



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

MANU ROCHA DE MATOS

**TRANSFORMAR E ENSINAR A TRANSFORMAR:
PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS SOBRE AS LUTAS E O TRABALHO DE
PROFESSORES SUBSTITUTOS DE SANTA CATARINA**

**FLORIANÓPOLIS
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

MANU ROCHA DE MATOS

Transformar e ensinar a transformar:

Perspectivas etnográficas sobre as lutas e o trabalho de professores substitutos de Santa
Catarina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Vedana

Florianópolis,
2024

Ficha catalográfica

Matos, Manu Rocha de

Transformar e ensinar a transformar : Perspectivas etnográficas sobre as lutas e o trabalho de professores substitutos de Santa Catarina / Manu Rocha de Matos ; orientadora, Viviane Vedana, 2024.

151 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. Antropologia do Trabalho. 3. Educação Básica. 4. Neoliberalismo. 5. Práticas Narrativas. I. Vedana, Viviane. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. III. Título.

Manu Rocha de Matos

Transformar e ensinar a transformar:
Perspectivas etnográficas sobre as lutas e o trabalho de professores substitutos de Santa
Catarina

Este trabalho, em nível de mestrado, foi avaliado e julgado adequado pela banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Viviane Vedana (PPGAS/UFSC) - Orientadora

Profa. Dra. Flávia Medeiros (PPGAS/UFSC) - Avaliadora interna

Prof. Dr. Scott Correll Head (PPGAS/UFSC) - Suplente interno

Profa. Dra. Marta Regina Cioccarri (PPGCS/UFRRJ) - Avaliadora externa

Prof. Dr. Jaime Santos Júnior - (PGSOCIO/UFPR) - Suplente externo

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Prof. Dr. Rafael Victorino Devos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Viviane Vedana
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esta dissertação à minha mãe, Rosalva Rocha, que me ensinou valiosas lições sobre o poder transformador da educação, da resistência diante dos desafios, a importância da esperança em dias melhores e o significado profundo do amor.

Agradecimentos

Ao meu avô Dermeval Inácio Rocha (in memoriam), carinhosamente conhecido como vovô Dedê, um educador que era filho de outro educador. Seu legado positivo inspirou gerações de estudantes, que, mesmo após tanto tempo, o recordam com admiração. À Dona Emelícia da Silva Rocha (in memoriam), vó Melissa, a melhor contadora de histórias que conheci. Sempre disposta a se reunir sob o seu pé de jambolão, cercada de filhos e netos, para compartilhar os causos da vida. Ambos são fontes de sabedoria e saudade.

À minha mãe, Rosalva Rocha, que me ensina diariamente a importância de doar-se ao outro com carinho e afeto, especialmente quando não compreendemos as fragilidades e motivos de cada um.

Ao meu padrasto, Jairo da Silva Santos, que representa uma presença de cuidado e compartilha experiências criativas de trabalho comigo, no verdadeiro espírito "faça você mesmo". Tenho profundo respeito e reverência por sua capacidade extraordinária de criar vínculos leves e aconchegantes por onde passa.

Ao meu marido, Thiago da Silva Santana, compelido a ouvir e opinar sobre cada parágrafo deste trabalho. Ele tem sido meu principal apoio nos dias em que mais duvido de mim mesmo, segurando minha mão, sendo meu porto, conforto, confiança e sorriso. Agradeço por escolher sempre nós.

À minha irmã, Ariane, e à minha sobrinha, Aisha, que me ensinam que família é continuidade, substância e querer bem, nunca o contrário.

À minha sogra, Estela da Silva Santana, que generosamente me inclui em suas orações diárias. Mesmo à distância, sinto as sutis, calorosas e potentes ondas deste amor.

Aos meus interlocutores de pesquisa, professores substitutos, que me cederam seu tempo, suas palavras, e confiaram no meu trabalho. Vocês me inspiram nesta jornada profissional.

À Silviana Deluchi e Karina Martins, amigas de longa data, que estão sempre comigo construindo boas memórias de estima, aventuras e maledicências.

À minha orientadora, professora Viviane Vedana, que é farol, guia, bússola, um norte, que me leva de uma forma segura, acolhedora e cheia de cumplicidade, por entre os

caminhos tortuosos da vida acadêmica. Uma professora que assume suas responsabilidades de forma ética, entendendo o lugar e a importância dos outsiders permanecerem aqui, produzindo conhecimento. Sou eternamente grato.

Aos professores Vânia Cardoso, Scott Head, Flávia Medeiros, Xanda Alencar e Rafa Devos, que representam o melhor que nós, estudantes, pesquisadores, mestrandos e doutorandos, podemos encontrar em um Programa de Pós-Graduação. Seriedade e leveza, orientação e desorientação, teoria e prática, acolhimento, escuta, potências, contestação, crítica, humor, sagacidade e amizade. Espero poder continuar bebendo desta fonte e retribuí-los na mesma intensidade.

Aos professores Jaime Santos Júnior e Marta Regina Ciocari, os quais ainda quero ter a oportunidade de conhecer mais, mas que nas poucas vezes que cruzaram o meu caminho, leram o meu trabalho com respeito e contribuíram tanto, de forma assertiva e propositiva, para o meu aprendizado. Algumas reflexões aqui desenvolvidas são fruto desses encontros.

Aos meus amigos e colegas do PPGAS, Guilherme Leonel, Sérgio Saar, Flora Nina, Mile Rabelo, Letícia Zanella, Priscila dos Anjos, Virgínia Squizani, Giovanna Barros e Luís Meinberg, que edificam com as fofocas de departamento nas mesas dos bares, que conhecem o peso, se importam e estendem a mão sempre que necessário.

Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, pela oportunidade de ter uma formação de excelência. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por destinar dinheiro público para os nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a realização deste trabalho.

Para o meu professor

*Sabe as letras
Letras da vida
De muitas idas
Pressentidas
Irrenunciáveis
Pelas circunstâncias
Intuitivas
Por vezes, autônomas
Emolduradas de cor-saber-ação
De amor
Discreto
Tênuo
Quase imperceptível
Mas atento
Exigente
E...
Sério*

Este é o meu professor

Penso eu

Sansone Pereira (2014)

Poema inspirado em Seu Dedê

**Transformar e ensinar a transformar:
perspectivas etnográficas sobre as lutas e o trabalho de professores substitutos de Santa
Catarina**

RESUMO

A dissertação que apresento tem como objetivo uma interpretação antropológica, conduzida por meio de uma etnografia, dos processos de lutas sociais e das narrativas que envolvem o trabalho docente. Este estudo centra-se nos professores substitutos das redes públicas de ensino em Santa Catarina, desenvolvendo-se na interseção entre a Antropologia do Trabalho, Sociologia do Trabalho, Antropologia das Práticas de Poder e algumas contribuições das Teorias Pedagógicas. Os dados subjacentes a esta obra foram construídos através da observação e participação ativa nos movimentos sociais da classe trabalhadora, organizados por seus representantes sindicais. Adicionalmente, conduzi entrevistas semiestruturadas com os educadores, possibilitando uma análise de suas práticas narrativas tanto dentro quanto fora das manifestações políticas. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda dos significados que esses profissionais atribuem ao seu trabalho, conectando-o com diversas dimensões de produção da vida ao longo de suas trajetórias. Os resultados da pesquisa revelaram que, mesmo diante das precárias condições estruturais de trabalho advindas de um projeto neoliberal de educação em âmbito nacional, os professores entrevistados descreveram suas práticas pedagógicas impregnadas de significados substanciais de resistência epistêmica. Essa resistência se manifesta ao confrontar os sistemas de opressão presentes nas realidades sociais dos estudantes e em suas próprias, assumindo a responsabilidade ética e política do ato de educar. Nesse contexto, destaca-se a busca pela função social da escola como promotora da educação crítica e transformadora. Adicionalmente, a pesquisa interpretou narrativas relacionadas a trajetórias de vida e escolhas profissionais, destacando a dimensão do amadurecimento como um fator determinante para as tomadas de decisão. Estas nuances adicionam uma camada de compreensão à complexidade das experiências vividas pelos professores substitutos, contextualizando suas práticas laborais dentro de um quadro mais amplo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Antropologia do Trabalho; Educação Básica; Práticas de Poder; Neoliberalismo; Resistência.

**Transform and Teach to Transform:
Ethnographic Perspectives on the Struggles and Work of Substitute Teachers in Santa
Catarina**

ABSTRACT

The dissertation I present aims at an anthropological interpretation, conducted through ethnography, of the processes of social struggles and narratives involving teaching work. This study focuses on substitute teachers in public education networks in Santa Catarina, operating at the intersection of the Anthropology of Labor, Sociology of Labor, Anthropology of Power Practices, and some contributions from Pedagogical Theories. The underlying data for this work were constructed through observation and active participation in social movements of the working class, organized by their union representatives. Additionally, I conducted semi-structured interviews with educators, enabling an analysis of their narrative practices both within and outside political demonstrations. This approach allowed for a deeper understanding of the meanings these professionals attribute to their work, connecting it with various dimensions of life production throughout their trajectories. The research results revealed that, despite the precarious structural working conditions stemming from a national neoliberal education project, the interviewed teachers described their pedagogical practices as imbued with substantial meanings of epistemic resistance. This resistance manifests in confronting the oppressive systems present in the social realities of students and their own, taking on the ethical and political responsibility of the act of educating. In this context, the pursuit of the school's social function as a promoter of critical and transformative education stands out. Additionally, the research interpreted narratives related to life trajectories and professional choices, emphasizing the dimension of maturity as a determining factor in decision-making. These nuances add a layer of understanding to the complexity of experiences lived by substitute teachers, contextualizing their work practices within a broader framework of personal and professional development.

Keywords: Anthropology of Labor; Basic Education; Power Practices; Neoliberalism; Resistance.

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ACAFE** - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ACT** - Admitido em Caráter Temporário
- ALESC** - Assembleia Legislativa de Santa Catarina
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- Caps** - Centro de Atenção Psicossocial
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONICET** - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- COEB** - Congresso de Educação Básica
- Covid-19** - Coronavírus SARS-CoV-2
- DPS** - Direita para o Social
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EUA** - Estados Unidos da América
- FIS** - Fundação Itaú Social
- FL** - Fundação Lemann
- GFC** - Gerência de Formação Continuada
- GIFE** - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
- IEE** - Instituto Estadual de Educação
- IE** - Instituto Ethos
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MBNC** - Movimento pela Base Nacional Comum
- OS** - Organização Social
- PNE** - Plano Nacional de Ensino
- PMF** - Prefeitura Municipal de Florianópolis
- PPG** - Programa de Pós-Graduação
- RAM** - Reunião de Antropologia do Mercosul
- RME** - Rede Municipal de Ensino
- SINTE-SC** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
- SPE** - Sistemas Privados de Ensino
- SED/SC** - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
- Sintrasem** - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público de Florianópolis

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TPE - Todos Pela Educação

TJSC - Tribunal de Justiça de Santa Catarina

UDELAR - Universidade da República do Uruguai

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UPA - Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1. Antropologia em contextos de proximidade: constituindo um campo e um “quase-professor”	13
1.1. Antropologia do trabalho e escolhas etnográficas.....	22
1.2. Neoliberalismo e gestão da educação.....	25
2. Metodologia e práxis etnográfica: pensando o campo a partir de suas dinâmicas de poder	37
2.1. Os imponderáveis do campo e as desistências metodológicas.....	39
2.2. “Nós não queremos cafézinho, nós queremos direitos”: notas sobre a legibilidade e a resistência explícita dos professores.....	42
2.3. O Congresso de Educação Básica e a defesa de uma imagem político-institucional.....	56
2.4. O e-mail da Gerência de Formação Continuada, a suspeição e o controle da produção científica.....	63
3. O que você troca pelo seu trabalho?	72
3.1. “Professora, por que você não dá aula só para a gente que está interessado?”.....	84
3.2. Possibilidade de permanecer na disputa e cuidado dos seus.....	96
4. Cálculos de uma economia do vivido	108
4.1. Amadurecimento.....	111
5. A fila	120
6. Considerações Finais	136
7. Referências Bibliográficas	142

1. ANTROPOLOGIA EM CONTEXTOS DE PROXIMIDADE: CONSTITUINDO UM CAMPO E UM QUASE-PROFESSOR

Mas, assim como aprendi nos livros, as lembranças também formam um calhamaço: viro uma página, outra se sucede, e o que não fazia sentido a princípio desponta como uma revelação. Na teia do esquecimento, a memória se faz de doses iguais de verdade e imaginação.

Salvar o fogo - **Itamar Vieira Junior**

Por que diabos as pessoas ainda querem ser professoras da Educação Básica? Entre todas as indagações que considerava de maior relevância em meu projeto de qualificação para o mestrado, esta que parecia ser a mais simples de todas, surpreendentemente, despertou o interesse imediato da banca avaliadora. Todas as outras perguntas, que foram previamente exploradas em outros contextos de pesquisa, foram deslocadas para um lugar de segunda ordem de importância.

Reconheço que não sou daqueles que buscam complexidades desnecessárias para tentar justificar a importância da pesquisa em si. Acredito que boas perguntas e interesses de pesquisa merecem ser revisitados ao longo do tempo, em diferentes contextos, uma vez que cada empreendimento etnográfico representa um universo teórico-descritivo único. Mesmo ao utilizar questões já formuladas anteriormente, cada etnografia representa uma contribuição única.

Além disso, a prática antropológica está intrinsecamente ligada aos conhecimentos adquiridos por meio da experiência, de uma perspectiva corporificada, desenvolvida no âmago das práticas sociais. Essa construção é permeada por relações de afeto, conflito, confabulações imaginativas e pela complexidade das alteridades que coexistem nos tempos e nos espaços. Portanto, tenho pouca fé no ineditismo como justificativa para conduzir uma pesquisa. Em contrapartida, deposito grande confiança na busca pela inovação. Pois, por vezes, a inovação na pesquisa antropológica emerge quando optamos por não reproduzir paradigmas teórico-científicos, mas sim ao honrar de forma absoluta o chão da pesquisa etnográfica e toda a imprevisibilidade que dele deriva.

Ademais, é importante ressaltar que a abordagem antropológica que busco empreender está intimamente vinculada aos projetos pessoais, políticos e profissionais que almejo concretizar ao longo da minha jornada. Trata-se de uma antropologia fundamentada na proximidade dos vínculos que considero essenciais, os quais, de certa forma, contribuem

para a minha formação enquanto sujeito em constante busca de achar um lugar adequado nas movimentações da vida. Por isso, esta pergunta inicial, longe de ser a mais original, ganha tanto relevo quando contextualizada enquanto produto das forças que me fazem permanecer, ou não, onde quer que seja.

Incluí esta pergunta inicial no meu projeto como um lembrete pessoal: Por que exatamente desejo me tornar professor na Educação Básica? Esta indagação serve não só como um reforço do que continuamente me motiva na pesquisa, mas também como um meio de gerar uma antropologia implicada. É crucial destacar que essa envolvimento não deve ser confundida com uma antropologia centrada no "próprio umbigo". Pelo contrário, trata-se de um esforço para transcender uma perspectiva limitada pelo pretense esvaziamento de intenções políticas no fazer acadêmico. Meu objetivo não é desmerecer o umbigo de ninguém, mas revelar que este "umbigo" é, na verdade, constituído por elementos sociais, culturais e políticos suscetíveis a uma análise cuidadosa e a um distanciamento relativo. Neste sentido, o desafio reside na tentativa, às vezes desajeitada, de desatar alguns nós neste intrincado emaranhado de relações onde pesquisa e biografia teimam em caminhar lado a lado. Por isso, inauguro esta dissertação colocando mais uma vez em destaque esta pergunta, que não é diretamente o centro da discussão que pretendo fazer nas páginas que seguem, mas o subtexto que se inscreve em todo o meu trabalho e que é importante ser lembrado sempre que possível.

Certamente, este momento de pós-graduação e pesquisa me parece um tanto peculiar. Há dois anos, concluí minha formação como cientista social, obtendo os títulos de bacharel e licenciado. Apesar de possuir uma sólida base acadêmica, minha experiência em docência é limitada. Atualmente, encontro-me prestes a concluir o mestrado em Antropologia Social, o que representa um patamar educacional significativo quando contextualizado com a realidade brasileira. No entanto, persiste em mim um sentimento constante de transição, como se estivesse perpetuamente a caminho de me tornar algo mais, um constante "quase-professor" que vislumbra ingressar no cenário da educação básica.

Possivelmente, essa sensação de estar "quase lá" que vivencio na pós-graduação, de ter que decifrar significados em meio a tantas mudanças, instabilidades e incertezas, pode ser uma antecipação dos sentimentos que enfrentarei como professor substituto assim que concluir minha formação. Não quero insinuar que os professores substitutos são apenas "quase-professores", uma vez que eles têm mais experiência em docência do que eu jamais

tive. No entanto, é importante destacar que esses trabalhadores também têm projetos pessoais e profissionais que não se limitam a permanecer na condição de substitutos por um período prolongado. Pelo menos, todos aspiram a ser aprovados em um concurso público, garantir a efetivação e ter a oportunidade de conduzir suas práticas educativas da maneira apropriada, acompanhando, ano após ano, o desenvolvimento integral da comunidade escolar a qual pertencem ou almejam pertencer.

Se considerarmos que a produção de conhecimento ocorre por meio de saberes localizados, como sugerido por Haraway (1995), e que o conhecimento científico é forjado em contextos específicos que englobam elementos sociais, políticos e culturais, mantenho a convicção de que a busca pela objetividade total ou neutralidade na ciência é tanto ingênua quanto inatingível. Nesse sentido, torna-se imperativo reconhecer essas posições situadas, admitindo que diversas perspectivas sociais oferecem visões singulares e relevantes para a construção do conhecimento.

Partindo da premissa de que a localização sociocultural de um indivíduo orienta sua compreensão do mundo e sua abordagem na produção de conhecimento, destaco a importância de reconhecer a inevitável parcialidade inerente às perspectivas dos sujeitos. Buscar, portanto, uma ciência mais reflexiva e ética é fundamental. Retomando meu próprio estado de "quase lá" na pós-graduação e de "quase-professor", recordo os passos que, de certa forma, influenciam minha trajetória no fazer antropológico.

Assim, é crucial enfatizar que trabalho e educação, dimensões essenciais desta pesquisa, sempre foram pilares fundamentais em minha maneira de existir e interagir com o mundo. Ambos são intercambiáveis e entrelaçados pelos significados que permeiam meu caminho entre a raiva, o conforto e a esperança por dias melhores.

Sou um trabalhador e estudante da rede pública de ensino, pesquisador do trabalho na educação pública, nascido e criado em uma família de trabalhadores da educação. Quando ingressei no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina em 2014, minha intenção era seguir os passos profissionais da parentela, optando pela licenciatura. Para manter minha trajetória com um mínimo de dignidade, comecei a trabalhar aos 16 anos em diversas atividades do setor privado.

Gradualmente, percebi que ser trabalhador em uma sociedade capitalista implica estar sujeito a diversas formas de violências materiais e simbólicas. Sentia raiva dos patrões e

de como se arrogavam como donos de nossos corpos e subjetividades. Essa raiva se dirigia à maneira como estavam à vontade para violar direitos, enxergando os trabalhadores como naturalmente inferiores, menos dignos de respeito e consideração. Acima de tudo, a raiva pulsava diante da fragilidade de suas intelectualidades quando confrontadas com as obviedades de suas próprias contradições discursivas.

Nesse contexto, a experiência no mundo do trabalho se revelou um dos elementos iniciais para uma tomada de consciência de classe (Marx, 2017), e a busca pelo entendimento da raiva tornou-se um passo crucial nesse vasto processo. Portanto, utilizo esse sentimento como combustível para permanecer na luta — fazer ciência no Brasil ainda é uma batalha — em prol de uma sociedade mais justa, igualitária, comprometida com a educação pública de qualidade e com os direitos da classe trabalhadora.

Por outro lado, a expressão não-refletida da raiva poderia tornar-se tóxica e contraproducente, pois sem compreendermos os mecanismos de opressão que nos cercam, tornamo-nos incapazes de direcionar nossas ações para forças coletivas transformadoras da realidade social. Nesse cenário, sentimo-nos sufocados, desprovidos de instrumentos para vislumbrar outras possibilidades de mundo. Assim, a educação, ao lado do trabalho, desempenhou um papel crucial em minha trajetória e formação como sujeito político.

O vínculo com os estudos revelou-se como um mecanismo de escape das violências diárias que eu sofria na escola quando era criança e adolescente, uma fuga para mundos literários onde meu silêncio e estranheza se diluíam em narrativas fantásticas, superiores a qualquer realidade adjacente fundamentada em discursos vazios e hipócritas de moralidades antiquadas. Nas páginas dos livros, expandi-me e encontrei uma forma criativa de sobreviver ao Ensino Médio.

Esse amor pelos estudos é resultado da influência familiar que, embora não tenha me orientado diretamente na escolha profissional, sempre conferiu à educação um status especial. Às vezes utilitarista, mas na maioria das vezes como uma possibilidade do simples prazer em aprender e de encontrar conforto diante das adversidades da vida.

Dessa forma, o conhecimento que construí também transformou-se em uma espécie de moeda de troca para evitar o contexto de lgbtfobia na escola. Ao fornecer respostas para as atividades avaliativas aos meus colegas agressores, durante anos, consegui atravessar os períodos letivos com um pouco mais de tranquilidade. Era uma negociação injusta, é verdade,

mas foi a única alternativa que encontrei na época, uma vez que denunciar as situações de abuso poderia desencadear uma onda ainda maior das mesmas.

Mais tarde, ampliei minha visão da educação básica, percebendo-a como uma das inúmeras arenas nas quais os professores, especialmente aqueles comprometidos com o desenvolvimento do pensamento crítico, podem e devem engajar-se em batalhas fundamentais para o pleno desenvolvimento humano e para a tão necessária transformação sociocultural e política. A escola é um território de disputas, de antagonismos de ideias e, se formos bem-sucedidos, de cuidado com os jovens que mais precisam ser vistos e acolhidos. Por essas razões, a interconexão entre trabalho e educação tornou-se o ponto central dos meus estudos, abrangendo também a pesquisa que conduzi para o mestrado.

Desde a minha infância, mantenho uma profunda admiração e aspiração pela figura do professor. Recordo-me vividamente de como, desde pequeno, encarei essa posição com reverência. Em especial, durante os anos escolares em que me via confrontado com desafios, sendo alvo de violências devido à minha expressão de gênero feminina, encontrei no papel do professor um porto seguro. A autoridade que emanava dessa figura representava uma segurança frente às silenciosas opressões que, de outra forma, pareciam ocorrer a uma distância intransponível daquele mesmo olhar.

O professor, para mim, personificava a ordem essencial para o desenvolvimento educacional, ao menos no contexto da sala de aula. No entanto, as crueldades que delineio aqui, se estendiam para além deste espaço, chegando aos corredores, pátio, refeitório, banheiros, e, por fim, ao lado externo dos muros da escola. Naquele ambiente de socialização, imediatamente ao lado das dependências da escola, onde não havia autoridades suficientes, talvez uma ou outra mãe, para barrar as situações de perseguição. Em contrapartida, a busca pelo conhecimento, como mencionei anteriormente, tornou-se meu refúgio, algo no qual eu genuinamente destacava-me. Assim, a presença do professor, e a validação que eu experimentava ao obter resultados positivos em avaliações, tornaram-se elementos cruciais para minha sensação de segurança e autoestima.

Atualmente, reconheço que a indiferença dos professores diante das violências enfrentadas pelos estudantes era uma característica marcante da cultura escolar daquela época. Nos anos 2000, não havia qualquer diálogo educacional, crítico, ético, e reflexivo, acerca das diversas identidades de gênero e orientações sexuais. Na pequena cidade do interior onde nasci, não havia pessoas abertamente homossexuais ou transgêneras. As

discussões em torno desses temas eram moldadas pelos discursos religiosos e conservadores que permeavam o meu ambiente familiar, e de meus amigos e colegas, e que ora ou outra chegavam à escola, rotulando essas identidades como "anormalidades" que supostamente contribuiriam para a "degeneração da família" e a propagação de "pecados imperdoáveis".

Dessa forma, na instituição escolar, perdurava uma cultura de silenciamento, na qual tanto os olhares quanto os ouvidos eram desviados das vivências reais dos estudantes considerados diferentes. Hoje, compreendo que a omissão em reconhecer as violências cotidianas que se desenrolavam nas dependências da escola, assemelhando-se ao comportamento dos meus professores daquela época, representava, acima de tudo, uma escolha deliberada e uma forma de negligência profundamente cruel, pois tal negligência era perpetrada contra aqueles que, com gritos de desespero sufocados na garganta, ansiavam por um mínimo sinal de afeto e compreensão.

Pode parecer peculiar, e de fato é, esse desejo latente de alguém que enfrentou tantas adversidades em sua trajetória escolar, ansiar por retornar de maneira definitiva ao epicentro dessas mesmas violências. Em parte, minha pesquisa em contextos próximos visa desembaraçar estes nós que me moldam como cientista social, antropólogo, quase-professor, estudante, trabalhador e ativista pelos direitos educacionais e trabalhistas.

Entretanto, essa antropologia da proximidade não se traduz necessariamente na produção de conhecimento por antropólogos nativos, no desenvolvimento de autoetnografias ou na reflexão antropológica de biografias e autobiografias. Poderia ser, ou poderia não ser. Neste caso, minha pesquisa optou por conduzir reflexões autobiográficas para destacar como o alicerce desta etnografia se estende para muito além das relações construídas no presente, naquilo que comumente chamamos de trabalho de campo.

Deste modo, este campo de pesquisa, esta jornada investigativa, este instante de reflexão, proporcionaram-me o encontro com algumas respostas diante da pergunta que expõe uma suposta inconsistência na construção de um ser que não se identifica como alguém em busca do sofrimento. Apesar da minha perspectiva pessimista, fundada na crença de um potencial autodestrutivo persistente na humanidade, subsiste em mim uma parcela alimentadora de esperança na descoberta e apropriação de pequenas rupturas, ou interstícios, nessa ampla lógica autodestrutiva.

Ao longo do tempo, a educação tem sido meu refúgio constante, oferecendo-me a oportunidade de existir e descobrir pequenos confortos dispersos aqui e ali. No entanto, reconheço que essa jornada poderia ter sido notavelmente mais enriquecedora se os professores estivessem dispostos a direcionar seu olhar para os pontos certos. Assim, minha escolha de retornar à educação básica, agora como futuro professor, vai além de uma mera decisão; representa um compromisso com o cuidado.

Busco ampliar as possibilidades de vida, envolvendo-me ativamente em uma disputa pela diversidade de corpos e epistemologias. Nesse processo, não serei mais um jovem estudante receoso de se expor excessivamente ou de falar em público, como era anteriormente. Em vez disso, busco me tornar um professor atento, responsável por seu papel, autorreflexivo, ético e dedicado à promoção do cuidado e da autoafirmação. Pelo menos, é assim que idealizo esse percurso.

É bastante provável que meu início na carreira profissional ocorra como educador na Educação Básica da rede pública de ensino, alinhando-me à trajetória de alguns colegas de graduação. Mesmo tendo concluído a graduação na mesma época que eles, observo que vários já desempenhavam a função de professores substitutos desde a metade do curso. As posições que ocupavam estavam vinculadas à rede estadual, uma vez que a disciplina de Sociologia é obrigatória apenas no Ensino Médio, sendo a oferta desse nível educacional uma responsabilidade do Poder Público estadual.

Nesse sentido, exponho o cerne problemático desta pesquisa em antropologia, contextualizada na proximidade e inserida na esfera da antropologia do trabalho. Busco analisar, por meio do método etnográfico, aquilo que os professores trocam por seu trabalho, indo além da esfera monetária (Tsing, 2022). Meu foco recai sobre as escolhas de uma economia diária emergentes entre eles e a forma como estruturam suas práticas políticas e redes de significados (Geertz, 1978) em função de uma situação de trabalho intermitente e precarizado (Silva, 2020). Vale destacar que meus interlocutores são os professores substitutos das redes municipais e estaduais de ensino de Santa Catarina.

Ao longo da pesquisa, constatei que as atividades desses profissionais ultrapassam a mera execução de um trabalho remunerado por horas de ensino. Elas abrangem diversas temporalidades que vão além do aspecto financeiro, envolvendo a análise de oportunidades imediatas, o amadurecimento de ideias, a construção de desejos difusos, expectativas compartilhadas e a aquisição de saberes cruciais para moldar seus futuros caminhos.

Além disso, na qualidade de licenciado em Ciências Sociais, submeti-me à prova do processo seletivo para professor substituto de sociologia na rede estadual. Posteriormente, conversei com colegas que passam periodicamente por esses mesmos processos seletivos. A discussão abordou a sensação de enfileiramento que esses profissionais parecem experimentar, sendo organizados, classificados e numerados ano após ano em ordens de seleção para vagas de trabalho. Para eles, essas práticas, se mostram pouco efetivas para aferir a qualidade didática do trabalho educativo. No entanto, percebo que esta classificação meritocrática existe para tentar contornar os problemas políticos e estruturais reais que sustentam tais relações de competição e de desigualdades de acesso ao trabalho.

Para conduzir esta pesquisa, escolhi seguir os movimentos sociais dos trabalhadores da educação em Florianópolis, explorando espaços de socialização para além do ambiente escolar, como festas de aniversário, encontros em bares e cafês, além de participar de espaços de formação continuada, entre outros. Complementando essa aproximação, realizei entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, dialogando com alguns desses interlocutores para aprofundar minha compreensão sobre suas trajetórias de vida, escolhas profissionais e os significados que atribuem às decisões e ao próprio ato de educar.

