (didático ou não) te marcou? Poderias dar exemplos do que lembra?
8. Ao final do Ensino Médio, qual profissão você almejava? E por quê?
9. Influências familiares na escolha pela história?

Eixo 2: Formação no Ensino Superior (2000)

10. O curso de História foi sua primeira opção? Qual era a sua expectativa com o curso?
Ela se concretizou?
11. Por que história? Já considerava como profissão? Por quê?

12. O que a família e amigos acharam (e o que acham agora) da sua escolha pela história e sua escolha profissional?
13. Como foram os anos na Universidade? Certezas, incertezas?
14. Quais foram as dificuldades e os prazeres? O que deixou a desejar?
15. Poderias citar alguns professores marcantes durante a graduação? E, por que esses foram e são inesquecíveis? O conteúdo das aulas, a metodologia, o jeito de ser...?
16. Poderias elencar alguma/s disciplinas marcantes?
17. E sobre leituras, algum livro te marcou nos anos de graduação?
18. Algum autor específico te influenciou? E por qual motivo?
19. Algum conceito, teoria, perspectiva de pesquisa e compreensão da realidade lhe despertou mais interesse?

SEGUNDA PARTE: Vida e Profissão (2010-2020)

Eixo 1: Vida e profissão I (2010-2020)

20. Como foi o início como professora de história ?
21. Quais foram as maiores dificuldades nesse início? E as maiores facilidades?
22. Quais eram as suas expectativas com relação à sua profissão? Elas se tornaram realidade? O que de fato aconteceu?
23. Para você o que é história?
24. O que é ser professora de história?
25. Quem é você como professora de história? Como se sente?
26. Como é sua rotina diária? O que você faz além de ser professora de história? Hobbies, passatempos, lazer...
27. Qual é o seu estilo como professora de história? Qual o seu cotidiano normal, os modos de trabalhar?
28. Como é o relacionamento com os outros professores (de história ou não)?
29. E o relacionamento com os estudantes?
30. Como você vê o futuro de nossa profissão?
31. Qual o significado do seu trabalho?
32. Você é feliz como professora de história?
33. Se pudesse mudar algo atrelado a sua profissão o que mudaria?

34. Eu sei que você faz/fez pós-graduação, como está sendo? Qual a importância da Pós-graduação para um professor de História?
35. Como é conciliar vida particular, trabalho e estudos para uma professora de história?
36. Por que você continua estudando?
37. E a pesquisa? É importante para você? Além de professora de história você se vê como pesquisadora?

Eixo 2: Vida e Profissão II (2010-2020)

38. Roger Chartier, numa entrevista concedida em 2014, disse que “a história em geral talvez não exerça a mesma sedução, a mesma atração que exercia.” O que você acha disso no contexto atual?
39. O que você pensa sobre os atuais “revisionismos” e “negacionismos”, sobre a história?
40. As mudanças políticas e sociais dos últimos tempos alteraram seu modo de ser/estar em sala de aula, suas concepções sobre história e ensino, e suas pesquisas?
41. A história passou a ser parte de uma disputa de “verdades”, você concorda com isso? Se concorda, você percebe se isso alterou seu modo de trabalhar em sala de aula, o comportamento dos estudantes, as direções?
42. E no modo de agir dos colegas professores? Mesmo os de outras disciplinas?
43. O que é a carreira de um professor de história?
44. Hoje você ingressaria num curso de história novamente?
45. No eixo anterior eu perguntei sobre as dificuldades no início da carreira, você sente dificuldades na atualidade? Elas aumentaram? São as mesmas? São outras? Quais são?
46. Qual é sua maior frustração na carreira até hoje?
47. E sua maior alegria em relação a carreira?
48. Percebo que uma rotina na vida de um professor são os processos seletivos e concursos a cada fim de ano, o que você pensa sobre isso?
49. Com relação a remuneração, o que você teria a dizer?
50. Como você se vê no futuro?
51. E como você se imagina na aposentadoria?
52. Qual seu sonho?
53. Você gostaria de registrar algum caso, alguma história marcante ao longo de sua carreira como professora de história?

54. Gostaria de falar sobre algo que eu não tenha perguntado?

55. O que achou desta entrevista?

(Ao final, assinar TCLE e gravar autorização oral da utilização da entrevista para a tese, eventos acadêmicos e artigos).

Apêndice 2 TCLE:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa de doutorado, provisoriamente intitulada, Representações (auto)biográficas de professoras de história, desenvolvida por Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da professora Doutora Claricia Otto.

O objetivo desta pesquisa é compreender as representações e apropriações de professores de história, com formação e atuação nas últimas décadas (2000-2020), ou seja, os sentidos de sua vida e profissão. Para tanto, é utilizada a metodologia de produção de fontes orais conforme os princípios da história oral, com entrevistas e gravações de áudio. Você foi escolhida porque contempla critérios relacionados ao aspecto temporal, de formação e atuação profissional entre 2000 e 2020. Além desses critérios, sua colaboração será relevante porque a pesquisa, em sua centralidade, contempla um estudo de construção de saberes no interior de um campo, o do ensino de História, e, a análise privilegia os sujeitos no/do campo, com foco em suas trajetórias de vida, formativas e profissionais, numa perspectiva (auto)biográfica.

Caso você concorde em participar, além de conceder a entrevista, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, sendo uma delas para você e a outra para o pesquisador. Você não terá despesas e também não receberá nenhum valor financeiro por esta participação. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar maiores informações sobre o andamento da pesquisa e/ou de seus resultados pelos contatos do pesquisador, claudioschererjr@yahoo.com.br e (xx)xxxxxxxx e da orientadora: clariciaotto@gmail.com e (xx) xxxxxxxxx

Declaro que entendi, concordo em participar e autorizo o uso de minhas respostas para esta pesquisa e para futuras apresentações e publicações acadêmicas. Recebi uma cópia deste Termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2021.

Nome da entrevistada: _____ . CPF: _____

Assinatura: _____

Pesquisador: Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior. CPF: _____

Assinatura: _____

ANEXO

Anexo 1 Tirinha professor



Fonte: <https://pt.dopl3r.com/memes/graciosos/eu-nao-quer-ir-para-a-escola-eu-sei-querida-mas-voce-precisa-n-por-que-porque-vocee-e-uma-professora/151008> Acesso em 12 de set. de 2022. (A assinatura no desenho é de David Horsey, chargista estadunidense que trabalha no Seattle Times, porém, o texto foi alterado, por autor anônimo, para essa questão relacionada ao professor e a escola.)