Em termos de dificuldades enfrentadas neste percurso, precisei modificar parte do meu desenho metodológico, que originalmente incluía a observação direta das práticas cotidianas de trabalho dos meus interlocutores no ambiente escolar. Essa adaptação foi motivada pela atmosfera de suspeição e controle da pesquisa científica por parte da Prefeitura de Florianópolis. Optei, então, por dedicar algumas páginas desta dissertação para analisar esse processo, marcado por sentimentos de frustração e indignação diante dessas práticas de poder capazes de inibir nossas formas de acessar o campo.

O objetivo deste estudo foi compreender como os professores substitutos da educação básica organizam e atribuem significados às suas trajetórias de trabalho em meio às políticas neoliberais de gestão escolar. Esta dissertação buscou contribuir para a compreensão antropológica da globalização do capitalismo, adotando uma abordagem etnográfica (Ho, 2009). Essa abordagem contrasta, em certa medida, com as análises clássicas da sociologia do trabalho (Lopes, 1978), não apenas no que diz respeito ao objeto de investigação, uma vez que os estudos clássicos priorizavam a pesquisa sobre o trabalho no operariado industrial (Lopes, 1978), mas também em relação à fundamentação teórica e à metodologia. Tais estudos frequentemente fazem inferências sobre seus objetos, mobilizando os conhecimentos

de uma macrossociologia e suas ideias de forças abstratas e homogeneizadoras das relações sociais, negligenciando as experiências performadas e narradas dos sujeitos, que representam fontes importantes de conhecimento para entender como as contradições do sistema são incorporadas ao cotidiano do trabalho a ponto de não parecerem mais contraditórias. Essas perspectivas são criticadas por tratar o trabalho predominantemente pela chave da erosão, sem levar em conta essa questão primordial de como um sistema com tanta erosão consegue se sustentar e continuar existindo.

Neste sentido, ao nos questionarmos "o que significa para a antropologia resistir às categorias, distinções e definições de cima para baixo? O que são, ou deveriam ser, os mercados, o capitalismo e a globalização?" (Ho, 2009, p. 31), podemos refletir sobre como a antropologia pode abordar a predominância das teorias da globalização do capitalismo nos estudos do trabalho, especialmente diante da crescente reestruturação das bases produtivas. Questões relacionadas à intensificação do trabalho precarizado no setor de serviços, flexibilização dos direitos trabalhistas, terceirização, uberização e plataformização do trabalho (Antunes, 2019) exigem uma perspectiva que fuja dos determinismos dogmáticos das grandes explicações teóricas. Isso só torna-se possível ao analisarmos com cuidado o conhecimento construído a partir das experiências concretas dos trabalhadores, explorando adequadamente suas redes próprias de significados e identificando as contradições e conformidades narrativas conectáveis a outras escalas de produção da vida social.

Nesta dissertação, busquei destacar como o trabalho é percebido e experimentado pelos professores substitutos, adentrando na linguagem destes profissionais e nas narrativas do cotidiano. O propósito foi forjar uma estrutura interpretativa que captasse a sistematização de saberes e as diversas autodeterminações que moldam posições sociais inerentes às relações de trabalho em uma trajetória de vida. No desenvolvimento deste estudo, a objetivação mútua na relação entre os interlocutores – professores substitutos e o quase-professor pesquisador – ambos atuando em um campo de produção de trabalho tangível e quase palpável, confere vida e substância, com ossos, carne e sangue, a esta etnografia que, ao se aproximar tanto, tece emaranhados de laços ao mesmo tempo que os desfaz.

1.1. ANTROPOLOGIA DO TRABALHO E ESCOLHAS ETNOGRÁFICAS

Na primeira semana de agosto de 2023, entre os dias 1 e 4, participei da XIV Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM) na cidade de Niterói - RJ. Minha presença no evento tinha como objetivo principal a apresentação de um artigo que refletia sobre as primeiras impressões na tentativa de organizar e interpretar os dados construídos ao longo desta pesquisa. Submeti o texto ao Grupo de Trabalho nº 27 (GT27), intitulado "Antropologías Latinoamericanas del Trabajo: construcciones desde el Sur", coordenado pelos professores Jaime Santos Júnior (UFPR), Magdalena Curbelo (UdelaR) e Lorena Capogrossi (CONICET).

No dia 2 de agosto, participei da Mesa Redonda nº 26 (MR26), composta por alguns debatedores e expositores do GT27, incluindo os pesquisadores Hernan Palermo (CONICET), Cristina Marins (UERJ) e Wecisley Ribeiro (UERJ). O encontro com esses pesquisadores foi enriquecedor do ponto de vista da expansão do meu repertório para pensar o trabalho por meio da Antropologia Social. No Programa de Pós-Graduação (PPG) ao qual estou vinculado, são poucos os que se dedicam à temática do trabalho, construindo perspectivas etnográficas do capitalismo. Durante o evento, ao conhecer pesquisas desenvolvidas em diversas localidades da América Latina, com uma multiplicidade vigorosa de interesses e objetos de estudo, percebi que o grande foco dos esforços de análise localiza-se na valorização do conhecimento produzido a partir do cotidiano do trabalho. Em outras palavras, a ênfase tem sido na exploração das experiências etnográficas como ferramentas essenciais para compreender como o capitalismo, este sistema econômico e social tão contraditório, adquire um caráter mais ou menos hermético e lícito (Appel, 2019a) por meio das práticas cotidianas de trabalho e das redes sociotécnicas (Latour, 2012) que as engendram.

Entretanto, é crucial ressaltar que esta observação não implica afirmar que a antropologia se restringe à análise das relações microssociais. Pelo contrário, é plenamente viável conduzir etnografias que abordem cadeias de produção seguindo rotas internacionais (Tsing, 2022) ou explorar culturas de trabalho corporativo que permeiam todo um país, exercendo influência em diversos setores de produção e transcendendo as fronteiras de um estado-nação (Ho, 2009; Appel, 2019a). Ademais, existe o enfoque da antropologia multissituada (Cesarino, 2014) para investigar relações internacionais de cooperação no desenvolvimento econômico, envolvendo dois ou mais países com interesses mútuos na

empreitada. Essas pesquisas etnográficas muitas vezes se identificam predominantemente como pertencentes à área da Antropologia Econômica, antes mesmo de se reconhecerem intrinsecamente ligadas à Antropologia do Trabalho. Mas como nunca fui muito bom em colocar as coisas em caixinhas tão separadas, ainda hoje sigo lendo-as como etnografias do capitalismo com foco nas relações de trabalho.

Costumo interpretar a ênfase dada às relações cotidianas nos estudos do trabalho realizados pela antropologia latino-americana como resultante de dois fatores igualmente políticos, econômicos e culturais. Por um lado, grandes frentes de pesquisa coletivas, muitas vezes interdisciplinares e colaborativas, demandam um considerável suporte estrutural e financeiro para sustentação, como é comum em redes de pesquisa de países ocidentais e ricos, destacando-se o norte global, onde a antropologia econômica assume papel participativo proeminente (Tsing, 2022; Appel, 2019a; Ho, 2009; Sahlins, 2004; Taussig, 2010). Por outro lado, nessa mesma tradição, persiste uma significativa necessidade de desenvolver estudos voltados para a compreensão de outras culturas além-mar.

Contrastando com isso, nós, antropólogos latino-americanos, enfrentamos desafios diários na busca por financiamento para nossas pesquisas. Além disso, nosso interesse político-epistêmico parece residir no envolvimento em construções narrativas que dizem respeito a nós mesmos, aos nossos próprios processos históricos, sociais e culturais. Isso assume uma relevância particular, uma vez que esses processos frequentemente foram objeto de deturpação por correntes acadêmicas colonialistas oriundas deste mesmo norte global.

Como resultado desta antropologia feita em casa, a partir da década de 1970, percebe-se no campo antropológico, ainda por influência do historiador Karl Polanyi, a proeminência de uma perspectiva “substantivista” dos estudos do trabalho que preconiza a “historicidade dos conceitos e a necessidade de novos instrumentos para a análise econômica” (Lopes, 2013, p. 65), de forma interdisciplinar e contextualizada culturalmente, em contraposição ao que ficou conhecido como o movimento dos “formalistas” que idealizavam, dentre outras coisas, um alcance geral da teoria econômica.

Nesse contexto, ao abordar especificamente os estudos antropológicos do trabalho, recordo, inicialmente, uma provocação lançada por uma colega de pós-graduação durante a sessão de perguntas da plateia na Mesa Redonda nº 26 no evento acadêmico mencionado em Niterói. Sua pergunta, complexa e notável pela simplicidade, desencadeou uma reação imediata no público, agitando reflexões profundas entre os presentes. A doutoranda formulou

uma indagação que se revelou como um daqueles instrumentos genuínos capazes de agitar um vespeiro acadêmico. Em suas palavras: "Qual é a diferença entre a sociologia do trabalho e a antropologia do trabalho?". Instantaneamente, os sociólogos presentes se autoexaminaram ao compartilhar suas trajetórias acadêmicas e a proximidade que percebiam entre as correntes antropológicas e sociológicas quando aplicadas ao mundo do trabalho. Contudo, uma pergunta instigante em eventos acadêmicos é aquela que transcende os limites das discussões teóricas formais, estendendo-se aos corredores e às mesas dos cafés nos pátios dos campus universitários. E com esta, não foi diferente.

Não pretendo me aprofundar nesta discussão com o devido tempo que ela merece, mas compartilho aqui as nuances de um debate inicial que culminou em uma espécie de acordo entre os antropólogos presentes. Mais tarde, em outro momento de interação social, à medida que uma resposta se delineava por meio de conversas intensas, chegamos a um consenso de que a distinção predominante entre os dois campos de produção científica situa-se, principalmente, nas variações das formulações de perguntas e nas abordagens analíticas singulares. Assim, não são os métodos, técnicas de pesquisa, correntes teóricas, ou o viés macro e microanalítico, que caracterizam as correntes distintas da sociologia e da antropologia do trabalho, mas sim a maneira como sociólogos e antropólogos optam por olhar desde o princípio seus objetos de estudo.

Seguindo essa lógica, concluímos que os sociólogos estão mais preocupados em compreender as relações causais que resultam nessa sequência sucessiva de efeitos erosivos no trabalho e nos trabalhadores de uma economia capitalista. Por outro lado, a antropologia trilha sua própria trajetória de perguntas percebidas como questões de natureza processual, procurando desvendar menos os motivos por trás dessas relações de causa e efeito, e mais o "como" essa ordem produtiva e econômica se sustenta por meio de visões de mundo, construções narrativas, desenvolvimentos técnicos, inclinações, gostos, desejos, projetos de vida, entre outros.

Dito isto, reitero que meu compromisso com a antropologia do trabalho não habita apenas esta ou aquela maneira de fazer um campo e interpretá-lo. O meu compromisso mais duradouro parece estar com a investigação incessante pelo entendimento dos processos sociais e culturais, ou, mais precisamente, das expressões criativas humanas, que servem como sustentáculo tanto para os eventos cotidianos quanto para os eventos históricos em uma sociedade de economia capitalista. Dessa forma, as maneiras de fazer (Certeau, 2014) - que

simultaneamente sustentam e desafiam a ordem social -, as práticas narrativas (Cardoso, 2007), as materialidades (Ingold, 2007), habilidades (Ingold, 2010), os projetos e os campos de possibilidades (Velho, 2003), as sistematizações de conhecimento (Lopes, 1978) que estruturam os processos da vida social no trabalho, ou que se relacionam intimamente com sua dimensão, ganham evidência nas investigações etnográficas que conduzo ao longo da minha trajetória.

Neste sentido, ao tentar entender o que os professores, além do dinheiro, estavam trocando por seu trabalho, percebi que suas atividades não se limitam a um simples trabalho remunerado por horas de ensino. Elas envolvem temporalidades diversas que extrapolam o aspecto financeiro, incluindo a análise de oportunidades imediatas, amadurecimento de ideias, construção de desejos difusos, expectativas compartilhadas e aquisição de saberes essenciais para moldar seus futuros caminhos.

No entanto, para escritores como eu, que ainda estão aprimorando suas habilidades descritivas para elaborar um texto que harmonize de maneira coesa elementos estruturais e infraestruturais de uma narrativa, é necessário fazer escolhas sobre o procedimento adequado para adentrar no universo de pesquisa que será explorado nas próximas linhas. Nesse sentido, inicio o próximo subtítulo buscando estabelecer uma conexão entre o objeto de estudo e alguns eventos de natureza estrutural que servirão de base para fundamentar uma discussão política detalhada, presente em determinados trechos etnográficos já abordados na metodologia.

1.2. NEOLIBERALISMO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A expansão do capitalismo repousa na sua capacidade contínua de inventar novas formas de expropriação do trabalho alheio (Marx, 2017). Nos últimos anos, essa expropriação intensificou-se consideravelmente (Silva, 2020), influenciada por políticas de flexibilização da legislação trabalhista, exemplificadas pela Lei de Terceirização, Lei n.º 13.429/2017 (Brasil, 2017a), pela Reforma Trabalhista, Lei n.º 13.467/2017 (Brasil, 2017b), e pela Emenda Constitucional n.º 103, que modificou o sistema previdenciário (Brasil, 2019). Resultando desse movimento político-institucional, observamos a flexibilização da jornada de trabalho, o aumento do trabalho intermitente, a pejetização nas relações de trabalho e a incerteza em relação à possibilidade de aposentadoria.

O novo modelo capitalista é moldado com base em contornos indefinidos de novas formas de trabalho, cujos contratos, quando existem, atendem exclusivamente aos interesses da classe proprietária, sem estabelecer vínculos empregatícios estáveis e negando direitos trabalhistas historicamente consolidados no Brasil. Benefícios como férias remuneradas, 13º salário, afastamento remunerado por motivos de saúde, licença maternidade, isenção financeira pelo ônus das atividades produtivas, aposentadoria e reajuste salarial anual, negociados entre representantes sindicais e empresariais, são alguns dos direitos fundamentais perdidos pelos trabalhadores em decorrência dessa defesa política e institucional dessas novas formas de trabalho. As práticas estabelecidas no mundo do trabalho, com base nessa organização produtiva, resultam na consolidação, no nível da linguagem e da cultura, de um sistema específico de significados, fazendo com que os trabalhadores se sintam como donos dos meios de produção, mesmo que estejam subordinados à ordem do sistema de trocas estabelecido de acordo com os interesses dos verdadeiros proprietários, como ocorre nas práticas de plataformização e uberização do trabalho (Antunes, 2019).

Assim, observamos as mudanças lexicais do capital que modificam o sentido etimológico das palavras no mundo do trabalho, com o propósito de distorcer os significados reais das relações de subordinação e exploração inerentes às dinâmicas produtivas do capitalismo. De fato, desde a disseminação dos programas neoliberais e a intensificação da reestruturação produtiva que ocorrem desde o início da década de 1990, com a difusão dos ideais trabalhistas próprios do modelo toyotista e da Terceira Revolução Industrial, os empregados passaram a ser chamados de "colaboradores" ou "parceiros" da empresa. Trabalhadores informais, motoristas e entregadores de aplicativos transformaram-se em "empreendedores", enquanto "vestir a camisa da empresa" ou "ser empresário de si mesmo" tornaram-se as palavras de ordem nos espaços corporativos e de negócios. No entanto, nem mesmo as expressões mais alinhadas aos eufemismos do capital conseguem encobrir o fato de que não existem garantias de segurança econômica e social para a classe trabalhadora por parte das grandes corporações empresariais e das ações institucionais alinhadas aos seus interesses.

Essas novas formas de trabalho conseguiram se firmar devido a uma mudança cultural na sociedade brasileira, que foi planejada e executada ao longo de pelo menos quatro décadas. Saviani (2007) e Apple (2002) argumentam que as alterações nas bases produtivas, decorrentes de projetos do capital e das políticas neoliberais de países imperialistas a partir da

década de 1980, visam não apenas criar facilitadores jurídicos e fiscais para suas empreitadas, mas também estabelecer culturas submissas em países do "terceiro mundo" capazes de sustentar a nova ordem social imposta (Saviani, 2007).

Um exemplo disso foi a influência do Consenso de Washington¹ nas políticas educacionais do Brasil (Saviani, 2007, p. 425), cujas decisões demandavam, entre outras coisas, o ataque ao Estado regulador e o retorno ao liberalismo proposto pelos clássicos, elevando ao status universal valores como o equilíbrio fiscal, desregulamentação dos mercados, flexibilização dos direitos trabalhistas, abertura das economias nacionais e privatização de empresas estatais. No âmbito político, houve uma forte crítica às democracias de massa (Saviani, 2007). Na América Latina, preconizava-se uma série de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias para reduzir os gastos públicos. Essas políticas, inicialmente adotadas por receio de sanções econômicas, tornaram-se posteriormente a agenda preferencial da elite política dos países latino-americanos.

As orientações provenientes do hemisfério norte foram integradas aos documentos do Ministério da Educação do Brasil a partir da década de 1990 (Saviani, 2007). As concepções pedagógicas passaram por uma série de embates, resultando na representação da escola pública como ineficaz e dispendiosa, tornando-se um símbolo da suposta inaptidão do Estado em gerir os assuntos públicos (Saviani, 2007, p. 425). Essas transformações, ancoradas em um processo sócio-histórico e cultural mais abrangente, constituem um dos elementos pelos quais as relações econômicas no capitalismo adquirem posições cada vez mais naturalizadas em nossa sociedade (Taussig, 2010). Isso ocorre como se os mecanismos operacionais não fossem o resultado social de escolhas políticas historicamente determinadas, mas sim a configuração de uma estrutura social derivada das leis econômicas do mercado, interpretadas de maneira arbitrária como o reflexo de ordenamentos matemáticos naturais e socialmente neutros.

No meio desse cenário conturbado, os professores da educação básica da rede pública ainda enfrentam legislações trabalhistas e modelos de gestão pública que, cada vez mais, se eximem de garantir direitos fundamentais e condições de trabalho necessárias ao

¹ O Consenso de Washington, promovido em 1989 por John Williamson do Instituto Internacional de Economia de Washington, tinha como um dos principais objetivos "discutir as reformas econômicas necessárias para a América Latina" (Saviani, 2007, p. 425). A maioria dos participantes era composta por economistas neoliberais e brancos, elaborando uma agenda econômica destinada a abranger relações em escala global. Essa agenda buscava garantir sua efetividade por meio de negociações do Fundo Monetário Internacional (FMI) com os diferentes Estados-nação, os quais dependiam de investimentos externos para consolidar seu desenvolvimento e industrialização.

exercício docente. A Constituição Federal (Brasil 1988) prevê, de forma excepcional, a legalidade da contratação temporária de trabalhadores e fornecedores de serviços para evitar a interrupção do bom funcionamento de setores produtivos essenciais à população, como saúde, educação, transporte, construção civil, programas de subsídios alimentares e moradia, entre outros. No entanto, o princípio da "excepcionalidade" na contratação temporária tem sido negligenciado pelas políticas estaduais que minam os direitos trabalhistas, inclusive no âmbito da educação.

Essas metamorfoses no mundo do trabalho sinalizam o avanço e a supremacia do modelo neoliberal sobre as relações trabalhistas. No âmbito do trabalho docente, os mais prejudicados por essas políticas são os estratos de trabalhadores não efetivos, ou seja, os não concursados. Nesse contexto, considerando a diversidade e heterogeneidade da classe trabalhadora, podemos discernir diferenças nas condições laborais entre os professores efetivos, com vínculo concursado, e os professores substitutos em Santa Catarina. Os docentes temporários integram o chamado "precariado professoral" (Silva, 2020), uma parcela superexplorada da classe trabalhadora, flexibilizada diante das flutuações do modo de produção capitalista, submetida às incessantes transformações no mundo do trabalho e constantemente ameaçada pelo espectro do desemprego. Esse contingente se caracteriza como "um novo segmento do professorado, cujas relações laborais aproximam-se mais do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que continuam a expandir-se" (Silva, 2020, p. 589).

Em Santa Catarina, assim como em vários outros Estados brasileiros, a quantidade de professores contratados temporariamente ultrapassa o número de professores com contratos efetivos. Essa realidade distorce as prerrogativas legais que regem os modelos de contratação pelo poder público, visto que a "Admissão em Caráter Temporário" é permitida apenas em situações excepcionais, quando o governo não consegue antecipar investimentos futuros relevantes. Entretanto, a população de sujeitos educativos e o número de unidades escolares são facilmente identificáveis pelo Estado, apresentando-se geralmente de forma constante, com poucas alterações. Ademais, o setor denuncia uma carência de vagas na educação pública, decorrente da insuficiência de escolas e da ausência de concursos públicos. O que ocorre, portanto, é uma escolha deliberada por parte dos governos em descumprir a legislação, adotando padrões de gestão nos quais os investimentos públicos em educação são cada vez mais vistos como onerosos e ineficazes.

Em Santa Catarina, esses professores são conhecidos como "ACTs", referindo-se ao termo "Admitido em Caráter Temporário". Tais trabalhadores passam por processos seletivos periódicos (anual ou bianual), nos quais cada um adquire uma pontuação que determinará sua capacidade de acessar uma vaga de trabalho na rede estadual ou municipal de ensino. Por serem contratados temporariamente, passam por rescisões de contrato quando a vaga deixa de estar disponível, seja devido ao término da licença do professor titular ou ao final do ano, em dezembro, quando todos os contratos são encerrados simultaneamente. A falta de estabilidade no trabalho, muitas vezes prolongada por anos até a aprovação em um concurso público, coloca os docentes em uma situação financeira e pedagógica desafiadora.

Dada a rescisão de todos os contratos em dezembro e o início das aulas do ano seguinte apenas a partir de fevereiro, o corpo docente ACT precisa economizar para cobrir suas despesas em janeiro e fevereiro, já que o primeiro salário só será recebido em março, caso sejam selecionados para uma vaga em fevereiro. Além disso, a precarização do trabalho docente prejudica o desenvolvimento pedagógico, uma vez que a continuidade das atividades com a mesma comunidade escolar ano após ano é crucial para uma prática educativa plena. As escolhas didáticas e a avaliação devem ser baseadas na construção de um processo ininterrupto, sem grandes interrupções comunicativas, sendo a principal responsabilidade do professor conhecer minimamente a experiência vivida pelos estudantes para organizar produções de conhecimento genuinamente significativas em seus projetos e coletividades (Saviani, 1983).

Devido à natureza de contratos por períodos de trabalho pré-determinados, estes professores não possuem direito à férias, nem ao respectivo adicional de férias, uma vez que são dispensados ao término de cada contrato e, posteriormente, recontratados para um novo período de serviço. Ao contrário dos professores efetivos, os ACTs não possuem garantias estatutárias, tais como estabilidade no emprego, plano de progressão de carreira, plano de saúde, triênio e licença prêmio. Esta disparidade cria uma situação acentuada de precariedade para um grande contingente dos trabalhadores da educação em Santa Catarina.

O Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Educação (SINTE-SC) destaca a urgência da abertura de concursos públicos para a contratação efetiva de professores como uma necessidade premente para a educação em Santa Catarina. A organização ressalta que aproximadamente 64% dos profissionais da educação do estado atuam como ACTs e,

consequentemente, não têm acesso a todos os benefícios oferecidos pelo serviço público (SINTE-SC, 2023). Segundo notícia veiculada no site do SINTE-SC em julho deste ano:

Os ACTs até recebem o piso inicial de suas carreiras, mas seu serviço é precarizado à medida que trabalham desempenhando a mesma função de servidores concursados, mas não recebem diversos benefícios. Como são contratados por um período pré-determinado estes trabalhadores não dispõem do direito a férias (tampouco o adicional de férias), pois são demitidos ao final de cada contrato e recontratados novamente para outro período de atuação.

Diferentemente dos servidores efetivos, os trabalhadores ACTs não têm direito a uma série de garantias estatutárias como a estabilidade, progressão de carreira, plano de saúde, triênio e licença prêmio.

Atualmente, segundo a própria SED, o quadro funcional dos trabalhadores da educação da rede estadual catarinense é formado por 32.711 ACTs, ante apenas 18.515 efetivos. Em todas as escolas do Estado, há somente 13.703 professores concursados. O secretário de Imprensa e Divulgação do Sinte/SC, Sandro Cifuentes, ressalta que a falta de trabalhadores efetivos traz reflexos para toda a sociedade e não apenas para a comunidade escolar. (SINTE-SC, Concurso público é urgência da Educação catarinense, 2023)

A notícia também destaca que o sindicato continua sua luta, inclusive por meio de um processo em andamento na justiça, buscando garantir que os aprovados em concursos anteriores - realizados em 2004, 2005 e 2017 - sejam finalmente nomeados para o serviço público. De acordo com o Secretário de Imprensa e Divulgação do SINTE-SC, estima-se que menos de 20% dos aprovados nesses concursos tenham sido convocados para ocupar as vagas disponíveis, resultando na viciosa manutenção do trabalho de professores substitutos para preencher essas posições.

Essa situação vai de encontro às prerrogativas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, especialmente em seu art. 206, inciso V (Brasil, 1988). Este artigo estipula como princípio fundamental do ensino a valorização dos profissionais da educação escolar, assegurando a esses profissionais planos de carreira e acesso às vagas de trabalho nas redes públicas de ensino por meio de concurso público, mediante a devida avaliação de títulos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), o art. 67 também abrange uma série de princípios que os sistemas de ensino devem garantir na elaboração dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, visando promover a valorização dos professores.

Contudo, o que mais se destaca e tem sido utilizado como base para as argumentações sindicais que demandam a abertura de novos concursos públicos, bem como a convocação dos aprovados em concursos anteriores, é o que determina a Meta 18 da Lei nº 13.005 (Brasil, 2014). Essa legislação estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE),

abrangendo também garantias de planos de carreira para os profissionais da educação básica e do ensino público superior. O documento estipula um prazo de dez anos, de 2014 até 2024, para a concretização de todas as suas metas. No entanto, a Meta 18 recomenda um período de tempo ainda menor para sua efetivação, e também indica um limite muito pequeno para o percentual aceitável de profissionais que poderiam ser admitidos em caráter temporário pelo Poder Público. Segue a primeira estratégia da meta:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados. (Brasil, Lei nº 13.005, 2014)

Os dados apresentados ressaltam que Santa Catarina não apenas falhou em atingir a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), mas também expõem a decisão administrativa do Estado em manter, ano após ano, cerca de 60% de profissionais ACTs. A categoria tem levantado acusações contra a Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED/SC), alegando que a instituição estaria favorecendo os interesses de arrecadação da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) ao realizar contratações sem licitação para a organização de concursos e processos seletivos destinados ao preenchimento de vagas no magistério público.

Em 2017, o Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCSC) realizou um levantamento dos números de professores no Estado levando em consideração a natureza de provimento dos cargos no serviço público, visando a importância da garantia de uma educação universal, inclusiva e de qualidade como um desafio fundamental para o futuro do país. Para enfrentá-lo, é destacada a necessidade de que a educação seja tratada pelos gestores públicos como uma política de Estado, cumprindo as diretrizes, metas e estratégias dos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação. Segundo o documento, os Tribunais de Contas têm o papel de fiscalizar essas ações e orientar os gestores, verificando o cumprimento das metas e estratégias dos planos. No caso do Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE/SC), sua função inclui a verificação do cumprimento das metas do Plano Estadual de Educação pelo Estado e dos Planos Municipais de Educação pelos 295 municípios catarinenses. Uma das ações do TCE/SC é o acompanhamento das estratégias dos planos de educação, como a valorização dos profissionais de educação, incluindo a obrigatoriedade de um percentual mínimo de professores com vínculo efetivo. O texto também menciona a estratégia 18.1 do

Plano Nacional de Educação, que busca aumentar o número de profissionais do magistério e da educação não docente com cargos efetivos. O levantamento realizado pelo Núcleo de Informações Estratégicas do TCE/SC mostra os números do percentual de professores efetivos e temporários no estado e nos dez municípios mais populosos de Santa Catarina, como destacado nas seguintes tabelas:

Tabela 1: Quantitativo de agentes por ente e tipo de vínculo

Ente	ACT	Agente Político	Comissionado	Disposição	Efetivo	Estagiário	Total Geral
Blumenau	1.173		9		2.635		3.817
Chapecó	1.253	1	6		834		2.094
Criciúma	1.057	1	9		1.196		2.263
Estado	20.552		84	19	19.525		40.180
Florianópolis	1.446				3.594		5.040
Itajaí	649		138		2.735		3.522
Jaraguá do Sul	224				782		1.006
Joinville	492		17		4.369	1	4.879
Palhoça	815	11*			1.238		2.064
São José	1.135		36		1.399		2.570
Lages	889		28		1.265		2.182
Total Geral	29.685	13	327	19	39.572	1	69.617

* Palhoça considerou como agente político profissionais que pela descrição do cargo ocupado são comissionados.

Tabela 1 do relatório técnico “Educação - Profissionais do Magistério: Efetivo x ACTs” (TCSC, 2017)

Gráfico 1: Percentual de profissionais por tipo de vínculo (ACTs e Efetivos)

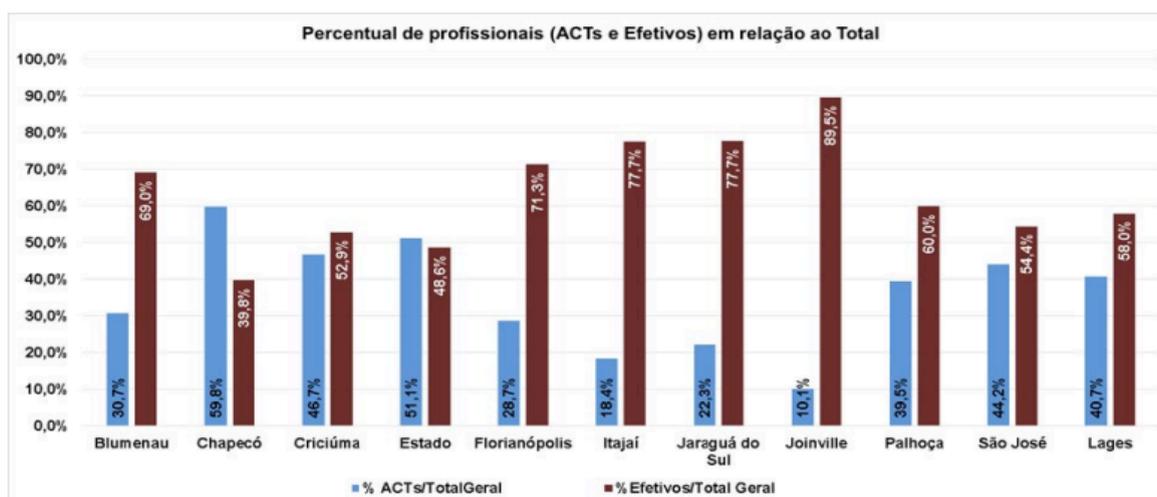


Gráfico 1 do relatório técnico “Educação - Profissionais do Magistério: Efetivo x ACTs” (TCSC, 2017)²

No último concurso público realizado pela SED/SC em 2017, organizado pela ACAFE, participaram 34.366 inscritos. Desse total, 548 foram isentos da taxa de inscrição, enquanto os demais pagaram uma taxa de R\$100,00. Conforme dados disponíveis no Portal da Transparência do Poder Executivo de Santa Catarina (2017), a SED/SC repassou R\$2.008.486,00 para a realização do concurso, utilizando recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cujo maior financiamento se dá por meio de arrecadações tributárias estaduais e municipais. Ao somar o valor arrecadado pelas inscrições com o montante proveniente do Fundeb, constata-se que a ACAFE arrecadou um total de R\$5.390.286,00 (Sinte-SC, Concurso Público do Magistério: A Farsa Disfarçada - parte2, 2017b).

Segundo informações fornecidas pelo SINTE/SC, esse montante é considerado excessivamente elevado para a condução de um concurso que visava preencher apenas 600 vagas para professores e 400 para cargos administrativos, representando um aumento de apenas 3% no número de docentes efetivos, que na época totalizavam 18.771 trabalhadores (Sinte-SC, Concurso Público do Magistério: A Farsa Disfarçada, 2017a).

Os apontamentos sobre os usos inadequados, por parte do governo do Estado, do dinheiro público destinado à educação pública não se encerram aí. Após seis anos sem a realização de outro concurso público para a contratação de professores, o recém-eleito governador Jorginho Melo (Partido Liberal) prometeu, em 2023, destinar até 2026 cerca de R\$1,2 bilhões em dinheiro público para universidades comunitárias e faculdades privadas de Santa Catarina. O programa tem como objetivo oferecer bolsas integrais de estudo a 100 mil graduandos de instituições de ensino superior pertencentes ao sistema ACAFE. Inicialmente, o projeto previa a retirada de parte da verba orçamentária destinada à Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), estipulada pela política orçamentária do Fundo Estadual de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes), que, entre outras coisas, é responsável pela concessão de bolsas para estudantes da Universidade pública estadual.

O Programa Universidade Gratuita, nome atribuído ao projeto político, foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) em 11 de julho de 2023, por meio do Projeto de Lei Complementar 13/23 (Santa Catarina, 2023a), que estipulou as regras para as concessões de bolsas, e o Projeto de Lei 162/23 (Santa Catarina, 2023b), que modificou a estrutura orçamentária e administrativa do Fumdes, admitindo um uso maior do dinheiro público destinado à educação para destinos de interesse privado.

Além disso, em 24 de março de 2023, o governo de Santa Catarina divulgou o edital do Bolsa-Estudante, um projeto garantido até o final de 2024 que assegura o pagamento de bolsas no valor de R\$568,18 a estudantes da educação de jovens e adultos, bem como a adolescentes matriculados no Ensino Médio da rede pública estadual, que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nota-se uma significativa redução de 83%, passando de 60 mil para 10 mil bolsas em relação ao ano de 2022 (APUFSC, 2023). Essa política torna-se relevante ao considerarmos pesquisas que indicam um aumento expressivo da evasão escolar, principalmente no ensino médio, quando estudantes em situação de vulnerabilidade interrompem seus estudos para se dedicarem exclusivamente ao trabalho e ao sustento de suas famílias.

Entre as justificativas apresentadas pelo governo para a redução das bolsas, destaca-se a alegada falta de efetividade nos resultados da política implementada (Silva, 2023). O governo argumenta que, em 2022, o número de bolsas destinadas aos estudantes não conseguiu reduzir significativamente o índice de evasão escolar no Estado. Além disso, sustenta que os estudantes não contemplados com a bolsa apresentaram índices de aprovação superiores no ano letivo. Adicionalmente, os recursos destinados à educação pela ALESC, superiores aos previstos para o ano anterior, estariam, em grande parte, comprometidos pelos novos gastos decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio. Este modelo estabelece uma carga horária maior para o ano letivo e a introdução de vários itinerários formativos, aumentando a demanda por investimentos em alimentação, transporte e formação de professores. No entanto, os argumentos do governo parecem desconsiderar elementos importantes dessa discussão.

Inicialmente, destaco que em 2022 a comunidade escolar estava retornando integralmente às atividades pedagógicas presenciais, logo após o período mais crítico da pandemia de Covid-19 que enfrentamos nos últimos anos. É importante ressaltar que os estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica, justamente aqueles contemplados pelo programa Bolsa-Estudante, foram os que enfrentaram os maiores desafios de subsistência nesse período. Vale lembrar que, durante a pandemia, para a conclusão da minha Licenciatura em Ciências Sociais, conduzi uma pesquisa na qual conversei com vários professores da rede pública de ensino. Eles testemunharam, por meio de comunicações educacionais fragmentadas e distanciadas, mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o drama social vivenciado por diversos estudantes. Entre as dificuldades, destaco a falta de espaços e acessos adequados ao mundo digital para dar continuidade aos estudos. Em

alguns casos, a situação se agravava quando seus pais ou tutores legais eram demitidos, levando-os a trabalhar para garantir o sustento familiar (Matos, 2022). Dessa forma, parece-me plenamente compreensível, embora de modo algum aceitável e difícil de assimilar, que esse contingente populacional tenha visto um aumento em seus índices de fracasso e evasão escolar. Isso ocorre devido à métrica utilizada pelo Estado, que se alinha à filosofia neoliberal, apresentando-se como um fator que segue uma concepção deturpada de processos sociais, frequentemente interpretados sob a perspectiva da responsabilização individual, quando, na verdade, estão relacionados a questões de natureza política e estrutural.

Assim, em meio a contextos de urgências sanitárias, sociais e econômicas, como os ocorridos durante a pandemia, políticas de assistência social, frequentemente estabelecidas de maneira precária por meio de ordenamentos temporários e, por vezes, com motivações eleitoreiras, ganham uma importância crucial. Esse reconhecimento não se dá pelo desejo do Estado pelo sucesso escolar, mas, sim, pelo direito à vida e à dignidade. A noção de sucesso escolar em si pode ser problematizada, uma vez que as elites políticas de poder são responsáveis por agir de maneira contundente, perpetuando violências cotidianas através de sistemas de moralidade que desumanizam e criminalizam os mais pobres. Esses indivíduos são rotulados como aqueles que falham, quando, na realidade, é o Estado, com o potencial de transformar essa dinâmica, quem os coloca diariamente nessa posição.

Além disso, ao argumentar que a alocação prioritária dos recursos educacionais se destina à estruturação do Novo Ensino Médio, percebemos uma tentativa governamental de obscurecer a opinião pública, ao sugerir uma suposta escassez de recursos financeiros. Essa abordagem limita as opções a uma única saída aparente: a efetiva perda de um direito ou outro. No entanto, o ponto crucial que venho destacando nessa discussão é o desdobramento direto de escolhas políticas, guiadas por um sistema de valores meritocráticos de cunho neoliberal. Este sistema, que se apresenta falsamente como neutro e técnico, prefere entregar o dinheiro público à iniciativa privada, exemplificada pela ACAFE, em vez de lutar por um orçamento mais robusto, plenamente gerido pelos setores públicos, precarizando, desta forma, o investimento essencial nas instituições públicas de ensino superior e na Educação Básica.

Apresentei algumas das decisões governamentais em Santa Catarina para evidenciar como a desvalorização do corpo docente, manifestada no alto número de contratações

temporárias³, é o desdobramento de um projeto político baseado em escolhas discricionárias. Esse plano prioriza o redirecionamento de fundos públicos para grupos de interesse privado, prejudicando iniciativas voltadas para o bem comum. Essa postura acaba por perpetuar uma prática política que coloca tanto os trabalhadores da educação quanto os estudantes mais vulneráveis no papel de únicos responsáveis pelas adversidades sociais e econômicas que enfrentam. No entanto, a raiz do problema permanece no sistema de gestão dos recursos educacionais, que se encontra comprometido e em um estado de falência.

Neste escrito parto do pressuposto de que o Estado e suas fronteiras não são estáveis e fixos, mas construídos por meio das negociações que os diferentes sujeitos coletivos fazem cotidianamente. Deste modo, as fronteiras do Estado são (re)criadas pela primazia das práticas sociais (Asad, 2008), e as reflexões que nos interessam acerca das instituições surgem das observações de operações rotineiras que nos possibilitam perceber o Estado a partir de outras nuances que não aquelas de cunho geográfico ou macrossociológico (Ferreira, 2019).

Neste sentido, não encaro o Estado enquanto uma realidade dada a priori em textos legais ou normativos, nem sob a perspectiva de uma entidade puramente formal ou abstrata, coesa ou palpável, mas algo que se constitui em práticas sociais complexas e disputas enunciativas (Aguião, 2018). Por isso, é importante colocar no foco das análises o que os sujeitos políticos fazem e dizem acerca do Estado, nesse processo “de criação e recriação de morfologias do estado-governo” (Aguião, 2018, p. 32), recuperando, desta forma, a performatividade e os sentidos múltiplos da administração pública.

Assim, a seguir, pretendo examinar dentro da mesma perspectiva, os elementos cruciais envolvidos no trabalho de campo que interagem significativamente com a intrínseca

³ Conforme destacado em um relatório técnico encomendado pela Câmara dos Deputados do Congresso Nacional em 2018, a situação do emprego temporário na educação no Brasil revela uma realidade preocupante. Em média, a proporção de professores com contratos temporários era de 40% nas redes estaduais e 26% nas redes municipais em todo o país. A disparidade entre os estados é notável. Nas redes estaduais, essa porcentagem variou de forma expressiva, indo de 3% no Rio de Janeiro a 81% no Acre. Já nas redes municipais, a oscilação foi igualmente marcante, indo de 6% no Paraná a notáveis 57% no Acre. A análise também revelou que apenas quatro estados cumpriram as diretrizes estabelecidas na Estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação (PNE) em relação ao magistério. Esses estados foram o Rio de Janeiro, o Rio Grande do Norte, Rondônia e Sergipe. Ao observarmos os estados com maior presença de professores temporários em suas redes educacionais, destaca-se um grupo significativo, incluindo Acre, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso, Tocantins, Alagoas, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará, todos com uma participação de 60% ou mais (Gomes, 2019). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38341/contratacao_temporaria_professores_gomes.pdf?sequence=1> Acesso em: 26/01/24

dinâmica dos jogos de poder concernentes a este fazer/fazer-se Estado, conforme delineado anteriormente. Além disso, buscarei explorar a amplitude dessas dinâmicas, que se manifestam de maneira tangível, constringendo os acessos ao campo ao tentar, ainda que de forma inadequada, alinhar-se aos preceitos da administração pública, que preconiza a legalidade (conformidade com a lei), a impessoalidade (ausência de discriminação no atendimento público) e a moralidade (pautada por princípios éticos que promovam o bem comum). Em outras palavras, na sequência, realizarei uma breve análise das ações dos agentes públicos que, ao fazer/fazerem-se Estado, incorporam ao seu trabalho a utilização de rituais cerimonialistas, como forma de palanque eleitoral, e instrumentos formais como documentos, normativas, regimentos internos e legislações. Tais artefatos são utilizados para construir fronteiras e barreiras de acesso a sujeitos interessados em desenvolver uma compreensão crítica dessas práticas e suas formas de produzir discursos.

2. METODOLOGIA E PRÁXIS ETNOGRÁFICA: PENSANDO O CAMPO A PARTIR DE SUAS DINÂMICAS DE PODER

Nos estudos sociais, concebo a metodologia como um ponto crítico na escrita, demandando uma análise retrospectiva profunda de nosso processo de pesquisa. Nesse momento crucial, é imperativo evidenciar para o leitor as escolhas que fizemos em relação às ferramentas, técnicas e abordagens teóricas adotadas na construção, interpretação e estruturação analítica dos dados etnográficos. Adicionalmente, consideramos atentamente as decisões tomadas no campo, seja devido a restrições de acesso a informações ou por questões éticas e operacionais, merecendo todas essas escolhas uma atenção cuidadosa.

A reflexão metodológica desempenha um papel vital nesse processo, permitindo-nos ser transparentes com aqueles que se aventuram a ler nossos textos. No contexto da prática antropológica, é fundamental recordar que estamos envolvidos na construção de conhecimento contextualizado, incorporando as perspectivas e realidades específicas de práticas socioespaciais particulares, referidas como o "campo".

Para compreender os significados atribuídos à docência pelos professores substitutos, este estudo adotou uma abordagem etnográfica. As etapas contaram com técnicas de pesquisa e considerações teórico-metodológicas típicas da produção de conhecimento na interface dos estudos antropológicos das práticas de poder, trabalho e educação. A observação participante, que possibilitou a imersão etnográfica, ocorreu por meio da

observação direta das práticas cotidianas dos interlocutores de pesquisa, realização de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e análise documental de portarias, resoluções, contratos de trabalho e publicações no site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC).

As entrevistas, conduzidas com um roteiro comum a todos os professores para estimular narrativas abertas, resultaram na formulação de novas perguntas específicas para cada história contada. Essas entrevistas ocorreram simultaneamente às observações diretas, desenvolvendo-se em múltiplas interações entre pesquisador e pesquisados, permitindo compreender as práticas narrativas como processos dinâmicos e em constante transformação, em função dos diversos fazeres e cenários do cotidiano, ressaltando a dimensão viva das memórias contadas e (re)criadas.

No que concerne à perspectiva etnográfica, esta configura-se como uma exploração ativa na construção de conhecimento através do encontro entre alteridades. A emergência de modelos interpretativos (Geertz, 1978) sobre fenômenos socioculturais possibilita a compreensão das maneiras de agir e pensar o mundo dos interlocutores de pesquisa. Importante notar que essa construção de conhecimento não apenas nos familiariza com as perspectivas dos usuários de uma cultura (Certeau, 2014), mas também exerce uma influência transformadora na visão do próprio pesquisador.

Ademais, as práticas narrativas se destacam como fontes essenciais de conhecimento no âmbito da pesquisa, pois, ao nos envolvermos nesse relato vibrante que se entrelaça entre a rotina e o universo profissional, podemos contemplar "um espaço em que vidas são narradas e histórias são vividas" (Cardoso, 2007, p. 318). Desse modo, a narrativização (Cardoso, 2007), concebida como uma prática narrativa, não almeja explicar a prática social como algo externo ao processo imaginativo e fabulatório de narrar o mundo, mas sim como algo que ocorre de maneira interconectada e simultânea a ele. Essa perspectiva me permite compreender as expressões das práticas de trabalho como intrinsecamente ligadas às formas de narrar histórias de sucesso, liberdade, igualdade, projetos e campo de possibilidades (Velho, 2003) dentro do campo de pesquisa. Dessa forma, a narrativização não apenas atribui significado a uma prática, mas "constitui a própria prática por ela significada" (Cardoso, 2007, p. 318).

Quanto à análise das condições de trabalho como foco de estudo, saliento que a questão da precarização surgiu com o propósito de conectar a dimensão das práticas sociais e

seus significados a outras esferas de produção da vida. Deste modo, o objetivo não foi simplesmente corroborar ou refutar teorias gerais do campo, mas, primordialmente, expor diversas facetas pelas quais o trabalho produz efeitos sociais, suscetíveis a serem vivenciados em diferentes contextos (Vedana, 2013). Em parte, a busca direcionou-se à compreensão de como esses professores atribuíram significado às suas trajetórias formativas e profissionais, narrando o saber fazer (Lopes, 1978; Certeau, 2014) exigido em um quadro histórico e cultural específico.

Conforme enfatizado por Appel (2019b, p. 30), torna-se imperativo que os antropólogos dediquem uma atenção mais rigorosa às análises das práticas sociais relacionadas ao capitalismo, adotando uma postura reflexiva em suas investigações sobre o tema. A pesquisa etnográfica, quando contextualizada historicamente, tem o potencial de suscitar questões desafiadoras, impondo aos antropólogos a responsabilidade de evitar tanto teorias que simplifiquem excessivamente o capitalismo, atribuindo-lhe uma lógica estritamente uniforme, quanto argumentos que o retratem como algo infinitamente indefinido e fragmentado.

Nessa perspectiva, a Antropologia do Trabalho necessita manter-se vigilante diante das metamorfoses no universo do trabalho e dos eventos que podem atualizar modalidades de exploração e violência nas sociedades capitalistas. O objetivo é compreender como esses eventos repercutem no cotidiano, manifestando-se de maneira tangível na experiência dos trabalhadores. Além disso, é crucial perceber como as contradições inerentes ao capitalismo subsistem por meio de ficções que se concretizam em dispositivos, reflexivos ou pré-reflexivos, nas redes sociotécnicas, mobilizando concepções de uma economia cotidiana, micropolíticas, possibilidades de transformação e impacto dos indivíduos no mundo, bem como das formas de resistência às imposições disciplinares destes mesmos mecanismos. Pois, a investigação etnográfica do capitalismo transcende as metanarrativas e os limites textuais dos estudos de sistemas ao revelar o subtexto enraizado nas narrativas e corpos daqueles que vivem, se movimentam e transformam as estruturas sociais.

2.1 OS IMPONDERÁVEIS DO CAMPO E AS DESISTÊNCIAS METODOLÓGICAS

Aqueles que se aventuram na empreitada antropológica por meio da pesquisa etnográfica devem estar cientes de que não terão controle absoluto sobre os processos de

(re)produção de seus objetos de estudo. Ao contrário da pesquisa em laboratório, não podemos criar ambientes que restrinjam as reações daquilo que desejamos observar (Latour e Woolgar, 1997). Nosso foco de observação está principalmente voltado para as complexas relações sociais, processos e experiências da vida humana, frequentemente em interação com o não-humano e/ou o mais-que-humano. Esses fenômenos são caracterizados pela imprevisibilidade em suas manifestações, origens, significados e efeitos.

É inegavelmente verdade que o antropólogo experiente possui habilidades específicas para construir vínculos, negociar acessos e cultivar laços de confiança. A bagagem conceitual em cada campo e subcampo de conhecimento também capacita o antropólogo a direcionar os sentidos nas abordagens adequadas para cada contexto pesquisado (Oliveira, 1996). No fazer antropológico, é imperativo exercitar essas habilidades, abrindo mão do apego irrestrito ao projeto inicial de pesquisa. Pois, parte da nossa expertise como investigadores das relações sociais reside na capacidade de lidar criativamente com o inesperado, com as dificuldades que surgem no caminho e as situações de pesquisa que podem divergir do planejado, mas que, mesmo assim, oferecem valiosas oportunidades de reflexão metodológica e produção crítica. Os imponderáveis do campo não apenas desafiam nossas expectativas, mas também se tornam elementos cruciais para uma análise mais profunda destas barreiras e dos elementos sociais que ajudam a constituir-las.

Malinowski (1978) foi pioneiro ao introduzir o termo "imponderáveis" no âmbito antropológico. Em sua abordagem metafórica sobre os estágios do trabalho de campo, o autor ressalta a importância de o antropólogo inicialmente focar no que ele denominou como o "esqueleto" da pesquisa. Esse aspecto refere-se à investigação das relações formais que fundamentam as práticas de um determinado corpo social. O objetivo primordial desta etapa é a elaboração de esquemas interpretativos, resultantes dos dados imediatos, como mapas classificatórios de categorias êmicas ou de informações demográficas.

Prosseguindo em sua argumentação, Malinowski destaca a necessidade de preencher esse "esqueleto" com "carne e sangue", representados pelas práticas sociais cotidianas que conferem às atividades funções comunitárias de hierarquia, parentesco, religiosidade, entre outros. Esses elementos, seguindo tal pensamento, seriam os "imponderáveis da vida real", destacando as ações mais corriqueiras na vida dos nativos que, no contexto do trabalho de campo, se convertem no material analítico que demanda minuciosidade analítica.

Além disso, trago à memória as considerações de Biondi (2017) que, ao explorar o universo do crime, promove uma reflexão significativa ao afirmar que as circunstâncias desafiadoras, repletas de riscos e obstáculos, encontradas no campo, têm o potencial de proporcionar uma leitura "para além da produção de constatações ou de denúncias". Elas nos permitem adentrar nas "questões formuladas pelos interlocutores e os métodos que acionam para enfrentá-las, trazendo rendimentos analíticos importantes para a pesquisa" (Biondi, 2017, p. 294). Assim, neste estudo, incorporo as ideias de Malinowski e Biondi, quando utilizo o termo "imponderáveis", ao referir-me não mais às práticas sociais dos nativos, mas sim àquelas relacionadas aos desafios enfrentados ao longo desta investigação.

Neste trecho da dissertação, minha intenção é realizar uma reflexão antropológica sobre os sentimentos de hesitação, conflito e temor de perseguição político-ideológica que emergem ao nos dedicarmos ao trabalho etnográfico em ambientes de pesquisa nos quais os pesquisadores se encontram "em posição inferior em termos das dinâmicas de poder que estudam" (Castilho et al., 2014). Os dados centrais para esta análise derivam de três momentos etnográficos: a abertura do Congresso de Educação Básica de 2023 (COEB 2023), organizado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF); o contato estabelecido por e-mail com a Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis, no qual solicitei autorização para a realização de trabalho de campo em uma unidade educativa da rede; e algumas prerrogativas do regimento que recebi como resposta à minha solicitação de pesquisa.

Uma parcela da estrutura metodológica que elaborei para conduzir a pesquisa envolvia a observação direta das práticas cotidianas de trabalho das professoras de um polo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis. Os três eventos mencionados anteriormente suscitaram em mim hesitações em relação à continuidade dessa fase metodológica, levando-me, em consenso com minha orientadora, a decidir por interromper essa empreitada.

A avaliação dos dados provenientes desses três eventos de campo revela construções complexas de moralidades em torno da gestão e concepção do trabalho educativo, refletindo interesses políticos específicos. Estes buscam salvaguardar uma imagem político-institucional que poderia estar ameaçada pelo recente movimento grevista organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasem). Além disso, como parte integrante da cultura política local, observa-se que essa tentativa de defesa está

concretizada em documentos públicos, como o que regulamenta o trabalho de pesquisa em instituições sob a égide do Poder Executivo da cidade.

Como último esforço de reflexão, torna-se imperativo contextualizar o próprio processo antropológico que, devido à sua estreita relação com a produção etnográfica, valoriza o conhecimento emergente da experiência no campo. Isso destaca a importância da produção científica que se forma através das relações sociais que nós, antropólogos, estabelecemos em contextos e práticas culturais específicos. Tradicionalmente, essa área de conhecimento se fundamenta na interdisciplinaridade, estabelecendo diálogos com a filosofia, a sociologia, a ciência política, a linguística, a psicologia, entre outros campos. Desse fato, surgem tensões adicionais, especialmente quando o fazer antropológico se depara com as encruzilhadas de saberes estabelecidos em encontros institucionais. Isso destaca, em particular, os diálogos entre os saberes jurídicos, políticos e antropológicos, que frequentemente se entrelaçam e geram sensibilidades diversas (Eilbaum, 2012; Lima, 2010).

A preeminência de um campo de conhecimento sobre outros em contextos de práticas institucionais não apenas reflete uma assimetria nas relações internas de poder, mas também resulta em situações em que os indivíduos cujos saberes estão sujeitos a invalidação se sentem inibidos de participar plenamente nos diálogos essenciais para a construção desse campo específico. Essa arena de disputa atinge níveis mais exacerbados quando há a ameaça de uma possível utilização do aparato jurídico-institucional, como é evidenciado nas pesquisas sobre estudos de elite (Castilho et al., 2014).

Embora esta pesquisa não tenha como foco a interlocução com sujeitos da elite, esses indivíduos surgem como protagonistas nos acessos ao trabalho de campo, gerando sentimentos de insegurança no pesquisador devido à vigilância e controle necessários para preservar a "boa imagem" dos grupos de poder. Portanto, essas dinâmicas são aqui objetivadas e expressas em dados etnográficos que confirmam a predominância da suspeição e do controle em relação às iniciativas de pesquisa que adentram nos terrenos desafiadores das temáticas relacionadas às práticas de poder.

2.2. “NÓS NÃO QUEREMOS CAFÉZINHO, NÓS QUEREMOS DIREITOS”: NOTAS SOBRE A LEGIBILIDADE E A RESISTÊNCIA EXPLÍCITA DOS PROFESSORES

Nos meses de abril, maio e junho de 2023, dediquei-me ao acompanhamento das assembleias de trabalhadores promovidas pelo Sintrasem. As principais agendas abordavam o

cumprimento dos planos de carreira e a valorização sindical, a demanda pela realização de um **novo concurso público**, a **oposição ao aumento das relações trabalhistas terceirizadas**, a **defesa da previdência pública** e solidária, e, por fim, a destinação integral do **dinheiro público para o serviço público**.

Essas assembleias ocorriam na Praça Tancredo Neves, no centro da cidade, cercada pelas edificações representativas dos três poderes do Estado de Santa Catarina. Esse cenário reflete a influência do planejamento arquitetônico urbanístico alinhado à visão do movimento modernista. A concepção de construir praças entre os prédios dos três poderes está historicamente vinculada à ideia de proporcionar, por meio de um espaço amplo e aberto, encontros, embates, antagonismo de ideias e uma visibilidade estendida a todo corpo social (Caldeira, 2006).

No início de abril, o sindicato formou um grupo voluntário de servidores municipais filiados à organização para compor uma mesa de negociações com a Prefeitura. As pautas já estavam em discussão desde março, especialmente devido à exigência do cumprimento do aumento mínimo de reposição inflacionária na data-base (01/05), correspondente a 3,83% da remuneração vigente durante as negociações. Neste ensejo, realço também as pautas referentes à incorporação de duas bonificações de R\$300,00, pagas pela prefeitura aos auxiliares de sala, aos vencimentos básicos desses trabalhadores. Além disso, os trabalhadores demandavam a **descompactação da tabela** de salários do magistério, buscando uma remuneração mais justa para os professores com qualquer tipo de pós-graduação, de acordo com suas formações.

Abril e maio foram dois meses intensos de assembleias sindicais para os trabalhadores da educação do município. A concentração dos eventos e os registros de chamada eram marcados sempre para o início das tardes. A cada novo encontro, os integrantes da mesa de negociações eram chamados para socializar as informações que obtiveram por meio das reuniões com os secretários de governo e representantes da prefeitura.

Nas primeiras duas assembleias subsequentes ao início das negociações, os membros da mesa informaram ter entregado todas as demandas da classe ao Poder Executivo. No entanto, em um cenário permeado por sorrisos amenos e ofertas cordiais de cafezinho, a prefeitura respondia às demandas apenas com um genérico "estamos analisando",

evidenciando um desrespeito em relação à urgência na consolidação desses direitos, conforme percebido pela própria integrante da mesa de negociações.

Recordo-me de que, em meio à imagem sonora (Vedana, 2011) tumultuada característica dos espaços públicos de construção política, com o ruído produzido por centenas de pessoas tentando se comunicar entre o barulho dos carros e as vozes projetadas das caixas de som, era possível discernir sentenças que se destacavam e pareciam se espalhar rapidamente através de cochichos no corpo social ou dos gritos efusivos de validação de um discurso contagiante. Neste trecho, apresento uma breve peça etnográfica⁴ que proporciona uma aproximação dos aspectos da imagem sonora e da atmosfera das assembleias. Como referência, me inspiro no pensamento de Vedana (2011) que aborda a concepção do som como imagem, uma abordagem antropológica inspirada na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Nessa perspectiva, o som é entendido não apenas como fenômeno cultural, mas como uma representação que revela os simbolismos da cultura à qual pertence. A ideia de epifania é utilizada para descrever como o som transfigura-se em sentido abstrato, evocando outras imagens e direções no campo do imaginário. Assim, a autora argumenta que o som não se limita a ser índice ou signo, mas torna-se um símbolo inserido no contexto mais amplo da cultura e suas expressões sonoras, sendo considerado imagem da cultura, representando não apenas aspectos musicais, orações e canções, mas também as narrativas, memórias e ruídos da vida urbana e natural, expressando-se através da voz, da fala, das técnicas, tecnologias, utensílios, além dos sons ambientais e da natureza, como o correr das águas, as rajadas de vento e o canto dos pássaros (Vedana, 2011, p. 30-31).

Dentre as falas que me chamaram a atenção, destaco aquela que, de certa forma, expressa essa relação premente e evidencia estratégias nos diferentes campos de comunicação e atuação política que tecem essa trama de conflitos: "nós não queremos cafezinhos, nós queremos direitos!".

⁴ Aspectos da imagem sonora e da atmosfera das assembleias, destacando a habilidade no discurso político e sua validação representativa através das ondas de contágio. Além disso, o documento inclui registros fotográficos tanto da assembleia realizada em 30/05/2023, marcando o início da greve dos servidores municipais de Florianópolis, quanto do Ato subsequente que se desdobrou em frente à Prefeitura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Oj0r98beG5E>>



Acervo do autor - Assembleia do Sintrasem (30/05/2023)

Por um lado, observamos o Poder Executivo mostrando por meio de suas táticas de comunicação que “silêncios e respostas parciais são muito eloquentes”, como bem lembrou um dos dirigentes da mesa ao descrever esse cenário de enrolação que os agentes públicos produziam para ganhar tempo e poder planejar suas estratégias políticas. Por outro lado, os representantes do movimento sindical brandiam a fúria, aguardando gestos e sinais sonoros de validação por parte de seus companheiros de luta, diante do que consideravam um ato de aparente menosprezo.

O inflar de uma multidão, que se reunia em dias quentes ou frios, chuvosos, ventosos ou ensolarados, sob nove grandes tendas brancas montadas no centro da praça, dependia desse processo de validação. Era como um contágio rápido em que corpos e vozes se projetavam sobre outras perturbações do ambiente, manifestando um tipo de termômetro para os encaminhamentos mais assertivos. No entanto, a aceitação desses mesmos encaminhamentos aparentava depender mais da habilidade de comunicação política daqueles que detinham o microfone do que de uma avaliação real da eficácia das propostas, visto que os mesmos indivíduos sempre recebiam respostas mais positivas.

Neste vai e vem incessante, onde relatos de acontecimentos nos bastidores de negociações a portas fechadas sugeriam uma iminente explosão, bastava uma pequena faísca para desencadear reações precariamente contidas. Não demorou muito para que, durante a

assembleia em 30 de maio de 2023, ao se depararem com a proposta da prefeitura de conceder os direitos de gestão das Secretarias Municipais às chamadas Organizações Sociais (OSs) - entidades privadas com personalidade jurídica que recebem recursos públicos para administrar determinadas instituições do serviço público - os trabalhadores encontrassem o catalisador para a deflagração da greve dos servidores municipais de Florianópolis. A Secretaria Municipal de Administração planejava a implementação do que chamou de sistema híbrido de gestão, no qual os cargos administrativos, incluindo os de chefia, passariam a ser compostos em parte pela atuação do interesse privado, sem uma contrapartida acerca de novos concursos públicos para provimento de vagas dos servidores efetivos que estariam para se aposentar.



Acervo do autor - Momento de deflagração da greve dos servidores públicos de Florianópolis (30/05/2023)

Embora as demandas do movimento nos documentos oficiais permanecessem inalteradas, durante todo o percurso do ato que se estendeu até a frente do prédio da Prefeitura após o início da greve, o que ecoava nas palavras de ordem era a firme rejeição à entrada das OSs na administração dos serviços públicos. Essa ênfase deixou um tanto de lado o apelo por melhores condições de trabalho, mesmo que fortemente relacionado a ele, que

fora o cerne das manifestações anteriores. A incorporação das OSs em todas as Secretarias Municipais poderia instaurar uma cultura de gestão dos serviços públicos de Florianópolis baseada nas práticas de gerencialismo provenientes do mundo corporativo e dos negócios (Ho, 2009). Nessa perspectiva, serviços essenciais para a população deixariam de ser encarados como direitos a serem preservados e expandidos, passando a ser tratados como commodities sujeitas a cortes e austeridade financeira. Isso representaria uma inversão nas prioridades em relação aos princípios fundamentais que o próprio movimento grevista considera apropriados: a destinação de recursos públicos para o serviço público, uma gestão pública técnica que respeite os processos internos e a valorização profissional dos servidores.



Acervo do autor - Ato promovido pelo SintraseM, em frente à Prefeitura de Florianópolis (30/05/23)



Acervo do autor - Professoras pedem a descompactação na tabela de remuneração durante a caminhada do ato (30/05/23)



Acervo do autor - Fachada da Prefeitura Municipal de Florianópolis após a dispersão dos manifestantes (30/05/23)

No calor do protesto, ocorreu-me a dúvida se essa não seria uma estratégia (Certeau, 2014) deliberada do Poder Executivo para influenciar os rumos das negociações, introduzindo um elemento surpresa nos processos decisórios. Esse elemento, até então não denunciado pela associação sindical, poderia agir como um espantalho capaz de reduzir a capacidade de barganha da classe trabalhadora. No entanto, é difícil definir com precisão o que estava em jogo no planejamento estratégico da Prefeitura quando este assunto se tornou a principal pauta de discussão do movimento, uma vez que quase todas as demandas trabalhistas solicitadas acabaram sendo aceitas pela Secretaria de Administração - exceto uma.

Após duas semanas de duração, em 15 de junho, o encerramento da greve foi anunciado com a divulgação de uma notícia sobre a conciliação entre o Poder Executivo e o Sintrase, estabelecida no judiciário de Santa Catarina. Conforme informado no site do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC, 2023), foram necessários dois dias de intensas negociações para elaborar o documento conciliatório. O acordo estabeleceu um reajuste nas remunerações em 4%, composto por 3,83% de reposição inflacionária, como mencionado anteriormente, e o restante referente a ganho real.

Além disso, a categoria obteve um aumento de 8% no valor do vale-alimentação, ajustes no pagamento do vale-lanche com a mesma porcentagem para os servidores que trabalham nos turnos matutino e vespertino, a inclusão nos vencimentos básicos das bonificações destinadas aos auxiliares de sala, e a descompactação gradual da tabela de remunerações do magistério, considerando a titulação de cada professor. Contudo, durante o processo de conciliação, uma parcela dos interesses da Prefeitura foi atendida, especialmente aqueles que serviram como catalisador para o início da greve, embora em uma escala menor do que a inicialmente projetada. Deste modo, não é surpresa que, em estratégias relacionadas a tomadas de decisão envolvendo conflitos de motivação trabalhistas, uma das partes possa introduzir nas discussões um elemento que represente uma ameaça significativa aos interesses do adversário, mesmo se tal elemento seja inicialmente apresentado em proporções mais dramáticas do que os reais objetivos dos proponentes, assemelhando-se a um espantalho que, à primeira vista, poderia ser apenas parcialmente derrotado, quando na realidade, representa a vitória planejada pelos mesmos desde o princípio.

Saindo do campo das conjecturas, é inegável que a ameaça da gestão das OSs se estendendo a todas as Secretarias Municipais teve um impacto marcante nos rumos e nas

emoções do movimento grevista como um todo, mesmo que ao final do processo, constatamos que essa ameaça não se concretizou na magnitude que foi imaginada ao longo de toda a greve. Entretanto, conforme estabelecido no acordo, a partir de 2024, as três Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) de Florianópolis, localizadas no continente, norte e sul da ilha, passariam a ser geridas pelas polêmicas OSs. Além disso, a UPA situada no sul da ilha, no bairro Rio Tavares, atualmente adjacente a um dos principais terminais integrados de transporte público de Florianópolis, será realocada para o bairro Carianos, onde anteriormente estava localizado o antigo aeroporto da cidade (Horácio, 2023).

Por conseguinte, a decisão de realocação gerou controvérsias, especialmente no contexto de um movimento grevista que reivindicava a permanência da UPA em sua localização tradicional. Essa posição foi respaldada pelo Conselho Municipal de Saúde, que destacou a facilidade de acesso proporcionada pela atual posição da UPA, crucial para atender eficientemente às necessidades da comunidade (Horácio, 2023). A mudança está programada para ocorrer em 2024. Como parte desse processo, a Prefeitura se comprometeu a fornecer um complexo de atendimento à saúde mais amplo, incluindo edifícios anexos destinados a uma policlínica, um Centro de Atendimento Psicossocial (Caps) e um centro de atendimento especializado para mulheres vítimas de violência física e sexual.

No que concerne ao movimento grevista, ao acompanhar as assembleias que se estenderam por três meses, percebi que nele havia o desenvolvimento de práticas sociais que entendo como resistência explícita. Precisamente esse conjunto de ações e discursos que operam na chave da antidisciplina, vinculando-se à questões estruturais das políticas de trabalho, e que produzem formas específicas de sociabilidade (Simmel, 2006) para se opor às violências da ordem social capitalista. Aqueles que resistem estão confrontando algo, alguém, um grupo, ou até mesmo muitos. Geralmente, essa resistência se volta contra uma autoridade, ou contra uma influência, uma força, que pode ser tão abstrata quanto concreta, e que persiste em moldar os caminhos da ação social (Weber, 2000). Os que resistem podem direcionar suas ações de antidisciplina (Certeau, 2014) contra uma elite política, como costuma acontecer nos movimentos sociais, cuja gramática fundamentada no marxismo, acaba por fazer uma leitura da resistência como resultado direto dos antagonismos da luta de classes (Marx, 2017). Logo, os sentidos atribuídos à resistência se tornam mais evidentes, em contraposição aos processos de resistência que se manifestam na vida social em âmbito dos afazeres cotidianos do trabalho, como as formas de regular o tempo de uma atividade e desenvolver táticas criativas para contornar situações pontuais desagradáveis, o que representam formas não declaradas de

rebeldia, sobre as quais eu não pude fazer uma análise efetiva por conta da impossibilidade de acessar o ambiente cotidiano de trabalho de meus interlocutores: a escola.

Minha participação nas mobilizações grevistas proporcionou-me uma visão abrangente sobre como esses discursos são meticulosamente organizados, quase em harmonia, com poucas variações de sentido. Essa resistência está direcionada principalmente contra o Poder Executivo municipal, personificado na figura do prefeito e daqueles que ocupam cargos destacados nas Secretarias de Educação, Saúde e Administração. Mesmo que estes últimos permaneçam frequentemente sem rosto ou identidade, operam quase como uma extensão, ou um dos muitos braços, do prefeito.

Essas práticas estão fundamentadas em ideias que emergem no cenário político mundial, relacionadas à teoria política e social marxista. Referem-se à ação coletiva dos trabalhadores e das classes oprimidas que se organizam em oposição à exploração e à opressão impostas pelo capitalismo. No movimento sindical, a circulação da palavra "resistência" acontece explicitamente, e seu significado político é delineado de maneira peculiar. Ela ressoa com o atributo coletivo de sua existência. Aqueles que mencionam a resistência nesses espaços frequentemente convocam os "camaradas" para se unirem a um corpo social que luta por mudanças estruturais no mundo do trabalho, muitas vezes associando indiscriminadamente o Estado, as instituições e o governo, personificando esses três elementos em figuras políticas que ocupam cargos representativos no Poder Executivo. Consequentemente, quando alguém do movimento expressa oposição ao Estado, às instituições, ao Poder Executivo ou ao governo, geralmente está se referindo a outro indivíduo que, obviamente, possui mais poder dentro das estruturas hierárquicas do sistema político brasileiro, mas que não configura o Estado por si só.

Essa resistência explícita, enquanto forma de produzir discursos contrários à autoridade personificada, remete às maneiras de conceber o Estado que correspondem à imagem do "rei sol", Luís XIV, que reinou na França de 1643 a 1715, ficando conhecido por enfraquecer a nobreza e centralizar a autoridade do Estado nas mãos do monarca, proferindo a histórica frase "o Estado sou eu", que, em linhas gerais, constrói a ideia de um Estado racional e coeso como as intenções e projetos de uma única pessoa. Alternativamente, poderíamos evocar a metáfora do Leviatã de Hobbes (2020) para pensar outra forma de conceber esse mesmo Estado, como uma entidade monstruosa constituída por um corpo

político de cidadãos que consentem com o exercício da autoridade do soberano em troca de segurança e ordem, sendo o soberano a própria cabeça do monstro/Estado.

Contudo, eu costumo pensar o Estado mais como uma entidade política organizada que, por meio de tecnologias sociais de comunicação agonística (Mouffe, 2015), exerce autoridade e controle sobre os processos da vida em sociedade, abrangendo modelos de ações e discursos pertinentes às decisões sobre a constituição e manutenção do território, da identidade nacional, da soberania, bem como dos sistemas econômicos e políticos. Portanto, é crucial enfatizar essa perspectiva de compreender o Estado moderno, não como uma entidade única ou um monstro pairando sobre nós, mas sim como algo que se constrói cotidianamente por meio de associações políticas, da habilidade de persuadir um corpo social e legitimar representativamente suas ideias, das tensões teatralizadas nas mesas de negociações e de um conjunto de imprevisibilidades que contribuem para moldar os instrumentos destas mesmas comunicações e fazeres.

Deste modo, enfatizo esse cenário, que opera por meio da imprevisibilidade dos processos informais de uma "infrapolítica", como uma das facetas da construção de legibilidade no grupo investigado, conforme discutido por Schuch (2018). Esse conhecimento prático que emerge no âmbito de uma comunicação política ativa e que, ao tornar o familiar em inusitado, impacta um coletivo em ondas de validação do que é comunicado representa uma fonte crucial de entendimento sobre as dinâmicas envolvidas na produção de identidades e subjetividades dentro de um corpo social mais amplo.

Portanto, aqui não se trata isoladamente dos desdobramentos de um processo de legibilidade em que o Estado por si só adquire informações de sua população e as transforma em documentos formais capazes de estabelecer diálogo e ações por vias de vínculos burocráticos - a linguagem própria do Estado moderno -, mas do próprio processo de constituição do Estado como algo que se faz por meio das práticas de diversos sujeitos em interação, pertencentes à Administração Pública ou não.

Neste sentido, as práticas de legibilidade, como proposto por Schuch (2018), são tecnologias que:

não apenas descrevem, nomeiam e classificam, mas orientam e conduzem políticas. Isto é, não são apenas meios técnicos neutros de conhecimento, mas instrumentos político-morais pelos quais novos modos de governo são constituídos. Ao refazerem as realidades que desejam retratar, são 'mapas abreviados' que simplificam,

padronizam e classificam seres e elementos, permitindo o governo. (Schuch, 2018, p. 322)

A autora ainda argumenta que:

Tais práticas de produção de legibilidade não podem ser consideradas esforços constituídos apenas pelo Estado, mas técnicas de governo que são coproduzidas a partir de composições heterogêneas e tensas entre Estado, movimento social, organizações jurídicas e não governamentais e narrativas transnacionais mais amplas dos direitos humanos, num entrelace dinâmico de lutas e leis, processos de subjetivação e moralidades, modos concomitantes de gestão e inscrição política. (Schuch, 2018, p. 303)

Em virtude disso, as técnicas de construção da legibilidade, que operam em grande parte por meio da produção de cartilhas, censos, entre outros, evidenciando uma proeminência da cultura letrada e burocratizada no fazer Estado, também podem ser percebidas como instrumentos de comunicação que permitem o governo e contestam a percepção do Estado como uma entidade fechada em si mesma e alheia às práticas sociais que, de fato, as constituem.

No movimento dos servidores municipais descrito acima, os “mapas abreviados”, como denomina Schuch, que fornecem uma primeira visão do perfil sociodemográfico do grupo, são construídos, não pelo governo, mas pelo próprio sindicato que conduz suas pesquisas. Além disso, à disposição da organização existe um aparato jornalístico e editorial que fabrica os materiais impressos que servem tanto para partilhar as demandas do movimento com os trabalhadores interessados, como para ser apresentado em formato de carta nas mesas de negociação.

Todavia, as tensões que emergem nos espaços coletivos de produção política revelam outra dimensão na construção da legibilidade: a busca pelo controle da formação das identidades representativas. Não é surpreendente que, em grandes assembleias de resistência, surjam ocasionalmente murmúrios sobre a presença de “infiltrados” – agentes que, muitas vezes, atuam como espões dos oponentes políticos. Esses indivíduos geralmente fazem um esforço estético para serem percebidos como participantes do movimento, mas, por várias razões, acabam se denunciando pela falta de habilidade ao tentar se integrar. Por isso, os boatos sobre suas presenças começam a circular na plateia, que rapidamente alerta a liderança sindical, ou até mesmo os seguranças, sobre a existência de uma figura suspeita entre os manifestantes.

Recordo que em uma das assembleias que participei surgiram comentários acerca da presença de um infiltrado da Prefeitura, que estaria ali para coletar informações do

movimento para repassar aos oponentes políticos do movimento social. A desconfiança foi anunciada no microfone. Considerando o contexto conflituoso, percebi que minha própria presença poderia suscitar desconfiança entre o grupo estabelecido, especialmente aos seguranças e às pessoas desconhecidas que estavam à minha volta. Eu estava sentado em uma cadeira em meio a uma multidão, na extremidade do grupo de professores que conhecia, tentando compensar minha falta de memória para descrever posteriormente os detalhes de um dado etnográfico com a rapidez das anotações que fazia no meu caderno de campo (Weber, 2009), parecendo desesperado em anotar tudo o que poderia capturar.

A figura do antropólogo como espião é familiar na literatura antropológica (Zenobi, 2010). Naquele momento, percebi que poderia ser interpretado como um possível infiltrado da Prefeitura, coletando informações para potenciais estratégias políticas destinadas a desarticular o movimento sindical. Ao tomar conhecimento da presença suspeita na assembleia, decidi discretamente guardar o caderno de campo que segurava em mãos em minha bolsa de crochê, descansando no chão da praça. Mesmo aqueles que aparentemente não compartilhavam das preocupações centrais da discussão poderiam se sentir desconfortáveis com a presença de alguém investigando tão abertamente o espaço que lhes pertencia naquele momento, especialmente em meio à atmosfera tensionada de uma greve. Além disso, todo espaço de convívio social envolve uma complexa teia de acordos, tanto formais quanto informais, verbais e não ditos, explícitos e tácitos (Matos, 2021). O que estava em jogo não era apenas a dinâmica do conflito em si, mas também a possível defesa de valores fundamentais para a vida urbana moderna, como o anonimato, o direito à privacidade e à intimidade (Simmel, 2005).

Neste episódio de tensão, no qual uma situação de partilha comunicacional do sensível nos possibilita ser afetados (Favret-Saada, 1990), experimentei um momento de problematização sobre a natureza da reflexividade⁵ em campo (Geertz, 1978), além de revelar uma das facetas do caráter das práticas de legibilidade dos meus interlocutores de pesquisa. Essa faceta se revelou na atenção dedicada ao controle da produção de suas representações, assim como no cuidado meticuloso com a gestão das informações em circulação, evitando que se desloquem para áreas perigosas que poderiam proporcionar alguma vantagem ao

⁵A reflexividade diz respeito à prática na qual os próprios pesquisadores refletem sobre os impactos de sua presença em campo. Esses impactos podem ser de ordem material, evidenciando-se quando o corpo, as ações e os instrumentos de pesquisa do pesquisador geram reações dos interlocutores. Além disso, a reflexividade abrange outras ordens, como a influência dos preconceitos e posicionamentos epistêmicos dos pesquisadores na construção e interpretação dos dados etnográficos.

adversário no jogo político. Isso evidencia como as dinâmicas desse jogo ocorrem através de uma cartografia, na qual as informações são capitalizadas e deslocadas por circuitos que permitem a elaboração de estratégias.



Acervo do autor - Caderno de campo e o Jornal do SintraseM onde as pautas do movimento estavam organizadas para facilitar o debate nas assembleias (30/05/23)

Desse movimento emergem cenários nos quais a imprevisibilidade dita as regras para a resolução de conflitos. A cada encruzilhada que impulsiona a circulação de informações, existe a possibilidade de aumento ou diminuição do capital político informacional, que funciona como moeda de troca nas negociações em jogo - o próprio processo das práticas de legibilidade. Isso demonstra como as estratégias formuladas continuam sendo moldadas pela dominância das configurações do espaço (Certeau, 2014), que se materializa através de agenciamentos e usos culturais específicos (Delgado, 2007). No entanto, dado que a imprevisibilidade das práticas e da construção de discursos também influencia os rumos desse deslocamento no espaço, é essencial reconhecer a carne e o sangue desse esqueleto que dá corpo às estratégias.

Sem o elemento imprevisível das circunstâncias no jogo político, onde o senso de ocasião, marcado pela primazia do tempo e investido nas pequenas maneiras de fazer (Certeau, 2014) que subvertem as estruturas do fluxo informacional na arte agonística do convencimento político (Mouffe, 2015), essas histórias de disputa perderiam sua vitalidade.

As ofertas de cafézinho, disfarçadas de condescendência, e as táticas de enrolação e espera forçada levaram os protagonistas desta narrativa à indignação, inicialmente de forma individual e, em seguida, coletiva, à medida que novas estratégias para denunciar o absurdo e o descaso eram validadas pelos clamores efêmeros de uma multidão, como um vírus que se alastra em mentes e corpos que exigem seus direitos e que podem, em certa medida, representar um perigo para a boa imagem de um adversário político mais poderoso.

2.3. O CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A DEFESA DE UMA IMAGEM POLÍTICO-INSTITUCIONAL

Em 18 de julho de 2023, ocorreu o Congresso de Educação Básica, uma iniciativa promovida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), no auditório Garapuvu, situado no Centro de Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A cerimônia inaugural foi marcada pela presença de uma mesa composta por oito participantes, destacando-se o Prefeito de Florianópolis, Topázio Silveira Neto (Partido Social Democrático), e a professora Fabrícia Luiz Souza, Secretária de Educação. Entre os convidados, figurava um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC), a professora Dilceane Carraro, Pró-Reitora de Graduação e Educação Básica da UFSC, além de diversos professores e coordenadores de projetos educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME).



Acervo do autor - Mesa de abertura do COEB 2023

A realização desta edição do Congresso, centrada na temática "Educação para a Cidadania: Inclusão, Inovação e Sustentabilidade", ocorreu algumas semanas após o desfecho do movimento grevista que envolveu os servidores públicos de Florianópolis. Sob a liderança do Sintrasm, o movimento angariou amplo apoio de trabalhadores da educação, saúde e assistência social. Como mencionado anteriormente, essas iniciativas coletivas refletiram o processo de legibilidade (Schuch, 2018) ao qual os sujeitos políticos, servidores públicos, têm sido submetidos nos últimos meses, envolvendo a tentativa de tornar suas ações políticas compreensíveis à Administração Pública, o que, conseqüentemente, resultou na produção de discursos e enunciados que logo tencionaram os ambientes institucionais.

A fim de encerrar o movimento grevista e atender às demandas da população de Florianópolis pelo retorno das atividades nos setores públicos, o Poder Executivo cedeu às exigências dos trabalhadores. No entanto, a resposta não foi rápida o bastante para evitar interpretações populares sobre a natureza vilanesca da postura política do Prefeito, que passou a ser narrada em diversos espaços da cidade.



Reprodução: Redes Sociais - Imagens de Topázio Neto com corpo de rato se alimentando do prédio da Prefeitura são colocadas em lixeiras pelo centro da cidade.

Como mencionei anteriormente, nas assembleias semanais do movimento sindical que precederam a greve, todas com uma significativa presença de público, os dirigentes sindicais e os membros da mesa de negociações expressavam constante insatisfação diante da demora e das respostas evasivas recebidas dos funcionários da Prefeitura em relação ao que lhes era pedido. Ao mesmo tempo, a Secretaria Municipal de Administração planejava implementar um sistema híbrido de gestão para as demais Secretarias de Florianópolis. Esse modelo envolveria a proeminência da participação de iniciativas privadas, as OSs, em diversos setores do serviço público, sem considerar a realização de novos concursos para preenchimento de vagas de servidores que estavam prestes a se aposentar. De maneira que, esse cenário aumentou a indignação dos trabalhadores mobilizados e se tornou o gatilho para a deflagração da greve por tempo indeterminado.

Todos esses elementos contribuíram para a construção de uma atmosfera ameaçadora para a imagem pública do prefeito de Florianópolis. Diante disso, os esforços subsequentes foram direcionados para reparar possíveis danos causados pelo movimento grevista, sendo a abertura do COEB 2023 um exemplo dessas tentativas reparatórias. Durante a cerimônia, os convidados da mesa falaram antes de Topázio e da Secretária de Educação. Ao longo das falas, observei que todos eram coordenadores de projetos educacionais desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino, presentes para expressar gratidão pelo apoio financeiro da Prefeitura aos seus trabalhos nas comunidades. Ou seja, estavam ali para pagar uma suposta dívida política. As performances elogiativas proferidas em relação ao prefeito por parte desses sujeitos evidenciam o processo de negociações que delineiam as fronteiras do Estado nas práticas cotidianas (Asad, 2008), neste caso a partir de aspectos de uma relação clientelista. Topázio e a Secretária de Educação foram os últimos a se manifestarem, seguindo essa ordem.

Finalmente, em sua fala o Prefeito tentou desconstruir alguns argumentos do movimento grevista acerca de sua gestão e de suas escolhas políticas referentes ao universo do trabalho público. Segue o trecho⁶:

⁶ Na transcrição das falas optei por utilizar uma linguagem coloquial, aproximada das formas de dizer próprias do cotidiano das conversações, seguindo as construções narrativas dos sujeitos. As reticências dentro dos colchetes representam momentos inaudíveis nas gravações de áudio que serviram como referência para a construção do texto. Já as reticências sem colchetes representam momentos de pausas nas falas transcritas.

... e nós estamos conseguindo dentro do nosso orçamento, de maneira responsável [...] aumentando, melhorando a remuneração do auxiliar de sala ao longo dos anos. Dois anos seguidos, a gente já conseguiu colocar mais de R\$600,00 no salário do auxiliar de sala, e se trazido nas [...] proporcional, já está muito pertinho do piso da educação. Acho que mais um pouco, no ano que vem a gente já vai passar até do piso de educação na proporção das horas do auxiliar de sala. 'Ah, mas o prefeito não gosta do auxiliar de sala!'. Como é que eu não vou gostar?! Numa rede que tem mais de 1.500 crianças com deficiência, e o auxiliar de sala é fundamental para a formação dessas crianças [...] como é que eu não vou gostar?! Eu só não posso ser irresponsável, e fazer alguma coisa para que, quando eu saia da prefeitura, o próximo prefeito que venha não consiga nem honrar aquilo que o prefeito anterior fez. (Topázio Neto, Prefeito de Florianópolis, COEB 2023)

Nesse segmento, o prefeito busca refutar a narrativa grevista que o retrata como adversário dos auxiliares de sala. Em Florianópolis, tais profissionais podem possuir formação técnica em magistério, conforme previsto nos editais dos processos de seleção de seleção dos professores substitutos, mas muitos já são licenciados em Pedagogia ou em outras áreas, aproveitando a cidade como um polo de ensino superior que facilita o acesso a cursos universitários. Uma reivindicação histórica do movimento sindical é o aumento nos salários dessa categoria, tema que já foi discutido em negociações com gestões anteriores a esta.

Durante sua fala, o prefeito assegurou que sua administração elevou o salário desses trabalhadores em R\$600,00. No entanto, o que ocorreu de fato foi o acréscimo de duas gratificações que não eram consideradas nos vencimentos destes profissionais, sendo que, inclusive, uma das conquistas notáveis do movimento grevista foi precisamente o aumento do salário-base, agora incorporado de forma efetiva para todos os auxiliares de sala.

Ademais, quanto à explicação detalhada da estrutura de remuneração dos profissionais da educação com pós-graduação, Topázio abordou o seguinte:

'Ah, o prefeito não é mais favorável a descompactar a tabela do magistério!' [...] Na nossa rede basta o professor levantar a mão e dizer: 'eu quero fazer mestrado!'. É só colocar o nome na lista, e a professora Fabícia [Secretária da Educação da Prefeitura de Florianópolis] vai autorizar o professor sair para fazer o mestrado, para fazer seu doutorado [...] É claro que eu quero valorizar [...] nós não podemos comprometer a educação, nem o município como um todo, sendo irresponsável [...] como fazer. (Topázio Neto, Prefeito de Florianópolis, COEB 2023)

Em resumo, nesse ponto, ele reitera apenas a existência de uma política estabelecida de afastamento para formação continuada, sem, em momento algum, admitir que a descompactação da tabela já estava incluída em sua agenda governamental. O compromisso com a responsabilidade fiscal é apresentado em mais de uma ocasião como uma justificativa moral para suas decisões políticas:

Eu não sou irresponsável para não valorizar aquele ativo que nós temos de mais importante na educação que são os professores. A gente faz escola, a gente faz robótica, a gente compra equipamento, isso tudo a gente compra, basta ter dinheiro para comprar, agora o que a gente não consegue é comprar uma rede qualificada no Conselho da Educação do Município. E essa rede tem que ser mantida, essa rede de professores tem que ser mantida, tem que ser valorizada [...] de maneira responsável. Por isso, professores, que essa responsabilidade que a gente tem, nós temos que estar sempre checando que aluno nós estamos entregando para a sociedade. Lá no final do dia, quando esse aluno sai da nossa rede, e ele vai, em muitos casos, para a rede do Estado, e depois de três anos, ele sai da rede, tanto municipal quanto estadual, e muitas vezes cai na rede federal... Eu preciso saber que aluno é esse que estou entregando. Como é que é, que eu sei que o meu "produto" - entre aspas -, o meu produto-aluno, ele é aquele que a sociedade quer? E a gente está falando aqui de cidadania, de sociedade, de inclusão... Como é que eu checo? quem tá checando se o aluno que sai da nossa rede é o aluno que a sociedade valoriza? Como é que a gente checa isso? (Topázio Neto, Prefeito de Florianópolis, COEB 2023)

Neste momento, o prefeito encarrega a Secretária de Educação de conduzir uma pesquisa para compreender o perfil social dos ex-alunos da Rede Municipal de Ensino. As questões mencionadas em sua exposição estão todas vinculadas às técnicas de pesquisa utilizadas em metodologias quantitativas.

Que aluno é esse que nós formamos? Quantos estão na Universidade? Quantos estão trabalhando? Quantos ainda moram em Florianópolis? Quantos se mudaram? Quantos estão casados? Quantos estão solteiros? (Topázio Neto, Prefeito de Florianópolis, COEB 2023)

Como antropólogo ao ouvir o mencionado discurso, observei a ênfase atribuída ao conhecimento derivado das ciências exatas, como se os números por si só fossem capazes de revelar de maneira abrangente a realidade social experimentada pelos ex-alunos da rede, a fim de embasar novas iniciativas de políticas públicas. Ainda preso nesta temática, o discurso seguiu:

Se a gente não olhar, se a gente não tiver noção daquele aluno que nós estamos colocando no mercado, onde é que ele anda, é difícil para mim - aqui eu estou sendo muito pragmático -, é difícil para mim afirmar com segurança, afirmo com convicção, mas não com segurança, de que eu estou entregando um bom produto para a sociedade. Eu preciso saber de maneira estatística. (Topázio Neto, Prefeito de Florianópolis, COEB 2023)

Assim, a fala foi concluída, e, finalmente, chegamos ao âmago do que o prefeito concebe como o propósito de uma educação básica de qualidade. Mesmo que de forma discreta, a palavra "mercado" emerge como o espaço de inserção e validação da qualidade daquilo que anteriormente denominou como "produto entregue à sociedade" - o estudante.

Nesse contexto, aliada ao uso do termo "ativo" no segundo trecho das transcrições, associado aos profissionais da rede, torna-se evidente que sua linguagem corporativa tende a despersonalizar trabalhadores e estudantes, concebendo-os como objetos ou peças de uma engrenagem integrante de uma cadeia produtiva mais ampla. Conjuntamente, as justificativas morais para a defesa de sua visão de mundo orbitam em torno da noção de responsabilidade fiscal, característica dos governos alinhados às políticas de austeridade, percebidas como escolhas naturais e provenientes das supostas leis formais e objetivas do mercado. No entanto, o que se observa, de fato, é uma tentativa de legitimar interesses políticos e econômicos sem correr o risco de parecer um vilão.

A visão do prefeito, que também atua como empresário no setor de telemarketing, revela uma compreensão restrita dos fundamentos sociais da prática educativa. Ele enxerga a escola como uma empresa, ao mesmo tempo em que subverte as lógicas do capital que permeiam a vida pública, transformando bens em mercadorias em diversos contextos produtivos do cotidiano. No livro "Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX", Braverman (1981) argumenta que a vida, no sistema capitalista, é orientada para a redução às lógicas do mercado. Sob essa perspectiva, toda atividade produtiva, incluindo a educação, enquanto um dos possíveis terrenos para a inserção das relações de compra e venda, investimentos, lucro, produtividade e consumo, estaria se desenvolvendo por meio de um capitalismo monopolista, composto por três etapas. Segundo Braverman:

o primeiro passo na criação do mercado universal é a conquista de toda a produção de bens sob a forma de mercadoria; o segundo passo é a conquista de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadorias; e o terceiro é um 'ciclo de produto', que inventa novos produtos e serviços, alguns dos quais tornam-se indispensáveis à medida que as condições da vida moderna mudam para destruir alternativas. (Braverman, 1981, p. 239)

Nessa lógica específica, a escola enquanto empresa incorporaria os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem como elementos de um conjunto de atividades produtivas, nos quais os professores seriam os prestadores de serviço, ou funcionários, e os estudantes seriam os clientes a quem se destina o "produto" dessa relação: o conhecimento. Todavia, Topázio parece subverter essa lógica ao organizar seu pensamento de forma a fazer com que o estudante não seja mais o cliente dessa relação, mas o produto que será entregue ao mercado de trabalho, percebido como a real clientela dessa escola como empresa. Nesse sentido, os professores também não seriam os prestadores de serviço, como uma força de trabalho dotada de identidade coletiva, mas os ativos, ou seja, os insumos que se consomem

para a criação da mercadoria-estudante, uma engrenagem despersonalizada por essa relação incessante de consumo, investimento, produtividade e lucro.

Esta visão coaduna com a concepção da escola neoliberal. Segundo Laval (2019):

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. (Laval, 2019, p. 17)

Além disso, podemos observar que, em suas declarações, o prefeito dá a impressão de equiparar os termos "sociedade" e "mercado de trabalho" ao afirmar que o "produto" entregue à sociedade serve para o consumo das empresas. Em última instância, as finalidades desta escola neoliberal atendem aos interesses do mercado de trabalho, não da sociedade, como tenta formular em sua posição singular de estadista político e empresário. Se ousarmos ir mais além nesta análise, é possível estabelecer uma relação direta entre o mercado de trabalho e os interesses particulares dos capitalistas, proprietários dos meios de produção e compradores da força de trabalho (Marx, 2017) como uma mercadoria aprimorada na escola-empresa.

Assim, o verdadeiro cliente com o qual o político-empresário está preocupado em seu discurso não é a sociedade, mas ele mesmo. O capitalista que possui ativos, ou insumos humanos, à sua disposição, gerando oportunidades de investimento e lucro com o consumo de vidas. Nesta percepção, a escala das relações do capitalismo monopolista, conforme proposto por Braverman (1981), é levada ao extremo, quando a célula primordial de funcionamento destas relações, a empresa, é considerada enquanto mais uma engrenagem que impulsiona essa nova empresa: a instituição pública. Nesta análise de narrativa, a equiparação dos termos "sociedade" e "mercado de trabalho", "mercado de trabalho" e "capitalistas", quando inserida nessa dinâmica social de processos produtivos, incluindo a relação entre consumo e consumidor, cliente e prestador de serviços, acaba evidenciando a construção de uma outra quimera, outro monstro que guia as interpretações das relações de produção que se desenvolvem nesse fio condutor entre Estado e Sociedade. Pois, se anteriormente vimos como os integrantes do movimento sindical tendem a perceber o Estado como uma pessoa,

em confluência com a ideia de "o Estado sou eu" enquanto a quimera do Estado moderno, agora temos a visão do político-empresário que caminha em direção a "a Sociedade sou eu" enquanto a quimera do mercado de trabalho.

O jogo de palavras, aliado à encenação cerimonial de um momento destinado a reparar ou manter a boa imagem pública do político, ocorre através da instituição de um sistema de moralidades. Nesse contexto, o jargão da defesa da responsabilidade fiscal é entrelaçado a uma tentativa de distanciamento, inicialmente, da noção amplamente difundida pela direita política de que atender às demandas por direitos sociais e trabalhistas resulta no enfraquecimento da economia, acarretando problemas indesejáveis à população, como o endividamento do Estado, cargas tributárias elevadas, aumento da inflação, desemprego em massa e um cenário caótico. Desconsiderando que tudo isso só acontece quando não há investimentos robustos nos setores produtivos que podem aumentar a liquidez do dinheiro público.

Quando a responsabilidade não é atribuída a essa concepção “formal” das leis da economia, dentro de uma perspectiva neoliberal, ela é transferida aos sujeitos que “fracassam” em obter sucesso escolar e financeiro, ignorando que esse mesmo fracasso é resultado da inércia do Estado em implementar políticas públicas para mitigar os impactos da desigualdade social e promover uma maior distribuição de renda. Ao invés disso, a única coisa que é distribuída é a responsabilização pela precariedade das condições de trabalho no setor público, por meio do desvio das atenções do teto de vidro da Prefeitura, fragilizado e ameaçado pelas vozes retumbantes do movimento social dos trabalhadores que ecoam nas ruas de Florianópolis.

2.4. O E-MAIL DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, A SUSPEIÇÃO E O CONTROLE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Em 24 de julho de 2023, enviei um e-mail à Gerência de Formação Continuada (GFC) da Secretaria Municipal de Educação, solicitando autorização para visitar uma unidade educativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o propósito de observar as práticas diárias dos professores. A resposta foi recebida em 27 do mesmo mês, contendo diretrizes sobre o procedimento necessário para obter a autorização requerida, juntamente com um link direto para a Portaria nº 236/2020, o documento que estabelece as normas para atividades de pesquisa e extensão na RME de Florianópolis.

Antes de enviar o e-mail, elaborei um projeto de pesquisa bastante abrangente, antecipando a possibilidade de uma resposta negativa da GFC, caso considerassem que o tema da minha pesquisa pudesse comprometer os interesses da gestão atual. Ser um antropólogo do trabalho implica enfrentar contextos de negociação no campo, em que o pesquisador frequentemente está em desvantagem em termos de poder hierárquico. Nesse sentido, não vejo falta de honestidade em não apresentar integralmente a perspectiva teórica com a qual tenho trabalhado, especialmente em projetos de pesquisa antropológica que promovem a construção de conhecimento a partir da experiência vivida — algo que só pode ser plenamente compreendido quando se está presente. Pois, adentrar o campo também significa se entregar às incertezas de uma teoria do cotidiano ainda desconhecida, que pode desestruturar as amarras analíticas de uma corrente teórica já bem estabelecida e frequentemente utilizada como instrumento de apreensão da realidade social.

A seguir, compartilho a transcrição integral da correspondência por e-mail mantida com a GFC, além de abordar os pontos mais significativos do documento legal recebido, enfatizando as observações que mais suscitarão meu interesse.

De: emanuu_@hotmail.com

Para: gfc@sme.pmf.sc.gov.br

Prezados,

Me chamo Manu Rocha e sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Viviane Vedana. Atualmente estou fazendo uma pesquisa na área da Antropologia do Trabalho para compreender as trajetórias de vida, as práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos à docência de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Parte da minha metodologia de pesquisa consiste em observar as práticas cotidianas de trabalho dos meus interlocutores, por isso gostaria de saber como proceder para conseguir autorização de acompanhar algumas aulas da EJA Centro 3, que é o núcleo ao qual pertencem alguns professores com os quais venho conversando nesses últimos meses.

Aguardo orientações e me coloco à disposição para dirimir quaisquer dúvidas acerca das atividades de pesquisa.

Desde já agradeço.

Att,

Manu Rocha de Matos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (UFSC)

Pesquisador vinculado ao Projeto de Pesquisa e Extensão Ebó Epistêmico (UFSC)

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

De: gfc@sme.pmf.sc.gov.br

Para: emanuu_@hotmail.com

Bom dia, Manu

Confirmando o recebimento de sua solicitação de campo de pesquisa e esclareço que a Gerência de Formação Continuada (GFC) segue as orientações da Portaria nº 236/2020, sendo responsável pelo acolhimento, análise em parceria com a diretoria de ensino responsável e encaminhamento para o campo de pesquisa.

Ressalto a importância em observar os Artigos 2º e 4º principalmente em relação:

- envio do projeto de pesquisa e carta de apresentação;
- compromisso com a contrapartida para o campo de pesquisa, entendendo que neste momento, o pesquisador deverá colaborar com a ação desenvolvida pela Unidade Educativa;
- submissão, quando necessário, ao Comitê de Ética para as pesquisas que envolvam seres humanos e envio do parecer de aprovação a GFC;
- envio dos resultados a GFC e ao campo de pesquisa antes da divulgação dos mesmos; assim como o envio do convite de defesa para que a gerência possa acompanhar este momento;
- cabe a direção da Unidade Educativa, autorizar sua participação no estudo;
- integrar o Banco de Dados de Professor Formador e o Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Informo que para analisar sua solicitação é fundamental que envie cópia do projeto, carta de apresentação elaborada e assinada por seu/a professor/a orientador/a e parecer aprovado do Comitê de Ética (caso já tenha obtido aprovação). Em relação a submissão ao CEPESH, é possível, após análise do projeto, elaborar uma declaração para ser incluída no processo de avaliação. Após o envio dos documentos relacionados, faremos a análise em parceria com a Diretoria de Educação Fundamental.

Aguardo seu retorno.

Atte,



Fulana da Silva

Assessora

Gerência de Formação Continuada

Rua Esteves Júnior, nº280 - 3º andar

Centro - Florianópolis - SC

Trechos da Portaria nº 236/2020 que:

Dispõe sobre as orientações para realização de pesquisa e extensão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Art. 2º

Inciso V - Antes da divulgação e publicação da pesquisa, faz-se imprescindível a validação dos resultados preliminares acerca dos dados coletados na Secretaria Municipal de Educação e/ou Unidades Educativas pela Gerência de Formação Continuada, articulada com as respectivas Diretorias.

Art. 4º

§ 2º Ao término da pesquisa, os pesquisadores passarão a integrar o Banco de Dados de Professor Formador e o Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. (Florianópolis, Portaria nº 236, 2020)

No e-mail, uma observação imediata que me intrigou foi a solicitação de um convite para que a GFC possa participar da defesa do meu trabalho de conclusão de curso. Ao ler essa

parte da mensagem, fiquei imaginando o quão desconfortável seria ter um agente público do Poder Executivo avaliando e possivelmente restringindo-me o direito ao livre exercício do pensamento e à comunicação do conhecimento científico, sem influências políticas ou ideológicas provenientes de interesses obscuros. Essa mera presença poderia ser percebida como mais um mecanismo de controle político em prol da preservação de uma imagem que estaria ameaçada pelas dinâmicas de poder que moldam o espaço público, à exemplo do cenário político que se estabeleceu durante a greve dos servidores municipais.

Do mesmo modo, outra questão que gera preocupações é a exigência de que o pesquisador integre o Banco de Dados de Professores Formadores da RME. Isso me inquieta particularmente, pois, familiarizado com as dinâmicas dos espaços de formação continuada em Florianópolis, receio que esse registro possa resultar em uma série de demandas de trabalho sem a devida compensação financeira. Entretanto, se fosse categorizar, em termos de absurdo, as diferentes informações que absorvi durante nossa troca de e-mails, o Inciso V do segundo Artigo da Portaria nº 236/2020 estaria no topo da lista. Nesse trecho, a GFC estabelece explicitamente que meus resultados preliminares de pesquisa precisariam ser validados por um grupo interno de trabalho antes de poderem ser publicados. Dessa forma, esses dados levam-me a crer que a intenção da GFC é promover uma espécie de cotutela nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos na rede, utilizando o alto grau de autonomia desses processos burocráticos como um neutralizador de movimentos que poderiam seguir direções indesejáveis (Bevilaqua, 2020). No contexto dos desafios metodológicos relacionados às pesquisas documentais, é relevante enxergar esse conjunto de informações como "artefatos etnográficos" (Peirano, 2006), os quais têm a capacidade de dar origem a sujeitos, afetos, conflitos e formas de sociabilidade. Neste sentido, a Resolução em questão tem por efeito a produção de uma técnica de controle e legibilidade do Estado, operando por meio de "regimes de verificação" que fabricam formas específicas de realidade e auxiliam na manutenção da governabilidade (Peirano, 2006).

Sob a ótica dos objetivos centrais da produção científica, este Inciso da Resolução se configura como um ataque aos direitos amplamente consagrados no âmbito do trabalho dos pesquisadores, especialmente no que se refere ao exercício da produção de conhecimento de maneira livre e isenta de constrangimentos político-institucionais. Ademais, quanto a essa tentativa de co-orientação das atividades de pesquisa, é pertinente levantar questionamentos acerca das competências destes possíveis avaliadores dos resultados de pesquisa de cunho antropológico. Dentro desse contexto, está assegurada a presença de antropólogos? Tais

supostos antropólogos possuem a capacitação necessária para avaliar todas as vertentes da formação antropológica? Caso os resultados não atendam ou se alinhem com os interesses da instituição, quais providências seriam tomadas? Adicionalmente, essa co-orientação concederia aos pesquisadores algum título de formação adicional?

Nessa linha de pensamento, é essencial reiterar que o conhecimento antropológico é gerado de maneira encarnada e contextualizada, o que dificulta sua generalização. Portanto, ao procurarmos questionar as instituições, nos depararemos com uma possível tentativa de desacreditar nosso esforço, juntamente com um choque de legitimidades disciplinares. Isso pode ocorrer por meio da sobrevalorização dos conhecimentos oriundos de análises quantitativas, a exemplo dos estudos estatísticos (Eilbaum, 2012). Além disso, é possível afirmar que campos distintos de produção de conhecimento, que empregam métodos e técnicas de pesquisa variados e seguem correntes teóricas específicas, tendem a desenvolver sensibilidades únicas nos usuários de uma cultura científica particular. Essas sensibilidades refletem-se tanto no processo de construção de dados quanto na interpretação e formatação desses dados como um "produto" final: os resultados de pesquisa. Nesse contexto, surge um desafio de comunicação entre saberes que, em muitos casos, resulta na prevalência de uma perspectiva pautada no sentido funcionalista aparentemente intrínseco à instituição para a qual o conhecimento técnico se destina e será convocado para o debate.

Esses conflitos de sensibilidades se destacam em trabalhos como os de Cariaga (2019) e Eilbaum (2012), ambos antropólogos que, ao interagirem com práticas jurídicas, enfrentaram questionamentos sobre seus conhecimentos. O primeiro atuando como perito em assuntos indigenistas, enquanto a segunda desempenhava o papel de testemunha especialista em um “juicio penal”⁷ sobre as condutas de policiais envolvidos em homicídios durante o exercício do trabalho. Nesses casos, seus saberes são invalidados por magistrados, representantes de uma sensibilidade jurídica, que fundamentam suas decisões em uma noção funcionalista da prática institucional. Tais profissionais do Direito concebem que o conhecimento técnico relevante para a construção dos processos judiciais é aquele que permite generalizações, muitas vezes expressas em termos estatísticos como nos resultados laboratoriais que servem de artefatos comprobatórios na argumentação de uma das partes, em uma busca pela construção dos “fatos”.

⁷ "Juicio penal" na Argentina, cenário das práticas descritas e analisadas por Eilbaum (2012), é equivalente a um julgamento por júri no Brasil.

Um dos aspectos epistemológicos mais distintos entre a perspectiva jurídica e a visão antropológica reside na contraposição entre as noções de "apuração dos fatos" e "construção de dados etnográficos". Enquanto o primeiro implica a existência de uma realidade objetiva, obtida por meio de um processo técnico de coleta de dados, destinado a ser apresentado ao júri como elementos comprobatórios de uma narrativa, o segundo transcende a concepção de um dado como uma realidade puramente objetiva pronta para ser "coletada" no campo. No universo antropológico, o dado etnográfico é entendido como uma construção colaborativa entre o pesquisador e os interlocutores, processo que envolve práticas sociais complexas e sistemas interpretativos ambíguos, ancorados em vivências de campo, permitindo a formulação e o registro de um conhecimento situado e perspectivado na interação entre alteridades. No entanto, embora as nossas teorias possam atingir níveis significativos de generalização através do diálogo contínuo que estabelecemos entre o local e o geral, o micro e o macro, o cotidiano e o evento, a infraestrutura e a estrutura, ou o processo social e a História, os nossos conhecimentos técnicos ainda se chocam com as expectativas da prática jurídica em um processo judicial. Isso ocorre porque nossos trabalhos abordam os processos sociais em toda a sua complexidade e não os "fatos" como artefatos comprobatórios de uma única narrativa real e puramente objetiva.

Por esse motivo, tenho sérias dúvidas sobre a capacidade da GFC para avaliar adequadamente os resultados preliminares de uma pesquisa antropológica. Nos casos mencionados anteriormente, os antropólogos foram convidados a participar de um diálogo institucional devido aos seus conhecimentos técnicos reconhecidos, mas mesmo assim foram desacreditados por agentes públicos nesse choque de legitimidades disciplinares. Além disso, o departamento se configura como apenas um dos vários mecanismos de suspeição e controle da produção científica, inserido em uma cultura política local marcada por crescentes conflitos com uma parte significativa dos trabalhadores do serviço público, que lideram os diálogos cotidianos com a população de maneira abrangente. A resposta a essa ameaça à imagem política e institucional manifestou-se por meio de ações públicas eleitoreiras, que visavam desfazer a imagem de vilão do prefeito, destacando supostas realizações benéficas para as comunidades escolares.

No entanto, como pesquisador não convidado para contribuir com a produção de conhecimento na Rede Municipal de Ensino e adotando uma perspectiva crítica em relação às práticas de poder e às configurações sociais do trabalho, reconheço que a divulgação dos resultados desta pesquisa também poderia representar um risco para a imagem da Prefeitura.

Dada a minha posição desfavorável nessa dinâmica conflituosa de poder, a resposta a essa possível ameaça poderia manifestar-se por meio do mecanismo de controle da GFC, que exigiria a avaliação necessária dos resultados preliminares de pesquisa, os quais, em última instância, poderiam ser impedidos de serem publicados.

Ao longo destes meses de imersão no campo, uma sensação persistente de medo e hesitação inicialmente desmotivou meu envolvimento no trabalho etnográfico. Decidi, por precaução, não realizar a pesquisa dentro da escola, temendo possíveis sanções por parte da Prefeitura. Uma parcela substancial do meu projeto estava centrada na presença dentro da escola, onde interagiria com professores, estudantes e gestores educacionais, observando as interações em sala de aula e as complexas formas de construção de vínculos, afetos, conflitos e suas resoluções no âmbito do trabalho educativo. Essa imersão prometia uma leitura contextual livre da hierarquia das palavras direcionadas em uma narrativa sobre o trabalho angariadas por meio de entrevistas, inicialmente constituindo minha principal motivação ao planejar a proposta de pesquisa.

Entretanto, decidi por descrever esses momentos etnográficos já na seção de metodologia. Primeiramente, porque eles evidenciam as limitações no acesso ao campo conforme inicialmente idealizado. Em segundo lugar, destacam como as dinâmicas de poder orientam esses enclaves. A partir desses imponderáveis, podemos promover reflexões analíticas enriquecedoras. Além disso, constatamos que a metodologia antropológica não se desenvolve de fora para dentro, como comumente praticado em projetos, mas sim de dentro para fora. O pesquisador se encontra envolvido em uma trama de relações de poder maior do que ele, precisando ceder quando necessário. Em outras palavras, a metodologia para pesquisa etnográfica é moldada pelos termos das dinâmicas de poder de seu próprio campo, quando nos vemos compelidos a atender às solicitações imprevisíveis inerentes às práticas e discursos do que desejamos observar, seja no âmbito formal das resoluções e normativas institucionais, seja no informal, nas leituras de contextos que, de igual modo, nos geram impressões marcantes e exercem certo controle sobre nossas ações ao adentrarmos o campo etnográfico. Neste ponto, emergem reflexões sobre a reflexividade e sobre a posição que ocupamos em relação aos sujeitos de poder que concedem acessos às informações ou em relação aos nossos próprios interlocutores de pesquisa e suas percepções acerca de nossa presença. Essas reflexões proporcionam uma compreensão mais profunda da interação entre o pesquisador e o contexto estudado.

O que delinheo aqui talvez transcenda o que comumente se espera de uma seção metodológica, pois minha abordagem visa pensar essas escolhas a partir da práxis etnográfica, onde teoria e prática coexistem. Essas reflexões não se limitam a um projeto idealizado, mas sim às configurações do vivido em campo que nos direcionam a um lugar específico de observação e participação. Esse formato metodológico vai além do convencional, pois engloba uma decodificação sobre o poder e as diversas transições que o pesquisador enfrenta ao percorrer os caminhos do campo, incluindo a abordagem sobre a impressão dos “nativos” acerca do antropólogo como um possível infiltrado, e uma análise dos materiais da Prefeitura, incluindo o e-mail, que, de certa forma, "inverte" essas posições, ao me permitirem o acesso e a interpretação de dados de forma não declarada ou autorizada, e possivelmente indesejada. Utilizo as aspas em torno de "inverte" porque essa palavra é apenas uma expressão ilustrativa do que tento ponderar, visto que as posições e situações em que a expressão do poder aparecem descritas neste capítulo permanecem assimétricas. Elas revelam as complexidades das dinâmicas exploradas, os imponderáveis mencionados ao dialogar com Malinowski (1978).

Nessa trama onde os papéis se invertem em momentos delimitados, há uma proposta reflexiva que podemos levar em conta ao problematizar uma possível "validação" da minha pesquisa pelo órgão da prefeitura, o que me causou profundo incômodo. Quando nossas escritas e confabulações sobre o mundo do outro assumem a cena, revelam-se as posições desiguais de autoridade que antropólogos e "nativos" assumem ao longo da pesquisa, considerando os perigos da escrita etnográfica. Ao compreendermos que ao descrevermos o outro e seus modos de vida, estamos, de certa forma, construindo uma narrativa cultural que é mais nossa do que do próprio nativo, introduzimos uma dimensão crucial à análise. Isso ressalta a importância de contemplar ambas as direções desse diálogo e os desafios éticos que invariavelmente surgem dessa interação, os quais nunca foram negligenciados ao longo da produção deste texto.

Para lidar parcialmente com a delicada questão do perigo inerente à escrita etnográfica - uma resolução completa sendo impraticável -, busquei realizar uma devolutiva das descrições e interpretações que até agora elaborei, compartilhando-as com os participantes da pesquisa. Posteriormente, procurei obter suas opiniões sobre o conteúdo, destacando as impressões relacionadas às *personas* descritas neste texto, as quais já não refletiam fielmente suas próprias definições de si e sobre as quais não tinham controle direto. Nesse contexto, fiz uma única modificação nos nomes fictícios que escolhi para a escrita,

conforme pedido por uma interlocutora, respeitando a importância do anonimato para os protagonistas envolvidos, considerando especialmente a necessidade de preservar suas identidades diante das relações de poder injustas e assimétricas que venho delineando até agora.

Reiterando os pontos essenciais da metodologia adotada, ressalto a utilização de recursos, técnicas e instrumentos específicos durante a pesquisa de campo. A câmera do meu celular foi utilizada para fazer alguns registros fotográficos do campo. O gravador do mesmo dispositivo foi empregado para registrar os sons do movimento social. As entrevistas foram conduzidas por meio de um roteiro semiestruturado com perguntas abertas, facilitando diálogos enriquecedores com meus interlocutores, sendo que nenhum deles, após eu explicar os objetivos deste trabalho, demonstrou qualquer forma de resistência para participar do estudo. Um caderno de campo estava sempre à mão, pronto para receber anotações provenientes da minha sensibilidade em capturar nuances do ambiente. Ao longo desse processo, estabeleci diálogos com dezenas de professores, em diferentes contextos de socialização, entre substitutos e efetivos, realizando entrevistas aprofundadas com quatro deles. Este grupo específico compreendeu três mulheres e uma pessoa em processo de construção de identidade de gênero, abrangendo idades de 24 a 57 anos. Dentre esses educadores, dois são autodeclarados negros e dois são brancos. A análise das práticas narrativas desses profissionais foi fundamentada em uma perspectiva teórica que se desenvolve na interseção dos estudos de antropologia do trabalho, sociologia do trabalho, antropologia das práticas de poder e algumas contribuições das teorias da educação. Adicionalmente, para a construção da primeira parte desta dissertação, também analisei documentos, legislações e notícias veiculadas pela mídia, sindicatos e Poder Público. O objetivo foi conectar as vozes desses professores com diferentes escalas de produção das relações sociais no contexto capitalista. Simultaneamente, busquei traçar os significados atribuídos por esses profissionais ao próprio trabalho e compreender como suas trajetórias de vida influenciaram suas escolhas econômicas ao longo do tempo.

3. O QUE VOCÊ TROCA PELO SEU TRABALHO?

O trabalho, segundo Antunes (2009), pode ser definido como um processo intrinsecamente vinculado à transformação da natureza humana e à construção da subjetividade em uma relação dialética entre meios e fins, imediatidade e mediação. Ele representa a realização das necessidades humanas por meio de uma complexa interação entre teleologia e causalidade, envolvendo a busca de finalidades (o projeto) e a efetivação por meio da ação laborativa.

O ato laborativo, ao satisfazer as necessidades humanas, transcende a mera manipulação de meios para atingir um fim, desencadeia um processo de autotransformação, alterando não apenas a natureza circunscrita ao objeto do trabalho, mas também a própria natureza humana. Este processo é um salto ontológico fundamental, uma protoforma da práxis social, permitindo a transição das formas pré-humanas para o ser social (Lukács apud Antunes, 2009, p. 137)).

A importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana.

Nesse plano mais abstrato parece necessário dizer que aqui não estou me referindo ao trabalho assalariado, fetichizado e estranhado, mas ao trabalho como criador de valores de usos, o trabalho na sua dimensão concreta, como atividade vital (work), como 'necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza', nas conhecidas palavras de Marx. (Antunes, 2009, p. 165)

O trabalho não é apenas um meio de produção, mas um instrumento que molda a subjetividade, fornecendo uma posição teleológica em relação ao mundo. Esse posicionamento, enraizado no ser material, constitui uma nova objetividade. A dimensão teleológica do trabalho proporciona ao homem a construção de sua própria finalidade, conferindo sentido à existência. Nessa perspectiva, a teleologia está intrinsecamente ligada à construção de projetos que buscam uma vida plena de significado, explorando as conexões decisivas entre trabalho, noção de si, autonomia e aspirações futuras. Assim, o trabalho é mais do que uma atividade funcional; é uma experiência elementar da vida cotidiana, enraizada na capacidade humana de atribuir propósito e significado à sua existência.

O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E, como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais. Reconhecer o papel fundante do trabalho na gênese e no fazer-se do ser social nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da vida cotidiana, como ponto de partida para a genericidade para si dos homens. (Antunes, 2009, p. 165)

O que você troca pelo seu trabalho? Ao destacar anteriormente que as perguntas antropológicas valiosas são aquelas que merecem ser exploradas em diversos contextos de pesquisa, estava pensando especificamente nesta indagação aparentemente simples sobre os processos econômicos que regem a vida dos trabalhadores. Essa questão se encontra no cerne de uma análise complexa que aborda a posição teleológica do sujeito no mundo, as causas contingenciais de sua existência e os propósitos subjacentes aos seus atos. Tais elementos moldam a criação intrincada do cotidiano, permeado por projetos individuais e pelos campos de possibilidades que se estendem diante de cada indivíduo para suas realizações.

Aqui, a questão está intrinsicamente ligada à construção de uma identidade sustentada pelas dimensões da memória coletiva, das relações familiares, das tradições e das projeções de futuro, frequentemente impregnadas de posicionamentos políticos marcantes, contrastando significativamente com a finalidade financeira isolada do trabalho assalariado, estranhado e fetichizado, próprio das relações produtivas do capitalismo. Nessa concepção, os significados da troca são frequentemente concebidos como resultado direto dos interesses monetários. Em outras palavras, uma extensão da pergunta original seria: o que você troca pelo seu trabalho além do dinheiro?

Neste ponto, recorro da pesquisa de Tsing (2022) sobre a coleta de cogumelos matsutake na qual inicialmente ela não compreendia por que seus interlocutores escolheram participar desta atividade produtiva em temporadas específicas, muitos dos quais estabelecidos em meio à floresta, em detrimento do que considerava um trabalho convencional na cidade. Este desconhecimento a levou a questionar o papel do Estado na garantia de segurança social e trabalho para aquelas pessoas. À medida que Tsing avançava em sua pesquisa, começou a decifrar certos códigos, como as diferentes ideias de liberdade que seus interlocutores mobilizaram para tentar explicar os motivos de permanecerem na floresta e que em tão pouco guardavam relação com essa necessidade de construção de políticas públicas trabalhistas por parte do Estado. Portanto, considero fundamental a pesquisa etnográfica para desvelar não apenas o que está acontecendo no imediato das práticas, mas também como as pessoas interpretam e se relacionam com tais dinâmicas em seus contextos de trabalho e em suas vidas.

Na obra "O Cogumelo no Fim do Mundo: Sobre a Possibilidade de Vida nas Ruínas do Capitalismo", Anna Tsing (2022) mergulha na análise do complexo de relações sociais presentes na cadeia produtiva do cogumelo matsutake. Esse trajeto abrange desde as florestas

do Oregon, nos Estados Unidos da América (EUA), até o Canadá e, finalmente, alcança o comércio local em algumas cidades do Japão. Por meio de uma perspectiva etnográfica com um arcabouço teórico particular, construído a partir de interpretações do campo, a autora sustenta a ideia de que uma mesma mercadoria pode adquirir múltiplos significados valorativos à medida que percorre as interligadas linhas econômicas dessa complexa cadeia produtiva.

No contexto dos coletores de matsutake, a atividade de coleta e venda representa, em geral, a troca da possibilidade de liberdade em relação às dificuldades inerentes aos processos produtivos convencionais do capitalismo, ou dos aspectos sintomáticos da intensificação da vida nervosa na cidade (Simmel, 2005). Contudo, para os japoneses que adquirem e consomem o cogumelo no final dessa cadeia produtiva, o matsutake assume a forma de um artigo de luxo, muitas vezes utilizado como presente. Essa dinâmica evidencia a variedade de significados atribuídos à mesma mercadoria por diferentes grupos ao longo do processo. Além disso, a obra revela uma análise interpretativa aprofundada sobre a própria noção de "trabalho". Os interlocutores de pesquisa contribuem para desvelar que "trabalho" não é uma categoria homogênea e universal. A diversidade de perspectivas em torno dessa concepção ressalta a complexidade das relações de trabalho, enfatizando que a compreensão do trabalho não pode ser reduzida a uma definição única e padronizada.

Nesse contexto econômico, os agentes de compra, distribuidores e grandes comerciantes do matsutake desempenharam um papel crucial como tradutores culturais, conforme destacado por Tsing (2022). Em linhas gerais, a autora argumenta que esses indivíduos se dedicavam a compreender os modos culturais de interação dos diversos grupos envolvidos no sistema de trocas da cadeia produtiva. Deste modo, essa compreensão permitia que atuassem como intermediários em situações comunicacionais e nas transações de mercadorias. O trabalho desempenhado pelos tradutores culturais se desdobrava no desenvolvimento de um conhecimento específico, na assimilação de saberes e no aprimoramento de habilidades fundamentais para a mediação da comunicação e a produção de conhecimento entre sujeitos diversos. Em muitos aspectos, essa função se assemelha ao trabalho de mediação pedagógica realizado por um professor em sala de aula, ressaltando a importância da compreensão intercultural e da habilidade de facilitar a comunicação entre diferentes grupos na busca por entendimento mútuo.

As reflexões etnográficas de Tsing oferecem uma base sólida para a construção de problemas analíticos essenciais na interpretação do meu próprio campo. Surge a possibilidade de investigar se, no desempenho de suas funções, os professores substitutos almejam apenas a troca financeira por um número específico de aulas ministradas, ou se também buscam outras contrapartidas, como a perspectiva de estabilidade financeira futura, a oportunidade de conquistar a cidadania, a liberdade de escolha, ou mesmo a flexibilidade temporal entre projetos pessoais, entre outras possibilidades. Ao focar na ideia de "trocar por possibilidades", torna-se crucial compreender quais experiências sociais moldam esses anseios. Estas expectativas são compartilhadas de forma coletiva ou variam individualmente? Como o conhecimento adquirido no exercício dessa função se torna fundamental para a concretização de projetos futuros? Essas indagações visam desvelar não apenas as dinâmicas econômicas, mas também as complexidades sociais e subjetivas que permeiam a vida dos professores substitutos em sua busca por realizações pessoais e profissionais.

Nas bancas de venda de cogumelos nas florestas do Oregon, os coletores negociavam a "possibilidade de liberdade", embora essa concepção de "liberdade" não fosse uniforme entre os diversos grupos étnicos envolvidos nas atividades. Segundo Tsing (2022), as memórias de guerra entre as distintas etnias do sudeste asiático de coletores, formadas em momentos históricos diversos, resultavam em interpretações únicas sobre o significado e a vivência da liberdade, gerando, assim, um contexto econômico com agências e significados extremamente heterogêneos. Ademais, alguns veteranos de guerra nativos dos EUA optavam por uma vida dedicada à caça e à coleta de matsutake em vez de se envolverem em trabalhos convencionais nas áreas urbanas. Esses indivíduos preferiam permanecer isolados do convívio social devido aos traumas e assombros de um passado de guerra. Diante do cenário, é importante que se problematize não apenas o que os interlocutores de pesquisa fazem, pensam ou desejam, mas também as experiências que os levaram a construir tais aspirações de vida.

Costumo afirmar que os pesquisadores engajados na antropologia do trabalho se encontram imersos em uma intrincada teia analítica que necessariamente demanda a mobilização de diversas bagagens teóricas oriundas de campos variados. Ao abordar o trabalho dos professores, por exemplo, estamos, por inerência, tratando não apenas de trabalho e educação, mas também explorando aquilo que desperta o interesse interpretativo do pesquisador. A interconexão com outros campos está intrinsecamente ligada a uma trajetória de pesquisa que, neste caso, evidencia-se como parte desse processo inconcluso de

uma aspiração profissional. Portanto, algumas dessas escolhas podem ocorrer de forma inconsciente em certa medida, mas ainda assim são reflexo dessa trajetória de pesquisa e trabalho. Esta etnografia, além de discutir as dinâmicas narrativas dos meus interlocutores acerca da prática pedagógica, também se aprofunda em algumas práticas políticas, abrangendo tanto suas dimensões macro quanto micro. O recorte flexível pode variar significativamente em função do objeto de estudo, o qual impõe certas obrigatoriedades na discussão. Além disso, é moldado por configurações difusas de pensamento, pelas confabulações através das quais optamos por narrar nossas histórias, e que nos impulsionam a adentrar em outros campos de saberes de maneira igualmente cativante.

Dessa forma, para elaborar uma análise abrangente sobre as potencialidades que meus interlocutores constroem por meio do trabalho na educação, é imperativo explorar algumas noções sobre ideias pedagógicas e sua conexão com as tendências políticas que permeiam as instituições escolares. Torna-se evidente que, no campo educacional, existe um projeto nacional em desenvolvimento alinhado às correntes neoliberais. Contudo, como ressalta Anjos (2021) ao destacar a diferença "entre o protocolo e o vivido", é crucial compreender os distanciamentos e aproximações que se delineiam nas práticas sociais e na posição teleológica dos sujeitos no mundo. Para fundamentar essa reflexão, podemos revisitar as análises que desenvolvi ao longo de uma pesquisa realizada entre 2021 e 2022, que explorou as condições de trabalho dos professores de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19 e a implementação do Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina. Essa investigação resultou em meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais, com foco particular na formulação do mencionado projeto nacional de educação.

Nesse contexto, observa-se que as políticas de austeridade fiscal e as abordagens gerencialistas de cunho neoliberal permeiam cada vez mais os cenários de construção da educação pública nacional. Isso não apenas resulta em um evidente subfinanciamento nas escolas federais, estaduais e municipais, mas também configura o ambiente escolar como o epicentro dos conflitos culturais que delineiam um novo capítulo na sociedade brasileira, mais alinhado aos interesses de mercado (Matos, 2022). No ano de 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reuniu-se, com uma expressiva participação de representantes do empresariado brasileiro, para traçar os novos rumos da educação básica no país. As diretrizes e documentos resultantes desse encontro serviriam como base para a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e, por

consequente, para a reformulação da Base Nacional Comum Curricular⁸ (BNCC). A proposta curricular para o Ensino Médio visava aproximar a experiência escolar brasileira ao modelo norte-americano, proporcionando aos estudantes uma maior "liberdade de escolha" em seus itinerários formativos, alinhados aos seus projetos de vida. Além disso, propunha a diluição das disciplinas em grandes áreas de conhecimento, com conteúdos trabalhados de maneira interdisciplinar. No entanto, na prática, os educadores nas instituições de ensino tiveram dificuldades em adaptar a realidade brasileira ao Novo Ensino Médio, gerando preocupações quanto à i) desvalorização da filosofia e ciências humanas no currículo e nos itinerários formativos, ii) simplificação e descaracterização epistemológica de cada disciplina, e iii) avanço da pedagogia tecnicista sobre as práticas escolares (Matos, 2022).

Desde os anos 1990, empresas têm se mobilizado para redefinir seu papel nas dinâmicas de hegemonia social, unindo-se em coalizões com o objetivo de exercer influência na política nacional e dando origem ao movimento denominado "direita para o social" (DPS) (Martins, 2009). Integrada por empresários dos setores financeiro, bancário e de serviços, a DPS promove a "responsabilidade social" como uma ideologia para organizar sua própria classe e impor à sociedade sua visão de mundo, em paralelo ao que observamos anteriormente durante a fala do prefeito de Florianópolis no Congresso de Educação Básica de 2023. O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE) desempenharam papéis cruciais ao orientar a classe empresarial para uma intervenção inovadora nas relações de hegemonia, com o intuito de promover o avanço das políticas neoliberais.

Com metas alinhadas, o GIFE e o IE empreenderam esforços significativos na transformação da "questão social" do Brasil, focando especialmente no campo educacional, que passou a ser interpretado sob uma lógica mercadológica. Resumidamente, buscava-se uma agenda política para tornar a escola mais eficiente em termos de investimento e retorno para o mercado de trabalho, seguindo os princípios neoliberais e a cultura de métricas

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo fundamental, sendo uma referência obrigatória para a formulação dos currículos escolares em todos os níveis da Educação Básica no Brasil. Uma porção dos conteúdos e disciplinas é estabelecida de maneira fixa, enquanto outra parte é flexível, adaptando-se às necessidades educacionais específicas de cada Estado. Isso reflete uma abordagem multiculturalista, reconhecendo a diversidade dos conhecimentos produzidos em distintas regiões do país. Elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, este documento conta com a participação de um corpo técnico composto por servidores públicos e especialistas convidados, além de representantes significativos da sociedade civil, incluindo membros dos movimentos sociais e trabalhadores da educação. É importante notar que desde a década de 1990, houve uma expressiva presença de representantes da classe empresarial nesses espaços de deliberação política sobre o ensino em nível nacional.

financeiras na vida social. As propostas para a Educação Básica, conforme Pina (2016), envolviam noções como o estímulo à parceria, ao gerencialismo e à promoção de novas formas de organização produtiva alinhadas à cultura empresarial.

A contrarreforma da Educação Básica tornou-se uma prioridade para esse grupo, que, a partir dos anos 2000, contava com um aumento significativo de frentes empresariais interessadas no projeto em desenvolvimento. O exame das produções da DPS revela a existência de um projeto empresarial para a Educação Básica pública, fundamentado em quatro pilares inter-relacionados: privatização, divisão técnica do trabalho, responsabilização pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas e patamar minimalista de formação escolar (Pina e Gama, 2020, p. 80).

No movimento privatista dos grupos empresariais em relação ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), as organizações sociais conseguiram assegurar à classe dos proprietários o controle produtivo dos setores mais lucrativos, como a produção de bens e serviços, argumentando que tal concessão e subsídio estatal resultariam na redução dos gastos públicos. No entanto, algumas atividades sociais transcendem o poder do Estado, sendo fundamentais como pilares ideológicos das democracias modernas, mesmo que constantemente atacadas pelos interesses prejudiciais e desprovidos de escrúpulos do capital. Assim, surge a proposta/estratégia, por meio da noção de parceria, que permitiria ao empresariado avançar com as privatizações do sistema de ensino sem necessariamente possuir total domínio político-administrativo sobre o mesmo.

Nesse contexto, destaca-se a alternativa encontrada: a defesa de uma privatização de novo tipo, denominada "publicização". Por meio desta, as atividades sociais e científicas do Aparelho de Estado seriam transferidas para as "organizações públicas não estatais" ou "organismos sociais", que receberiam verbas públicas para administrar "[...] um tipo de serviço por definição subsidiado" (Brasil, 1995). A justificativa era que isso tornaria o aparelho de Estado mais eficiente (Pina e Gama, 2020, p. 81).

Assim, as "organizações sociais" (OSs) obtiveram o poder de administrar e exercer influência política sobre a oferta educacional, gestão da educação pública e currículo da Educação Básica (Adrião, 2018). Focando no dispositivo de "privatização do currículo", destacam-se as seguintes características por parte da atuação do poder público: a compra ou adoção de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; a compra ou adoção de

tecnologias educacionais e outros insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; a compra ou adoção de Sistemas Privados de Ensino (SPE) (Adrião, 2018).

Com a garantia desse dispositivo constitucional, a Fundação Lemann (FL) e a Fundação Itaú Social (FIS) uniram-se ao movimento DPS para influenciar amplamente nos processos pedagógicos e nas relações entre professores e estudantes em suas atividades de socialização e produção do conhecimento. Como premissa fundamental, destaca-se o modelo de gestão por resultados, no qual as preocupações educativas são deixadas de lado em prol de um gerencialismo inescrupuloso e sem profundidade pedagógica. Paralelamente, salários e financiamentos estariam condicionados ao desempenho do professor na geração de índices e métricas numéricas positivas nas avaliações discentes. Essa abordagem evidencia um pensamento equivocado que responsabiliza exclusivamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar dos educandos, ignorando os problemas estruturais da sociedade, as más remunerações e condições de trabalho dos docentes, e colocando em risco a isonomia salarial, princípio legal da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Brasil, 1943).

Considerando que o conhecimento sistematizado pode desempenhar um papel crucial na construção das forças produtivas e servir como instrumento de apropriação e interpretação das relações sociais, o empresariado, em conformidade com seus próprios interesses de classe, busca criar dispositivos de controle para sua apropriação pela classe trabalhadora. Estes, cujos interesses históricos são passíveis de universalização (Marx, 2017), representam uma ameaça real aos projetos de globalização dos modos de produção e da ideologia do capital. Dessa forma, o trabalho educativo tem sido influenciado por concepções que buscam desvincular a educação escolar das reais necessidades humanas (Pina e Gama, 2020), tratando a educação da classe trabalhadora como se fosse apenas o desenvolvimento de habilidades e competências destinadas a manter a vida subjugada eternamente à ordem social existente, presumidamente natural e imutável.

Entretanto, a partir de 2013, a DPS lançou o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), contando com a participação da "classe empresarial que engloba diversos de seus órgãos privados de influência, tais como: Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos pela Educação (TPE)" (Pina e Gama, 2020, p. 87). O objetivo era assegurar a formulação de uma nova BNCC fundamentada no desenvolvimento das controversas "competências", marcando a defesa de um retorno à "pedagogia das

competências"⁹, ao conceito de "aprender a aprender" e ao falso espontaneísmo do processo ensino-aprendizagem proposto pelo escolanovismo. Esses objetivos estão estreitamente vinculados às iniciativas privadas, à fragmentação técnica do trabalho e à responsabilização individualizada dos profissionais da educação, nos quais as condições de trabalho ficariam submetidas à lógica da produtividade numérica e ao alto desempenho, mesmo que desprovido de suporte.

Como enfatizei anteriormente, Saviani (2007) e Apple (2002) destacam que as alterações nas bases produtivas visam criar facilitadores jurídicos e fiscais para suas empreitadas, e estabelecer culturas submissas em nações do "terceiro mundo" que sustentem a nova ordem social imposta. No Consenso de Washington (1989), as decisões tomadas indicaram que os países de capitalismo periférico deveriam adotar uma série de reformas econômicas e trabalhistas para se modernizarem. Esse grupo era composto por economistas e políticos alinhados com as políticas de Margaret Thatcher (Inglaterra, governo de 1979 a 1990) e Ronald Reagan (Estados Unidos da América, governo de 1981 a 1989), fundamentadas em princípios e programas neoliberais. As decisões incluíam ataques ao Estado regulador, o retorno ao liberalismo proposto pelos clássicos, promoção de valores como equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, flexibilização dos direitos trabalhistas, abertura das economias nacionais e privatização de empresas estatais.

No âmbito político, houve uma crítica contundente às democracias de massa. Para a América Latina, foram sugeridas reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias para reduzir os gastos públicos. Essas políticas, inicialmente implementadas por medo de sanções econômicas, mais tarde foram adotadas como a agenda principal da classe dominante e de seus representantes políticos nos países latino-americanos. As recomendações do hemisfério norte foram assimiladas nos documentos do Ministério da Educação do Brasil a partir da década de 1990. As ideias pedagógicas foram alvo de diversos ataques, culminando na visão da escola pública como ineficiente e onerosa, tornando-se símbolo da suposta incapacidade do Estado em gerir o domínio público.

⁹ Uma das abordagens conhecidas como pedagogias do "aprender a aprender" fundamenta-se nos pressupostos pedagógicos espontaneístas do escolanovismo. Essa ideia pedagógica coloca em segundo plano o trabalho educativo centrado nos conhecimentos científicos e filosóficos na escola pública, privilegiando, em vez disso, saberes instrumentais. Essa perspectiva adota uma visão pragmática e utilitarista, com o intuito de preparar os indivíduos para um trabalho alienado e para uma adaptação subordinada aos interesses do mercado capitalista (Matos, 2022).

Saviani observa que essas ideias pedagógicas, difundidas no Brasil na década de 1980 e consolidadas nos anos 1990, não possuíam uma única denominação definida nas análises dos diversos pensadores da educação nacional. O que se torna evidente é que as origens desses movimentos já eram tipificadas, e muitos dos conceitos pensados em termos de novas práticas e interpretações sobre as correntes pedagógicas foram modificados e reinterpretados à medida que as forças produtivas da sociedade também se transformaram. Nesse sentido, o autor destaca que as antigas ideias foram prefixadas com "neo" em novas análises, sendo readequadas ao novo contexto brasileiro. Em suas palavras: "poderíamos citar suas categorias centrais: neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo" (Saviani, 2007, p. 426).

Outro aspecto crucial a ser considerado na análise da realidade escolar é o avanço de correntes conservadoras, que habilmente conduziram discussões enganosas e amedrontadoras sobre estudos de gênero, raça e classe na educação básica, exercendo influência abrangente no Congresso e em grupos familiares em todo o país. Segundo Apple (2002), é fundamental discutir as influências culturalistas e dos grupos políticos neoliberais e neoconservadores nas instituições educacionais, e como essas influências têm impacto prático nas crises contemporâneas nos sistemas de ensino. Nesse contexto, é possível realizar uma análise do sistema educacional e sua relação com o bloco social hegemônico, composto por neoliberais, neoconservadores, a nova classe média profissional e populistas autoritários. Desde meados da década de 1980, esses atores têm superado obstáculos antagônicos para ditar os ritmos e as regras das instituições, reconfigurando e prejudicando o conceito de sociedade democrática (Apple, 2002, p. 55). Anteriormente, a concepção de escola estava intrinsecamente ligada ao cultivo de um sentido republicano de participação política na vida em sociedade, ou seja, à formação do cidadão. Contudo, diante da atual conjuntura marcada por disputas assimétricas, surge a indagação: como a escola e os sujeitos escolares se posicionam frente a esse desafio? Estarão fadados a sucumbir diante desse projeto?

Na concepção republicana, a escola era o lugar onde as tendências dispersivas e anômicas das sociedades ocidentais, cada vez mais marcadas pela especialização profissional e pela divergência dos interesses particulares, deveriam ser contrabalançadas. Ela se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão - mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor. O que acontece quando essa escola é cada vez mais contestada pelas diferentes formas da privatização e se limita a produzir "capital humano" para manter a competitividade das economias regionais e nacionais? (Laval, 2019, p. 19)

Assim, é relevante salientar que a concepção da escola como uma entidade empresarial, ou escola neoliberal, não surge isoladamente, mas é o desdobramento de uma

interação complexa de forças e de amplos processos históricos e sociais, como venho delineando até aqui. Muitas vezes, os defensores dessa perspectiva se apresentam como benfeitores das comunidades escolares e da sociedade como um todo, como evidenciado nas declarações do prefeito durante a abertura do Congresso de Educação Básica de 2023, ou nas manifestações oficiais do governo de Santa Catarina ao rebater críticas sobre os direcionamentos orçamentários na gestão da educação estadual. Ademais, Laval (2019) argumenta que:

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. (Laval, 2019, p. 19)

No entanto, faz-se necessário analisar antropologicamente as nuances interpretativas deste projeto de educação nacional, o qual, na prática, se desenvolve em consonância com os poderes institucionais da sociedade. Este projeto é delineado por um protocolo fundamentado na formalidade das diretrizes, normas e portarias que orientam o trabalho educativo, e segue as linhas estratégicas daqueles que detêm o poder, como argumenta Certeau (2014):

Chamo de ‘estratégia’ o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com a exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (Certeau, 2014, p. 45)

Nesse contexto, a estratégia, compreendida como o cálculo das relações de força imersas em configurações estruturais que normatizam e controlam as práticas sociais, origina-se primariamente da atuação dos poderes institucionais ou daqueles investidos de autoridade administrativa. No entanto, esse cálculo não se desenrola de maneira isolada, limitando-se aos seus próprios termos. Ao longo de seu trajeto, entram em cena as variáveis desta mesma equação, tornando essencial a compreensão da magnitude da experiência vivida pelos usuários culturais aos quais as leis normativas desta matemática se destinam.

Assim, em contraste com o projeto enquanto resultado de um sistema de produção cultural dominante, emerge uma construção da realidade fundamentada na perspectiva multifacetada do sujeito comum. Este sujeito ordinário se torna o protagonista na poética do cotidiano, empregando os instrumentos culturais disponíveis no sistema para demarcar seu

espaço no mundo. É esse indivíduo que fabrica e se destaca nas narrativas do dia a dia, oferecendo uma representação da vida social tão próxima da realidade quanto podemos imaginar.

A 'fabricação' que se quer detectar é uma produção, uma poética - mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de 'produção' (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos 'consumidores' um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante.(Certeau, 2014, p. 38-39)

Proponho uma exploração das práticas narrativas de determinados interlocutores, notadamente professores substitutos. Meu objetivo é analisar suas interpretações acerca do trabalho educativo e do ambiente escolar, concebendo este último como o epicentro para o desenvolvimento de relações sociais marcadas simultaneamente por conflitos e por alternativas à proposta da escola neoliberal. Nas falas que salientarei a seguir, identifiquei significados eloquentes atribuídos ao trabalho educativo que transcendem a concepção de uma educação tecnicista, caracterizada pela tentativa de desenvolver competências específicas nos estudantes para enfrentar as exigências do mercado de trabalho de maneira acrítica. Em vez disso, meus interlocutores fazem escolhas profissionais que valorizam tanto o "cuidado dos seus" quanto a instrumentalização do conhecimento, visando a promoção de transformações sociais.

Essas maneiras de conceber o próprio trabalho podem ser interpretadas como formas cotidianas de resistência (Scott, 2002). Nesse contexto, os sujeitos, subalternizados aos poderes institucionais e políticos, organizam-se por meio de ações de resistência que não se manifestam apenas em grandes eventos, mas de formas sutis, preservando sua autonomia, protegendo seus interesses e desafiando as ordens estruturais do poder dominante, sem necessariamente se envolverem em confrontos mais amplos com as instituições. Scott (2002) destaca a relevância dessa "infrapolítica" que ocorre no cotidiano como resposta às opressões e explorações, permitindo que os trabalhadores resistam sem necessariamente ocupar o centro das grandes visibilidades. Essas práticas podem abranger aspectos como evasão fiscal, trabalho lento e outras formas de sociabilidade (Simmel, 2006) que fortalecem, estabilizam, propõem e tornam suportáveis os vínculos sociais entre os trabalhadores (Lopes, 1978; Vedana, 2013). Dessa forma, intento analisar as formas de resistência simbólica manifestadas

por meus interlocutores, as quais constituem um aspecto crucial da infrapolítica presente nas práticas cotidianas de resistência, pois a prática social não é algo isolado do processo imaginativo de narrar o mundo e a si mesmo, mas um processo concomitante (Cardoso, 2007) que, em algum nível, nos possibilita compreender o que meus interlocutores pensam que trocam pelo seu trabalhos para além do dinheiro.

3.1. “PROFESSORA, POR QUE VOCÊ NÃO DÁ AULA SÓ PARA A GENTE QUE ESTÁ INTERESSADO?”

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção.

Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade - **bell hooks**

Felipa é uma mulher autodeclarada negra, oriunda de uma família de metalúrgicos, natural de Joinville, Licenciada e Mestre em História, que trabalha eventualmente como professora substituta desde 2013, e atualmente reside na Grande Florianópolis, onde cursa um doutorado. É uma mulher de estatura baixa, com cabelo curto e volumoso, dona de uma capacidade invejável de intercalar largas gargalhadas bem humoradas, de expressões descontraídas, com olhares focados e boca cerrada quando está atenta ou discutindo algo sério, trazendo à margem feições que passam credibilidade e respeito. Além de interlocutora de pesquisa, Felipa é uma grande amiga que admiro e que tenho a sorte de conhecer há quase uma década.

Em uma de nossas conversas, abordamos os desdobramentos da greve dos servidores municipais de Florianópolis. Tanto eu quanto ela compartilhamos da perspectiva de não acreditar em um discurso popular que rotula os servidores públicos como "vagabundos" que evitam o trabalho. Nossa observação, proveniente da ativa inserção nos espaços de convívio, formação e atuação profissional desses trabalhadores, revela exatamente o oposto. Conhecemos muitos professores incrivelmente comprometidos com seu trabalho, mesmo que possuam ideias diversas sobre as melhores abordagens para executá-lo. Assim, recordo-me da ocasião em que recebi um convite para a festa de aniversário da esposa de Felipa, também uma educadora notavelmente brilhante. Nessa comemoração, ela reuniu um grupo caloroso de professoras e coordenadoras pedagógicas, muitas delas rostos familiares do

movimento sindical que descrevi na primeira parte deste trabalho. Durante esse evento, tive a oportunidade de conversar de maneira descontraída e casual com várias dessas mulheres, que, em grande parte, compartilham as mesmas visões que Felipa sobre a relevância social de seu trabalho.

Retomando nosso diálogo após a festa de aniversário, alguns dias depois, minha interlocutora compartilhou experiências desafiadoras que havia vivenciado como professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 2023. Durante nossa conversa, ela relatou algumas situações em sala de aula, destacando como sua formação acadêmica, ética e política anteriores contribuíram para a formulação de fundamentos significativos em relação ao sentido que atribuía ao seu trabalho. Em um dos casos, discorreu acerca da situação em que uma estudante no espectro autista¹⁰, com “resistência em aceitar o diferente”, a chamou de “macaca”. Segundo Felipa, um educando que necessita de apoio específico na sala de aula deveria ser acompanhado por uma professora do Atendimento Educacional Especializado¹¹ (AEE), responsável por adaptar as atividades pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com demandas especiais. No entanto, a professora do AEE estava ausente durante as aulas de História, pois costumava fazer seu intervalo naquele período, deixando a estudante em questão sem o suporte profissional necessário. Naquele dia, Felipa lembra que a menina começou a se agitar. Diante disso, minha interlocutora se aproximou da jovem e a indagou como preferiria realizar a atividade pedagógica proposta. A resposta foi a vontade de fazer um desenho. Diante disso, a professora sugeriu, então, que o desenho poderia ser relacionado à temática da aula, mas a educanda teve uma crise e começou a chamar pela outra professora. Felipa tentou lembrá-la de que também era sua professora, mas acabou recebendo uma negativa carregada de significados racistas, a declaração foi a seguinte: “você não é professora, você é uma macaca”.

¹⁰ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange diversas condições marcadas por algum nível de dificuldade nas interações sociais, na comunicação e na linguagem. Além disso, é caracterizado por uma gama específica de interesses e atividades que variam de maneira única para cada indivíduo e são frequentemente realizadas de maneira repetitiva. O termo “espectro” é utilizado porque as manifestações do autismo variam significativamente em intensidade e natureza de uma pessoa para outra. Fonte: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista#:~:text=O%20transtorno%20do%20espectro%20autista,e%20realizadas%20de%20forma%20repetitiva>>. Acesso em: 09/01/2024

¹¹ O Atendimento Educacional Especializado refere-se à colaboração interdisciplinar de profissionais que buscam identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Esses esforços visam eliminar as barreiras e promover a plena participação de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em ambientes escolares regulares, levando em consideração suas necessidades específicas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 09/01/2024

Neste instante, conforme relatado por Felipa, outro aluno negro começou a gritar e imitar um macaco, desencadeando uma reação em cadeia que afetou o ânimo de toda a turma, resultando em risadas e tumulto, com novas zombarias. A professora, extremamente incomodada com a reação da turma, estava especialmente preocupada com o bem-estar da estudante autista, pois a intensificação da confusão poderia agravar a sua crise diante do excesso de estímulos provenientes dos colegas inquietos. Enfaticamente, Felipa pediu silêncio, e depois foi procurar apoio da equipe pedagógica da escola.

Após o incidente, a equipe pedagógica assumiu a responsabilidade pelas medidas necessárias na resolução do problema, convocando os responsáveis pelos adolescentes envolvidos para uma reunião. Felipa destacou a postura assertiva do gestor e da coordenação pedagógica. Recordou que a mãe da estudante autista queria conversar para esclarecer que a filha não era racista, porém, os mediadores optaram por não envolvê-la. Essa decisão foi tomada com o objetivo de protegê-la contra o potencial risco de revitimização em uma violência de cunho racial, especialmente considerando possíveis reações associadas às ideias enraizadas na branquitude¹² (Bento, 2022).

Posteriormente, Felipa compartilhou um outro caso que ilustra como a escola não existe de maneira isolada, mas sim como um espaço de formação que reflete todas as manifestações dos sistemas sociais, repletos de práticas de hierarquização e violência entre os sujeitos. Desta vez, informou que, na segunda semana como professora na instituição, ao percorrer os corredores, foi abordada pelo diretor, que a interpelou sobre a necessidade de discutir um problema envolvendo alguns estudantes. Segundo ele, os meninos haviam procurado a equipe pedagógica para relatar que a professora afirmou em sala de aula que eles não teriam nenhum futuro.

Imediatamente, o diretor se manifestou, destacando que não acreditava no que haviam lhe dito, pois conhecia a abordagem acolhedora e responsável que Felipa sempre empregava em seu trabalho. Após uma explanação sobre um dia de atividades em grupo, no qual a docente orientou os adolescentes a dividirem equitativamente as etapas do trabalho,

¹² O conceito de "branquitude" é utilizado aqui para se referir às práticas e estruturas de pensamento que se originam das experiências de vida de pessoas brancas. Essa abordagem visa desfazer a ideia equivocada de que existe uma neutralidade e universalidade inerentes ao sujeito branco, considerando os complexos processos sociais de racialização. A análise da branquitude busca compreender como a identidade branca é moldada, preservada e perpetuada nas estruturas sociais, especialmente em uma sociedade permeada por hierarquias raciais como a nossa. Essa compreensão é fundamental para elucidar como a branquitude contribui para a manutenção dos sistemas de poder e para a persistência da discriminação racial. Cida Bento (2022) argumenta que um dos aspectos centrais da branquitude é a existência de um "pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa a manter seus privilégios" (idem, p. 18).

ênfatizando a importância do envolvimento efetivo de todos na construção dos objetivos pedagógicos da aula para o futuro de cada um, o diretor compreendeu a natureza do impasse e pôde elaborar planos adequados para sua resolução.

Cauteloso diante do desenrolar da primeira história compartilhada, comecei a ponderar sobre explicações que mais uma vez tinham o racismo como possível fio condutor das ações dos estudantes. Ao questionar minha interlocutora sobre as motivações dos alunos, elaborei duas possíveis direções: "Você acredita que agiram de má fé? Ou foi apenas um mal-entendido?". Ela respondeu que não era nem uma coisa nem outra, mas que aquela turma "gostava de ver o circo pegar fogo". Em seguida, mencionou que essa geração gosta deste tipo de conflito de bastidores que rendem boas fofocas, valoriza encontros sociais marcados pela espetacularização do humor, que pode variar entre a inocência e a violência. Tal forma de sociabilidade se manifesta por meio de brincadeiras, zombarias e simulações de masculinidade que se destacam ao exagerar gestos brutos e na forma como interagem uns com os outros, às vezes culminando em representações teatrais de pequenos conflitos com socos, chutes e empurrões. Além disso, essas dinâmicas, que podem facilmente evoluir para zombarias e chacotas, são fortemente influenciadas pela cultura de massas, que se propaga para além dos muros da escola, especialmente por meio das redes sociais do mundo digital.

Posteriormente, a interlocutora complexificou o assunto. Em suas palavras:

Eu sei de outras situações com outros professores que cometem erros muito graves e eles [estudantes] não fazem nada. Mas eu sou uma professora negra que acabou de chegar, e eu acho que eles me consideram mais fraca. (Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

Nesse contexto, percebo que a questão racial desempenhou um papel significativo na evolução dos acontecimentos, embora não tenha se manifestado na ordem que eu inicialmente antecipava. No entanto, a perspicácia de Felipa foi notável, pois não hierarquizou os elementos que constituem um momento desastroso em sala de aula em termos de importância sucessiva, evitando uma abordagem reducionista das múltiplas influências presentes. Em vez disso, explorou as complexidades sociais que contribuem para a situação. Nesse cenário, elementos vinculados aos marcadores de raça, gênero e, em certa medida, à idade da professora surgem como fatores que a colocam numa posição social propensa a suspeitas e descrédito enquanto um corpo e uma identidade capazes de possuir, construir e comunicar o conhecimento, na medida em que compreendemos como os

“conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (Kilomba, 2020, p. 50)

A escola, como uma instituição feita à imagem e semelhança das fragilidades e potencialidade humanas, permanece sendo um espaço no qual os grupos de poder, normalmente professores e estudantes brancos, com suas narrativas hegemônicas sobre cultura e sociedade, tendem a perpetuar violências simbólicas contra outros sujeitos de saberes que podem desestabilizar as estruturas que sustentam essas relações desiguais. Felipa, uma jovem mulher negra, exercendo algum nível de influência em sala de aula devido à sua posição como professora, teve sua autoridade confrontada por alguns estudantes, em função da perspectiva social que seu corpo parece imprimir nos espaços constituídos por relações estruturalmente racistas. Dessa forma, podemos nos inspirar no pensamento de Kilomba (2020) e questionar a nós mesmos: "Quem é reconhecido/a como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?" (*idem*, 2020, p. 50). Embora a autora se refira especificamente aos espaços acadêmicos, considero essencial aplicarmos essas mesmas perguntas a outros locais de construção de saberes, como o ambiente escolar, por exemplo.

Posteriormente, Felipa prosseguiu com sua análise, identificando outras características do perfil social daquela turma que poderiam contribuir para o desencadeamento de situações como aquela. Conforme suas observações, tratava-se de um sétimo ano do Ensino Fundamental, composto por adolescentes de 12 a 13 anos, que demandava uma intervenção significativa, pois era marcado pela violência. Os estudantes recorriam frequentemente a termos ofensivos uns contra os outros, como "viado"¹³, "baiano", "cabeça chata"¹⁴, "burro", entre outros. Isso evidencia que, além do racismo, outras expressões de violência e discriminação social contribuíam para compor aquele cenário, incluindo o machismo, a homofobia e a xenofobia. Portanto, minha interlocutora manifestou à equipe pedagógica sua disposição para realizar tal intervenção na turma. No entanto, destacou a necessidade de um "pacto coletivo com toda a unidade", pois reconhecia que lidar

¹³ Essa grafia respeita a expressão oral e a escrita informal do termo, tal como reconhecidas pelos indivíduos que se identificam como parte das diversidades sexuais e de gênero.

¹⁴ O termo "viado" pode ser empregado de maneira positiva, como uma afirmação de identidade ou expressão de gênero, sendo ressignificado por outros sentidos comunitários e políticos. Por outro lado, "baiano" e "cabeça chata" estão associados à origem geográfica e à pertença cultural de determinadas populações do nordeste brasileiro, adquirindo conotações pejorativas quando utilizados por indivíduos de outras regiões que buscam reforçar uma suposta superioridade cultural, caracterizando práticas de racismo e xenofobia.

com o problema demandaria esforços conjuntos. Adicionalmente, enfatizou que, por ter ingressado recentemente na escola, ainda não havia tido a oportunidade de consolidar de maneira plena os laços sociais e comunitários com os participantes do ambiente educativo.

Eu pedi mediação com a orientação e a gente está fazendo, eu tô conseguindo trabalhar com eles, mas eles são, assim, de uma violência que tu não tem ideia. Mas assim, não é uma violência comigo, é uma violência entre eles, e é uma violência que não é de dar soco [...] é uma violência de diminuir o outro. É uma turma que têm três estudantes da Casa Lar¹⁵ [...] e é uma situação bem delicada. E aí eu descobri no Conselho de Classe que eles estavam muito sensíveis porque um deles ia ser adotado e os outros não, e isso desestabilizou totalmente eles, e isso refletiu na turma também. (Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

É notável como Felipa habilmente utiliza práticas narrativas para construir camadas em seu discurso, aprofundando-se progressivamente em sua própria consciência sobre as complexidades sociais presentes nas salas de aula. Neste trecho de nossa conversa, ela relembra alguns fatores que contribuem para a "desestabilização" do ambiente de aprendizagem, incluindo a história dos meninos que aguardam adoção. Contudo, é crucial ressaltar que todos esses elementos, de certa forma rotulados como "problemas", estão intrinsecamente ligados às violências enfrentadas pelos sujeitos escolares em suas vidas. Essas adversidades são resultantes de sistemas de opressão em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade racial, pela falta de acesso, direitos e reconhecimento, ou pelos desequilíbrios de poder social, político e econômico.

Continuando a reflexão sobre o desenrolar desse episódio, e adiantando os prenúncios dos significados que minha interlocutora confere à sua prática docente, Felipa recorda que:

Eles estão num momento de construir a sua auto-regulação, de construir as formas de lidar com situações adversas, e tem que ter todo um cuidado no processo da Educação Básica. Quando o estudante me falou: 'me desculpa professora', eu disse: 'aqui nós estamos todas aprendendo, todas as pessoas, você tá aprendendo, eu tô aprendendo, então não é uma questão de que eu vou te penalizar, ou que vai acontecer qualquer coisa com você por conta disso. O que sai daqui é a nossa aprendizagem do que aconteceu'. Foi isso que eu retornei para o estudante. (Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

¹⁵ "Casa Lar" refere-se a uma residência temporária destinada a acolher e fornecer cuidados para menores de idade que foram retirados de seu convívio familiar por decisões judiciais, com a intenção de que se investigue denúncias de abuso, negligência ou outras situações de risco para a vida e o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Também é o lar duradouro dos menores que não possuem tutores e estão em espera para o processo de adoção.

O estudante que, anteriormente, havia procurado a equipe pedagógica da escola para fazer a falsa declaração foi o mesmo que pediu desculpas à professora. Em sua resposta ao jovem, Felipa começa a esboçar um significado para sua prática docente, estreitamente relacionado à valorização da aprendizagem. Ela enfatiza a educação como um processo social, onde reconhece as posições de autoridade, admitindo que uma parte dos sujeitos pode tomar decisões sobre a aplicação de penalidades a outros, enquanto simultaneamente busca estabelecer uma interação transversal. Destaca que todos estão aprendendo, e a verdadeira importância do encontro pedagógico reside na produção de um aprendizado mútuo.

Deste modo, quando indagada ainda sobre as dificuldades que enfrenta para colocar em prática o seu próprio referencial de uma boa pedagogia, enfatiza que:

As minhas maiores dificuldades são com as situações de violência, que muitas vezes os estudantes não enxergam como violência [...] de falas que são misóginas, racistas, homofóbicas, xenofóbicas, e que eu vou para o diálogo, eu intervenho, eu não faço de conta que não vi [...] ou até agressão física, que eles têm mania de ficar se dando soco. Eu sempre vou para a aula intervir e isso é bem desgastante. Só que com o passar do tempo, com o processo, tu chega no final do ano, tu consegue perceber que a turma tá num tratamento [...] lidando melhor com a diversidade, e se tratando de uma forma menos violenta. Pode ser que seja só na minha aula, mas é processo também, né? Se eles conseguem entender que na minha aula não pode, eles já começaram a entender que isso não é ok. (Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

Neste trecho, é perceptível que as dificuldades enfrentadas em sala de aula não estão ligadas exclusivamente a questões metodológicas, como a preparação de conteúdos e recursos didáticos específicos. Embora o planejamento desses elementos seja crucial para a prática pedagógica, sua preocupação central habita na necessidade de intervir e mediar conflitos violentos de natureza sistêmica e estrutural que prejudicam o adequado desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, seu foco está no material vivido, que, sem a devida atenção e tratamento, impossibilita a progressão dos objetivos educacionais formais expressos nas diretrizes curriculares nacionais e locais. Isso destaca como a dedicação constante de Felipa ao aprimoramento das habilidades de mediação visa lidar com as violências cotidianas na escola, focando em aspectos anteriores às orientações do currículo, essenciais para sustentar e promover o desenvolvimento de seu trabalho.

Dito isso, deve-se reconhecer que o planejamento pedagógico para a sala de aula constitui uma parte integrante do trabalho educativo, uma vez que a mobilização de conteúdos e recursos didáticos apropriados enriquece as atividades em sala posteriormente.

Contudo, como salientado, a primeira mediação de conflitos deve ocorrer por meio de um esforço coletivo de diálogo envolvendo estudantes, professores, equipe pedagógica e tutores. Esses participantes podem sugerir intervenções adicionais em sala de aula, como regências focadas no letramento racial da turma como um todo, pois é crucial compreender que as mediações pedagógicas também ocorrem entre os próprios estudantes, em suas interações particulares, muitas vezes fora da observação dos adultos.

Esse caráter processual inerente a todo trabalho educativo é claramente perceptível na narrativa de Felipa. Ela ressalta, primeiramente, a notável mudança positiva na turma em relação à aceitação das diversidades de corpos e subjetividades. Essa transformação é vista como resultado de um trabalho contínuo e de crescimento gradual. Em segundo lugar, sua observação nos permite compreender as práticas como parte de uma dinâmica na qual diferentes escalas de efeitos são geradas por essas mediações, pois Felipa destaca que as mudanças de hábitos podem estar ocorrendo apenas em suas próprias aulas, sem se estenderem a outros espaços. Contudo, essa situação não a incomoda, pois compreende que houve uma transformação, mesmo que modesta. Houve o alcance dos seus objetivos de ensino, que podem, então, encontrar correspondência em outros ambientes de produção de conhecimento, criando uma espécie de rede capaz de reverberar e ampliar a escala dos efeitos destas transformações sociais.

Ao abordar as dificuldades inerentes ao exercício do trabalho na Educação Básica, minha interlocutora destaca um problema adicional, permeado por questões de preconceito geracional entre os educadores e pelo aparente conflito entre diferentes concepções pedagógicas oriundas dessas distintas posições sociais. Em experiências passadas, ao buscar o apoio institucional necessário para a resolução de conflitos e violências cotidianas entre os estudantes, Felipa não obteve a resposta esperada em algumas escolas. Em relação a essas situações, menciona que:

Muitas vezes a escola ao invés de entender o que eu estava pedindo, disse: ‘mas você é tão jovem, você vai aprender a lidar com eles, você vai aprender a controlar eles’. Eu não quero controlar ninguém, eu quero boas condições de trabalho. Eu demorei um tempo para entender que era isso que eu queria também. Eu tive que aprender o que eu queria e aprender a lidar com essa desvalorização de ‘você é tão jovem e precisa aprender’, quando na verdade não é uma questão de que eu preciso aprender, é uma questão de que é uma mudança estrutural que precisa acontecer ali, sabe? (Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

Neste ponto, torna-se claro o conflito entre as abordagens pedagógicas da jovem professora, moldadas por uma dimensão ética e política evidente em suas palavras, e as

práticas de uma equipe pedagógica com uma experiência mais longa em sala de aula. É crucial destacar que esse contexto remonta aos primeiros passos de sua jornada no campo educacional, quando recém-formada, e, nesse estágio, a professora enfrentava dois tipos de inexperiência aparente: a juventude e a recente inserção no ambiente escolar. Portanto, embora não seja possível afirmar com precisão quais eram as referências pedagógicas da equipe mencionada nesta narrativa, pois não exploramos profundamente esse tema, é perceptível, à luz do que foi discutido até o momento, como Felipa interpretava esse impasse. Ela estava se opondo, evidentemente a esta concepção de um processo didático verticalizado, orientado pela autoridade do professor que, nestes termos, deveria controlar o “comportamento errático” de seus estudantes para transmitir o conhecimento do qual ele seria o único detentor inequívoco, desconsiderando a agência criativa e crítica dos estudantes nesta interação, aos moldes de uma pedagogia tradicional, coercitiva e bancária (Freire, 2005).

Além disso, em outros momentos de sua narrativa sobre esses eventos do cotidiano, repletos do idealismo das boas práticas pedagógicas e dos embates pelas disputas de poder inerentes ao ambiente escolar, surge a percepção de uma desvalorização de seu trabalho, embasada tanto pelo preconceito geracional quanto pela ausência do que Felipa considera fundamental para o exercício docente: o empenho e o comprometimento de toda uma comunidade profissional na condução das transformações sociais que almejam promover.

Dentre as escolhas que minha interlocutora recusa, acolhe e sugere ao abordar questionamentos sobre as práticas mais eficazes em seu trabalho, torna-se evidente que o propósito fundamental que a guia nessa jornada e confere um significado tanto manifesto quanto sutil às trocas realizadas por meio de sua atuação educativa, para além da recompensa financeira, é a inerente vontade de promover a transformação social. Neste sentido, a ideia de um projeto de educação como promotor de transformações sociais não é algo exclusivo da visão de mundo de Felipa e de tantos outros professores, mas encontra eco na própria significação conferida ao processo educacional pelo empresariado que se inseriu no debate público e nos espaços de deliberação das políticas educacionais, como discutido nos capítulos anteriores, com a finalidade última de impulsionar uma transformação cultural na sociedade brasileira.

Dessa maneira, dentro desse próprio entendimento da educação como agente propulsor de transformações, podemos perceber que o propósito fundamental do trabalho educativo é a própria transformação social. Isso pode ocorrer tanto para conter o avanço de

uma consciência crítica mais abrangente acerca das discriminações e dos impactos causados pelos modos de produção capitalista, conforme defendido pelo empresariado, quanto para estimular exatamente esse tipo de consciência, como é a preocupação central de Felipa. O posicionamento da professora relaciona-se facilmente com os ensinamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Saviani (1983).

Nesta referência, a educação desempenha um papel crucial como mediadora na prática social, oferecendo aos indivíduos a oportunidade de apropriar-se de conhecimentos críticos e diversificados nas áreas de ciência, artes e filosofia. Além disso, ela contribui para o desenvolvimento da percepção da posição singular do indivíduo na relação com o gênero universal humano (Saviani, 1983), delineando uma abordagem pedagógica fundamentada na teoria crítica da educação, que reconhece a dimensão política do ato de educar. A PHC busca integrar teoria e ação social, relacionando a explicação de conceitos e objetos ao contexto histórico de sua formação. Esse enfoque no ensino dos componentes curriculares permite que os alunos estabeleçam conexões entre suas experiências e os conteúdos disciplinares, promovendo o desenvolvimento do poder de reflexão e crítica em relação aos processos sociais cotidianos.

Assim, podemos combater métodos tradicionais, como o conteudista e expositivo verticalizado, que apresentam os conteúdos de maneira massificada, desvinculados das questões práticas da vida em sociedade. Também podemos questionar as abordagens inspiradas na Escola Nova, centradas nos alunos e nos procedimentos didáticos, relegando o papel do professor nas práticas educativas a um lugar de segunda importância, ao invés de instrumentalizar o conhecimento crítico de forma ativa como um catalisador das transformações sociais. Esse esforço docente é o primeiro passo da PHC (Saviani, 1983), que busca conhecer a realidade vivida pelos estudantes para aproximar a experiência de ensino de questões significativas para o cotidiano deles. Nesta concepção, o trabalho do professor não deve ocorrer de forma isolada, mas sim por meio da mobilização de uma coletividade com diversas interlocuções. Ademais, a socialização do conhecimento sistematizado historicamente deve ter significado concreto para a vida cotidiana dos estudantes, permitindo que ultrapassem os limites de suas experiências diárias. O professor, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao conhecer a realidade escolar, os saberes empíricos e interesses dos estudantes, proporcionando um trabalho pedagógico significativo e crítico (Saviani, 2007, p. 420).

Nesse contexto, observa-se um distanciamento significativo entre as concepções de transformação social de Felipa, que pensa a educação para a autonomia e liberdade, e as defendidas pelos proponentes de uma escola neoliberal, que querem o ensino para a submissão à ordem social já estabelecida pelo poder do capital e pelo contrato racial (Mills, 2023) de afirmação de uma ideia irracional de superioridade da branquitude (Bento, 2022). Um exemplo notável desse contraste é a explícita rejeição de minha interlocutora à meritocracia como um possível meio de atrair atenção, reconhecimento e facilidades de acesso para certos participantes da prática educativa. Ao discutirmos esse tema, ela recordou um diálogo mantido em sala de aula com um estudante:

Estudante: Professora, por que você não dá aula só para a gente que está interessado?

Professora: Porque eu não desisto de ninguém.

Estudante: Mas isso não é... Desculpa, eu não quero te ofender, mas um desperdício de energia seu? Porque eles não vão mudar!

Professora: Não, eu acredito. Eu acredito que todo mundo aqui consegue.

Estudante: Mas eu acho que você deveria considerar mais quem se dedica.

Professora: Não, mas eu não quero isso. Eu quero que todo mundo saia daqui com algo a mais. Para mim não importa que uns aprendam mais e outros aprendam menos, todo mundo precisa aprender. (Diálogo narrado por Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

A recusa à ideia meritocrática de educação é atribuída tanto a uma formação que envolveu uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, ou seja, sobre o próprio trabalho, quanto a uma perspectiva social específica enquanto mulher negra, lésbica e filha da classe trabalhadora. Essa perspectiva proporcionou-lhe um conhecimento tácito do cotidiano, permitindo uma compreensão das desigualdades nas condições de acesso ao sistema educacional por parte dos sujeitos educativos, considerando os diversos tipos de violências estruturais enfrentadas por eles em suas vivências, e que continuam a reverberar dentro dos muros da escola. Adicionalmente, tal configuração explicativa é construída a partir de suas declarações, nas quais a consciência sobre esses marcadores sociais surge como um fator determinante em suas escolhas e na relevância conferida à mediação de conflitos ao longo de sua trajetória profissional.

bell hooks (2017), influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, instiga-nos a compreender a educação como uma prática de liberdade, na qual é imperativo desenvolver estratégias de "conscientização em sala de aula". Ao traduzir esse termo como "consciência e engajamento críticos" (2017, p. 26), hooks fundamenta sua abordagem na convicção de que tanto os professores quanto os alunos devem ser "participantes ativos, não meros

consumidores passivos" (idem, p. 26). A pedagogia engajada de Felipa é reafirmada quando ela se recusa a concentrar-se exclusivamente nos estudantes imediatamente interessados nas atividades pedagógicas. Conforme salientou anteriormente, o tipo de aprendizado que ela valoriza é aquele que não apenas convoca todos para partilhar o conhecimento, mas também constrói meios viáveis para estabelecer locais de "autoatualização e crescimento profissional" (idem, p. 35), pois, em suas palavras: "o que sai daqui é a nossa aprendizagem do aconteceu".

Felipa, em outra parte de nossa conversa, expressa seu apreço pelo trabalho, principalmente por ser capaz de conduzi-lo com base em escolhas políticas e éticas que fez ao longo de sua formação. Ela se sente satisfeita por conseguir incorporar na prática aquilo em que acredita. Mesmo diante do desgaste proveniente de sua determinação em combater as violências em sala de aula, encontra contentamento nos resultados, "ainda que modestos e, por vezes, aquém do desejado", pois seus "sonhos são muito elevados". Também destaca seu compromisso em buscar maneiras de tornar o trabalho mais viável. Além disso, as expectativas da professora em relação à escola são as seguintes:

... que a escola seja um lugar acolhedor, um lugar que promova a diversidade, inclusive que consiga lidar com a diversidade do meu corpo, porque nem sempre a diversidade do meu corpo é bem acolhida nos espaços. A escola como um lugar de construção crítica mesmo, de construção cidadã, porque eu acho que o grande papel da escola é a formação cidadã. É a formação de pessoas conscientes do lugar que vivem, do seu entorno. Pelo menos esse é o meu objetivo nas aulas de História. (Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

Aqui, a professora parece resgatar o sentido de uma tradição republicana da escola (Laval, 2019, p. 19), na qual "o grande papel da escola é a formação cidadã", preparando os sujeitos educativos com os instrumentos críticos necessários para a participação nos processos de construção política intrínsecos à vida em sociedade. Este ideal estaria ameaçado devido à inserção dos movimentos privatistas nessas mesmas arenas institucionais de decisão, que buscam, entre outras coisas, estabelecer uma cultura trabalhadora confinada aos domínios do desenvolvimento tecnicista, dos fazeres irrefletidos, alienados e estranhados. No entanto, dado o foco da antropologia em desvelar os subtextos presentes nos enunciados daqueles que propõem a interlocução, não posso deixar de seguir essa última tradição analítica. Reafirmo que se a escola é o local da instrumentalização para a formação cidadã, ou seja, para a formação dos meios, o sentido da educação, enquanto trabalho que se realiza por meio da dialogicidade, é a transformação social, sendo este o propósito fundamental desse esforço.

Esta trajetória profissional de fuga da minha interlocutora do projeto de neoliberalização do ensino público brasileiro, nos convoca a refletir sobre o que constitui uma boa pedagogia, além de introduzir uma problemática política e formativa. Revela, ainda, a necessidade de ponderarmos sobre a disparidade nas trajetórias individuais e coletivas no âmbito do trabalho e da educação. Uma certeza se destaca: Felipa parece conceber a boa pedagogia como aquela que incorpora um senso de responsabilidade pelo potencial transformador que ela detém, tanto para o estudante quanto para a sociedade. Em outras palavras, o que é valorizado reside mais na tentativa, no desenvolvimento de um empreendimento de compreensão do mundo e de si mesmo, nas nuances das violências que ora os sujeitos educativos sofrem, ora cometem, na capacidade de construir instrumentos capazes de impactar e modificar outras pessoas, e menos na simples finitude do resultado e da nota. Tal concepção não se apresenta como apenas o resultado direto de uma única perspectiva social, mas enseja o posicionamento teleológico de uma educadora negra, oriunda da classe trabalhadora, que por estar tão engajada com o mundo a sua volta, traz à margem os aspectos mais profundos da realidade nacional, de um povo imerso em desigualdades, e que insiste em fazer torto o que o projeto queria que fosse reto. Mas justamente por isso, permanece vivo, inventando e colocando em prática outros Brasis possíveis, quando escolhe trocar pelo seu trabalho inúmeras possibilidades de trilhar novos caminhos, cimentados por sonhos de que algo melhor virá no futuro. A boa pedagogia é aquela que se torna responsável por aquilo que pensa cativar no outro, ao mesmo tempo em que permite ao outro assumir conscientemente a responsabilidade por suas próprias escolhas.

3.2. POSSIBILIDADE DE PERMANECER NA DISPUTA E CUIDADO DOS SEUS

Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela.

O avesso da pele - **Jeferson Tenório**

Zuri é um cientista social graduado no início de 2023, que teve sua estreia como professor substituto no mesmo ano. Ele ministrou aulas na "Trilha de Aprofundamento"¹⁶ em

¹⁶ Os Itinerários Formativos incluem trilhas de aprofundamento, que consistem em disciplinas destinadas a aprofundar o conhecimento em uma ou duas áreas específicas. Os itinerários formativos compreendem um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras atividades disponíveis para escolha pelos estudantes durante o ensino médio. Esses itinerários podem focar no aprofundamento dos conhecimentos em uma área específica do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e na formação técnica e

Juventude, Saúde, Cuidado de Si e do Outro" para turmas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. A vaga surgiu em uma escola da Rede Estadual de Ensino em Santo Amaro da Imperatriz, devido à desistência de outra professora substituta ao longo do ano. Assim, Zuri assumiu a posição por meio de Chamada Pública para uma atuação de apenas quatro meses.

Após entrar em contato com a escola em busca de informações sobre o conteúdo a ser abordado na Trilha de Aprofundamento, Zuri recebeu um arquivo digital em formato PDF que detalhava as temáticas de interesse da turma. Este documento, composto por apenas 12 páginas, apresentava as principais áreas de discussão, centrando-se em tópicos como sexualidade, suicídio e exercícios físicos. No entanto, o material fornecido oferecia apenas uma breve introdução a cada tema, deixando as possíveis abordagens em sala de aula bastante amplas, de modo que, essa amplitude, que poderia ser bem recebida por outros professores, representava um incômodo adicional para alguém com pouca experiência, tornando a condução das atividades em classe uma tarefa complexa.

Assim, ao iniciar seu primeiro dia na escola, Zuri prontamente procurou a coordenação pedagógica em busca de informações adicionais que pudessem orientar a elaboração de seus planos de aula. Descobriu que havia uma coordenadora designada especificamente para as Trilhas de Aprofundamento, que eram limitadas em número, totalizando apenas duas. Durante a conversa, repleta de dúvidas por parte de Zuri, a coordenadora entregou-lhe novamente o mesmo documento de 12 páginas que ele já havia recebido anteriormente, e esboçou de maneira bastante genérica como as discussões poderiam ocorrer, enquanto delineava um perfil das turmas em questão, recomendando ao

profissional. Cabe às redes de ensino a autonomia para determinar quais itinerários formativos serão oferecidos, envolvendo um processo participativo de toda a comunidade escolar. A inserção destas trilhas de aprofundamento aconteceram a partir da implementação do Novo Ensino Médio, e vem gerando controvérsias entre os trabalhadores da educação. A proposta de reformulação do currículo do novo Ensino Médio visava aproximar a experiência escolar no Brasil do modelo norte-americano. Sob esse novo formato, os estudantes teriam maior "liberdade de escolha" em seus "itinerários formativos", alinhados com seus "projetos de vida". Além disso, as disciplinas escolares seriam agrupadas em grandes áreas de conhecimento, com ênfase na abordagem interdisciplinar dos conteúdos. A implementação do Novo Ensino Médio tornou-se obrigatória a partir de 2022, após o encerramento do prazo para a adequação dos currículos estipulado pelo órgão competente. Colegas das Ciências Humanas, professores substitutos, formados sob uma perspectiva pedagógica crítica, manifestaram preocupações, particularmente em relação à possível desvalorização da Filosofia e Ciências Humanas no currículo. Essa apreensão estava relacionada à oferta dos itinerários formativos em humanidades, sujeita à demanda de uma comunidade escolar cada vez mais influenciada pelos discursos da meritocracia e pelas urgências tecnocráticas do mercado de trabalho. Outro ponto de inquietação envolveu a simplificação e descaracterização epistemológica de cada disciplina. Os professores observaram que os livros didáticos de Sociologia, por exemplo, que chegavam às escolas públicas, "sequer citavam os nomes dos pensadores clássicos" que deram origem a importantes correntes analíticas e tradições do pensamento social. Em resumo, os relatos dos professores indicavam que o Ensino Médio estava experimentando o "avanço de uma pedagogia das competências", alinhada à gramática corporativa e gerencialista do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo.

recém-chegado que evitasse debates sobre assuntos relacionados à sexualidade, pois os estudantes apresentavam opiniões políticas polarizadas, com uma parte sendo extremamente conservadora e a outra mais progressista, bem aos moldes do que vem acontecendo no cenário político nacional desde as eleições presidenciais de 2014¹⁷.

Segundo Zuri, o diálogo com a coordenadora exacerbou sua ansiedade em relação aos desafios futuros. A escassez de orientações pedagógicas e informações sobre a condução das aulas pela professora anterior, somada à importância de uma transição consistente no ensino - algo crucial para ele - e sua própria falta de experiência, gerou uma apreensão compreensível. Ademais, a revelação da situação conflitiva na sala de aula, a qual poderia limitar o seu poder de intervenção, devido a imposições da equipe pedagógica, contribuiu para o crescimento deste sentimento de receio.

Com isto em mente, o professor novato ainda me relatou que, desde muito cedo, a relação que estabeleceu com a gestão da escola e com os demais professores tinha uma natureza conflitiva. Zuri é uma pessoa negra, se identifica em termos de gênero enquanto “bicha”, uma categoria que não se enquadra em uma percepção binária das identidades de gênero¹⁸, com expressão de existência e performance feminina, geralmente vestido com roupas que delineiam e destacam as formas do seu corpo, utilizando ainda alguns adereços que desafiam as instruções heteronormativas¹⁹. Seu corpo subvertendo a concepção tradicional de uma postura que homens e mulheres deveriam adotar para se adequarem aos padrões de um processo de generificação que discrimina, desumaniza e viola corpos e identidades diversas. Zuri comunica-se intensamente por meio do seu corpo. Possuidor de uma estatura mediana, sua forma física extremamente musculosa, alinhada com uma idealização específica de masculinidade, contrasta com a expressão de gênero que busca

¹⁷ Desde as eleições de 2014, os resultados para a escolha do Presidente da República têm evidenciado uma notável polarização. Em 2014, os votos foram divididos entre a candidata de centro-esquerda, Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), que venceu a eleição com 51,64% dos votos, e o candidato liberal de direita, Aécio Neves, que obteve 48,36% dos votos válidos (Partido da Social Democracia Brasileira). Em 2018, o candidato conservador de extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal), saiu vitorioso com 55,13% dos votos, impulsionando uma onda de conservadorismo e política do ódio no Brasil, principalmente por meio de campanhas bem-sucedidas nas redes sociais. Seu oponente, Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores), conquistou 44,87% dos votos no segundo turno das eleições. Já nas eleições de 2022, Jair Bolsonaro enfrentou uma leve queda nas intenções de voto, resultando na derrota para o candidato progressista, Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores). Esses resultados indicam uma consistência no cenário de polarização política no país desde 2014.

¹⁸ Forma como uma pessoa se identifica internamente em relação ao gênero, que pode ou não corresponder à designação de gênero no momento do nascimento em função do sexo dos sujeitos.

¹⁹ O termo "heteronormatividade" aborda a suposição arraigada de que a heterossexualidade, juntamente com seus padrões comportamentais associados, é considerada a norma ou padrão social preponderante e automaticamente aceita como algo natural.

destacar essa feminilidade marcante, evocativa e acentuada. Acrescentando seu estilo peculiar de se vestir, a presença de Zuri nos espaços torna-se inegavelmente notável, desafiando os sujeitos mais conservadores a reconhecer algo genuinamente único que está ali, ainda que alguns finjam não perceber, ocupando, deste modo, uma porção considerável do imaginário e dos pensamentos daqueles que o menosprezam.

Durante um dos intervalos no trabalho, momento em que os educadores frequentam a sala dos professores, Zuri percebeu os olhares desconfortáveis direcionados ao seu corpo. Longe de se sentir intimidado, decidiu que, na semana seguinte, vestiria uma roupa que enfatizasse ainda mais sua expressão de vida e identidade. Sem a necessidade de palavras, a violência sofrida por ele foi confrontada por meio de uma reafirmação tão explícita de sua essência que todos entenderam se tratar de uma disputa notável de território. Os que antes fixavam olhares julgadores ao seu corpo foram confrontados com a necessidade de recuar, cedendo o espaço do qual anteriormente se consideravam proprietários.

Adicionalmente, ele relatou que ocupou a vaga de professor substituto por estar precisando de dinheiro, ao mesmo tempo em que procurava um trabalho que lhe permitisse continuar em contato com sua área de formação, sendo a vontade de ter uma experiência concreta em sala de aula, já que seu estágio docente obrigatório aconteceu durante a pandemia de Covid-19 na modalidade do ensino remoto, outro fator determinante de sua escolha. Porém, Zuri não antecipava as situações de discriminação que sofreria por parte do corpo docente da instituição, que frequentemente o olhavam com estranheza e com o qual teve pouquíssima interação direta.

A vaga demandava 4 horas semanais de trabalho, sendo necessário que o professor substituto comparecesse à unidade escolar apenas uma vez por semana para ministrar aulas em duas turmas. Ainda assim, dado que o município de Santo Amaro da Imperatriz está situado ao sul da Grande Florianópolis, em uma localidade consideravelmente distante, o tempo gasto no deslocamento até a escola muitas vezes superava o período efetivamente dedicado às atividades com os estudantes. Acrescentando, ele menciona que o custo para ida e volta totalizava mais de R\$20,00, ressaltando que, antes de obter o vale-transporte, gastava mais dinheiro do que recebia para conseguir exercer sua função. Após um mês de trabalho, a direção da escola continuava procrastinando a concessão do seu benefício, mesmo diante da persistente busca por parte dele, dando a entender que havia certa negligência na resolução do assunto. Com o intuito de resolver definitivamente a questão, o educador optou por faltar um

dia de trabalho como forma de protesto. Após a ausência, a direção entrou em contato para entender o motivo, e, mais uma vez, foi informada sobre a dificuldade financeira relacionada ao deslocamento até a escola. Logo, ficou entendido que o retorno não ocorreria sem a imediata concessão do vale-transporte. Assim, essa ação, aparentemente, teve um impacto positivo, pois Zuri conseguiu de imediato o tão aguardado benefício.

A escola se apresenta como um campo de embates envolvendo perspectivas de mundo, epistemologias, posições éticas e políticas que moldam o ser de maneiras distintas. Surgem conflitos entre estudantes com crenças políticas opostas, entre professores e gestores, entre colegas docentes e entre professores e alunos. A concepção da escola como um território em disputa não é estranha à visão de Zuri; é uma representação das complexas interações que ele sempre compreendeu dessa maneira. Isso se torna evidente na cartografia de relações, intrínseca ao convívio social nesse ambiente educacional, seja nas estruturas formais, regidas por normativas preexistentes, ou nas dinâmicas informais, quando alunos e professores trazem consigo suas bagagens conceituais do mundo exterior para as disputas internas que extrapolam as atividades pedagógicas. Deste modo, este processo desempenha um papel crucial na formação de grupos, identidades e subjetividades, especialmente para os estudantes, que veem neste espaço uma oportunidade imediata de estabelecer novos laços sociais além do âmbito familiar.

Embora Zuri reconhecesse a relevância da escola como um espaço de disputas, percebia que a administração à qual estava vinculado naquele momento não compartilhava da vontade de promover interações saudáveis entre as dissonâncias sociais e políticas ali presentes. Para essa gestão, o antagonismo de ideias representava um risco real à integridade da comunidade escolar. Não pretendo julgar a opção por neutralizar potenciais catalisadores de conflitos discursivos, pois compreendo que, em parte, isso poderia ser motivado pelo medo da crescente onda de violência enfrentada por professores em Santa Catarina²⁰, já que

²⁰ No início do ano letivo de 2023, um grave episódio de perseguição política e ideológica, orquestrado por membros conservadores de direita na comunidade do Muquém, bairro na região norte de Florianópolis, ganhou destaque e foi amplamente noticiado pela imprensa independente. A orientadora educacional Juliana Andozio, da Escola de Educação Básica de Muquém, encontra-se afastada de suas funções por razões de segurança, ao passo que enfrenta um processo administrativo iniciado pela Secretaria da Educação (SED). Alega-se que Juliana transgrediu a ética profissional, praticou "doutrinação político/partidária" e rotulou os alunos como homofóbicos e machistas. Especializada em gênero e diversidade, a servidora é alvo de denúncias que movimentos populares, sindicatos e professores consideram ser uma clara manifestação de perseguição e violência política. Embora a SED argumente que o afastamento visa zelar por sua segurança, o processo administrativo levanta questionamentos sobre a imparcialidade, colocando Juliana em posição de suspeição. A orientadora afirma ser vítima de agressões e pressões de famílias descontentes com seu trabalho na escola. O Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina (Sinte-SC) está acompanhando de perto o desenrolar do caso, defendendo que não existem provas objetivas que respaldem as acusações contra a

grupos de pais e representantes políticos de extrema direita têm instigado denúncias contra práticas pedagógicas que contrariam sua visão de mundo rígida, fundamentada em discriminações raciais, de gênero, sexualidade e classe social²¹ (Santana, 2022). No entanto, devido à falta de interação com gestores e outros professores da escola, minha análise se limita às interpretações de Zuri. Mesmo ciente da delicada conjuntura política, ele opta por valorizar práticas de formação que, em sua visão, são essenciais para o próprio trabalho: o enfrentamento em territórios naturalmente marcados pela diferença.

Considerando essa noção de valorização da prática escolar, o professor descreveu uma atuação em sala de aula fundamentada na dedicação de trazer à tona as questões empíricas mais imediatas relacionadas à socialização dos jovens, assim como as suas próprias vivências, destacando-as como elementos centrais nas discussões elaboradas. Ao interagir com os estudantes, deu palco a temática da segregação espacial na cidade, compartilhando com a turma sua experiência pessoal de deslocamento até a escola. Além disso, demonstrou sensibilidade ao ouvir atentamente os relatos dos estudantes durante uma aula sobre gordofobia²², na qual estes compartilharam impressões relacionadas à produção de conteúdo para a internet de uma influenciadora digital gorda que questionava ativamente os padrões estéticos de beleza, as ideias equivocadas acerca da assimilação irrestrita entre magreza e saúde, e os mecanismos de controle que a sociedade tenta impor ao seu corpo.

Para dar continuidade a essa prática pedagógica, Zuri enfrentou um problema escolar marcado por uma profunda manifestação de violência, uma realidade da qual nunca teve a

servidora. Além disso, aponta a ausência de tentativas de mediação de conflitos antes da instauração da sindicância. De acordo com um representante do sindicato em entrevista ao Portal Catarinas (Pessoa, 2023), a entidade recebe, em média, duas denúncias formais de perseguição política a professores por mês, ressaltando que muitos casos nem chegam ao seu conhecimento. Disponível em: <<https://catarinas.info/orientadora-e-afastada-de-escola-por-defender-democracia-e-dh/>> Acesso em: 27/01/2024.

²¹ Santana (2022) propõe uma reflexão sobre o conceito de família tradicional no contexto brasileiro, destacando a necessidade de repensar e ampliar essa definição. A denominação historicamente atribuída à família no Brasil não abrange diversas outras formas familiares presentes na sociedade, as quais foram negligenciadas devido a visões racializadas, elitistas e misóginas. Por isso, faz-se importante desconstruir a noção arraigada de tradicionalidade familiar para compreender o apagamento histórico que moldou a sociedade. Também aborda o ressurgimento do conservadorismo no Brasil, que, na última década, tem reinterpretado a família colonial como matriz para entender as famílias contemporâneas. Essa visão conservadora enfatiza questões de gênero, associações elitizadas e elementos religiosos, perpetuando uma ideia de família que exclui outras formas familiares, concepção que está no cerne da disputa política dentro das escolas. Essa defesa de uma tradicionalidade única, pode ser prejudicial, levando à perseguição e preconceito contra outras formações familiares e afetivas, que não se encaixam na concepção dominante. O discurso conservador, apesar de parecer inofensivo, é, na verdade, um promotor de violências cotidianas dentro da escola, fundamentado em uma lógica de limpeza social e eugenia jurisdicional e social.

²² A gordofobia caracteriza-se pelo preconceito e discriminação direcionados aos corpos gordos, tratando-os como se fossem inadequados, grotescos, inferiores, enfermos, preguiçosos e unicamente orientados por alguma compulsão alimentar.

oportunidade de se distanciar ao longo de sua trajetória. Ele destacou que os estudantes, especificamente os meninos da turma, empenhados em projetar os atributos desejados de uma masculinidade ainda em formação, encontravam dificuldades em estabelecer qualquer tipo de conexão com o professor afeminado, ao contrário das meninas que o faziam com mais facilidade. Essa relutância, como sugere seu relato, não se devia necessariamente a um desdém puro ou a uma maldade intrínseca, mas sim à incapacidade destes sujeitos em compreender como estabelecer essa conexão sem prejudicar sua imagem social, além, obviamente, à inabilidade em reconhecer nas diferenças uma ponte de interesse mútuo, que pudesse ser compartilhado, em vez de uma ameaça à sua própria identidade fragilizada. No entanto, o corpo de Zuri, que é frequentemente marginalizado por interpretações sociais específicas, tornou-se o elemento unificador entre os sujeitos educativos, proporcionando aos jovens a base para a formação desta ponte pela qual uma aproximação se tornou possível.

Eu tinha mais aproximação com as alunas do que com os meninos. Teve uma aula que eu dei sobre gordofobia, e era um dia mais calor, e eu fui mostrando mais pele, daí os alunos viram que, talvez, eu pudesse fazer academia, e o nosso ponto de partida de aproximação foi sobre a musculação. Ao mesmo tempo que eu sou essa figura feminina, eu também tenho um certo tipo de corpo que dá outra impressão para eles. Eu me aproximei delas a partir da minha feminilidade, e deles, a partir dos meus músculos. (Zuri, 24 anos, professor substituto de Trilha de Aprofundamento em Humanidades na Rede Estadual de Ensino)

Assim sendo, para um educador, além de reconhecer a escola como um cenário de disputas, é crucial questionar acerca dos instrumentos mais eficazes para se capacitar diante dessas "batalhas". Meu interlocutor adotou táticas diversas (Certeau, 2014) ao lidar com diferentes situações de confronto e intervenção no contexto escolar. Ao enfrentar olhares discriminatórios por parte de outros professores, optou por reforçar ainda mais os traços de sua personalidade que causavam desconforto, ciente de que nem sempre é viável engajar-se em uma batalha educativa não remunerada para combater atitudes prejudiciais que tendem a evoluir lentamente. Por vezes, a essência está em conduzir esses indivíduos a compreenderem que não monopolizam exclusivamente um determinado espaço. Nesse contexto, Zuri demonstrou confiar na ideia de que o corajoso fato de alguém diverso ocupar esse espaço com expressividade e autoconfiança pudesse ser o bastante para instigar uma leve transformação de hábitos. Não necessariamente uma mudança completa de pensamento, mas uma motivação para eles recuarem, favorecendo uma coexistência desprovida do desconforto causado por olhares indesejados.

Em contrapartida, ao lidar com os estudantes, que desempenham um papel co-protagonista nas relações de trabalho educativo junto a Zuri, emergindo como detentores

de uma posição de destaque conforme sua própria interpretação da prática docente, o professor opta por uma abordagem distinta. Em vez de reforçar o distanciamento inicial, ele concentra-se na construção de um vínculo que celebre as sensibilidades diversas, facilitando a inclusão de todos nas interações pedagógicas. Nesse contexto, há uma atenção especial voltada para identificar os sinais de convergência nas materialidades e nas percepções que esses sinais encapsulam. O objetivo é resgatar uma continuidade no domínio comunicacional que foi fragmentado pela desigual partilha do sensível (Rancière, 2009) nas diferentes perspectivas sociais, cujos marcadores de raça, gênero e classe se tornam influentes.

Em um momento específico de nossa conversa, indaguei Zuri sobre sua juventude como estudante "bicha" no ambiente escolar. Essa pergunta surgiu enquanto compartilhava minha própria experiência como um menino afeminado, cuja vivência foi marcada pelo sofrimento decorrente de diversas formas de violência. Tais episódios me levaram a adotar uma postura introvertida, procurando evitar ser notado ou lembrado, resultando em um medo profundo de falar em público. Destaquei que, para mim, a escola sempre representou um espaço permeado por violências, e até recentemente, eu enfrentava dificuldades em atribuir-lhe uma resignificação coerente, especialmente considerando meu futuro potencial como professor na Educação Básica. Nesse momento, a proximidade social entre nós facilitou o que Bourdieu (2001) denomina como comunicação simpática, caracterizada pela objetivação mútua dos sujeitos de pesquisa com base em suas posições e vivências sociais. Zuri disse que também enfrentou formas semelhantes de violência, mas adotou uma abordagem diferente. Em vez de se retrair, decidiu combater ativamente as opressões impostas sobre ele.

Meu entendimento de raça não foi tão marcante para mim, porque a violência que eu mais sofria era a de gênero, contra a minha sexualidade. Então antes mesmo de eu entender se eu gostava de alguém, já me apontavam que eu era uma bicha e um viadinho. Então, isso começou muito cedo, muito cedo [...] então eu não tive muito espaço para pensar minha existência a partir de outras coisas. Tanto que eu me assumi muito cedo. Com 12 anos eu já estava discutindo com os meus pais e dizendo que eu não iria para o inferno. E na rua não era diferente, eu caía na porrada com os meninos. [...] essa coisa do armário nunca foi uma realidade para mim, porque a galera estava me apontando e dizendo que eu era um viado, e como é que eu vou dizer que eu não sou? Só que claro que tudo isso veio com muita violência. (Zuri, 24 anos, professor substituto de Trilha de Aprofundamento em Humanidades na Rede Estadual de Ensino)

Desde muito cedo, o educador enfrentou desafios árduos para seguir em frente. No entanto, é necessário evitar romantizar essa socialização violenta como algo positivo na

formação de nossas identidades. Existem, afinal, maneiras mais afetuosas e acolhedoras de nos descobrirmos. O que perdura são as marcas silenciosas da brutalidade, capazes tanto de silenciar quando enterramos o desespero e o conflito internamente, sem a certeza de que é possível sustentar o peso, quanto de desencadear reações ativas de combate para demarcar um espaço no mundo, estabelecer limites, experimentando a aflição do extremo cansaço ao tentar conter forças das quais ainda não temos plena compreensão. Violência é violência, nada mais. Optar por enxergá-la como algo positivo não apenas é questionável, mas também desconsidera as alternativas mais compassivas e construtivas para o autodescobrimento e o desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, embora essas situações não se configurem como aspectos positivos de nossa formação enquanto indivíduos, acabam por internalizar uma consciência indesejada das relações desiguais de poder que subsistem nos sistemas de opressão. Assim, isso pode impulsionar os professores que passaram por tais experiências a assumirem a responsabilidade pela construção de meios de produção e prática educativa que não desviem o olhar da diversidade, destacando o cuidado como uma dimensão crucial na busca pela transformação social - o propósito fundamental da educação. Além disso, é viável se guiar por uma visão de escola que não busque neutralizar o conflito de ideias e as disputas inerentes ao ambiente educacional, mas que procure promovê-las. Isso pode ser feito demonstrando, de maneira pedagógica, a importância de valorizar a diversidade para todos os participantes envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Em confluência com este debate, Zuri define a importância da escola da seguinte maneira:

Eu acho que ela é importante pensando que ela está em disputa mesmo. Eu, de fato, não acredito em como a escola acontece agora, mas eu acho que é um espaço interessante de disputa política. Eu acho que ela se faz necessária e importante nesse sentido, de que é um espaço de formação valioso. Eu acho que é um espaço de disputa valioso. (Zuri, 24 anos, professor substituto de Trilha de Aprofundamento em Humanidades na Rede Estadual de Ensino)

Em seu discurso, observamos uma disparidade entre a idealização de uma escola com práticas agonísticas e a realidade atual, na qual as relações competitivas são marcadas por conflitos que buscam a exclusão total ou a anulação do outro, conforme Mouffe (2015) descreve como uma cultura política do antagonismo. Em contrapartida, o agonismo reconhece e valoriza a contenda como um componente inseparável de qualquer contexto político, incluindo a escola, dado que o ato de educar é inerentemente político. Nesse

contexto, Zuri tenta visualizar um cenário educacional em que a diversidade de ideias não apenas seja considerada natural, mas também produtiva. Isso seria alcançado ao direcionar essas tensões para diálogos nos quais diferentes visões de mundo e interesses são reconhecidos, valorizados e debatidos. A aspiração é promover uma educação mais plural, que respeite e integre as diferenças, mantendo sempre a consciência de que a escola, em sua essência, é um terreno em disputa. No entanto, ela deve começar a ser orientada por conflitos legítimos, buscando uma coexistência enriquecedora e colaborativa.

Quando indaguei Zuri sobre os motivos que o conduziram à área da educação, ele ressaltou que, ao refletir sobre o assunto, parte sempre de sua identidade. Rememorou sua experiência como professor substituto, durante a qual surgiu a notícia de um Projeto de Lei visando a implementação de um terceiro banheiro nas escolas de Educação Básica destinado a pessoas transgêneras. Entretanto, ele lamentou não ter informações precisas sobre a autoria ou o progresso desse projeto. Diante desse relato e considerando sua própria jornada em busca do desenvolvimento de uma identidade, ele articulou verbalmente os significados que associa ao seu trabalho na escola, destacando-os como resultante de uma postura ética que prioriza o cuidado dos seus, com os jovens estudantes com corpos e performances de gênero dissidentes (Butler, 2003). Estes, em sua jornada educacional, confrontam as mesmas formas de opressão que foram evidentes ao longo da história do educador.

Existem esses corpos dissidentes dentro da escola, e a gente tem que pensar sobre eles. E o ensino, a escola, é uma realidade de socialização para esses adolescentes e crianças. Então não tem como abandonar, de fato, mesmo que a gente compreenda que é um espaço conservador de perpetuação de violência, enfim... Vai nesse sentido, não tem como abandonar esses alunos que estão lá e estão em formação. (Zuri, 24 anos, professor substituto de Trilha de Aprofundamento em Humanidades na Rede Estadual de Ensino)

Como resultado de um esforço interpretativo acerca das prioridades que o motivam na sala de aula, Zuri busca evidenciar como sua posição no campo educacional é edificada sobre os fundamentos de seu genuíno anseio pelo cuidado do outro. Nesse contexto, o "outro" não é caracterizado pela distância, mas pela proximidade da perspectiva social que pode existir entre o professor e o estudante. A proximidade confere à sua prática educacional um significado de cuidado, que se estende tanto a si mesmo, um autocuidado, quanto àqueles corpos dissidentes²³ (Butler, 2003) que se reconhecem através das lutas similares que

²³ "A noção de "corpos dissidentes" emerge em consonância com os estudos da Teoria Queer, cujo marco inicial se dá com a publicação do livro "Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade", da filósofa Judith Butler, em 1990. Esta corrente sustenta que a orientação sexual e a identidade de gênero são construções sociais, não podendo, portanto, ser essencializadas com base em uma ideia de natureza humana biologicamente determinada. Os corpos dissidentes referem-se àqueles cuja performatividade de gênero difere dos padrões

enfrentam ao longo de suas trajetórias, em função do estado de subjugação aos sistemas de opressão de gênero e sexualidade, refletindo o engajamento no cuidado dos seus como aquilo que também troca pelo seu trabalho.

Igualmente, essa postura pode ser entendida como um reflexo das influências de outros professores que cruzaram a trajetória educacional do meu interlocutor, quando ainda era um adolescente estudante da Educação Básica. Esses educadores desempenharam um papel crucial ao lhe oferecerem cuidado e apreciação pelas suas diversas epistemologias relacionadas à construção do corpo, identidade e participação em uma comunidade engajada em lutas políticas. Dois professores, especialmente, um de Sociologia e outro de Filosofia, conseguiram acolher e valorizar a intelectualidade de Zuri quando necessário. Sem esse tipo de posicionamento ético no ensino, a jornada de muitos jovens considerados diferentes poderia facilmente se limitar à descrença em suas próprias potencialidades criativas, resultando em um afastamento abrupto do ambiente escolar. Dessa forma, o impacto positivo gerado pelo cuidado como princípio pedagógico não se restringe apenas ao indivíduo direto, mas se estende por uma rede que amplifica seus resultados. Outros sujeitos igualmente vulneráveis às violências que enfrentam podem ser beneficiados por essa dádiva do cuidado, mesmo sem saber exatamente a origem do afeto que recebem, pois aqueles que influenciaram também foram transformados anteriormente.

Eu descobri o curso de Ciências Sociais no terceiro ano do Ensino Médio. Inclusive eu entrei direto. Eu terminei o Ensino Médio e logo já entrei na Universidade. E eu não sabia o que eu ia fazer no terceiro ano ainda. Eu não sabia o que eu queria, se eu queria de fato fazer o Enem, prestar o vestibular da UFSC, enfim. Mas eu tinha dois professores, de Filosofia e Sociologia, e eu já era muito engajado em discussões sociais gerais, sabe? Eu era sempre essa pessoa que contribuía para essas discussões dentro de sala de aula. E aí compartilhando essa minha insegurança com o não saber o que prestar para o vestibular... E era todo mundo tão seguro no que queria, e eu estava tão perdido... E eu também não tinha essa referência dentro de casa porque os meus pais não terminaram o Ensino Médio. Eu sou o filho caçula de quatro, que é o primeiro a entrar na Universidade. Então, de fato, tudo isso foi novo para mim, entende? Tudo isso partiu de mim, assim. Então, por não ter essas referências... Apesar de que os meus pais, eles sempre priorizam os meus estudos. Minha avó, por exemplo, falava para eu focar nos estudos porque já tinha aquela ideia de que, como eu era o único filho que estava no terceiro ano, eu já era colocado nesse lugar de menino inteligente que, enfim, nunca mudou, mas era tipo assim, o básico. E aí eles sempre me apoiaram nesse sentido, até de dar as condições materiais necessárias, enfim. Mas eu não conseguia discutir com eles nesse nível mais profundo, de tipo

socialmente difundidos pela norma heterossexual e cisgênera. Consequentemente, esses sujeitos não se enquadram nos papéis tradicionalmente atribuídos aos gêneros e, por essa razão, são comumente percebidos como estranhos. Em muitos casos, enfrentam a marginalização e a violência perpetrada pela sociedade. Diversas identidades são abarcadas pelo conceito de corpos dissidentes, incluindo categorias como "viado", "sapatão", "transmutantes", "bichas", "sapatrans", "travestis", entre outras. Essas formas de expressão denotam uma multiplicidade de expressões de gênero que desafiam as normas estabelecidas, destacando a complexidade e diversidade das vivências fora dos padrões convencionais.

[...] como os meus amigos tiveram, por exemplo, de ter até pais e avós que ingressaram na Universidade, o que é muito louco para mim. [...] então, o que eu tinha de fato eram esses professores, que foram muito incríveis, inclusive, de me dar essa atenção e esse suporte, que falaram [...]: ‘esse curso de Ciências Sociais seria interessante’. Eu nem pensei muito, na verdade, porque pensa que eram as minhas maiores referências falando isso, eu já agarrei. (Zuri, 24 anos, professor substituto de Trilha de Aprofundamento em Humanidades na Rede Estadual de Ensino)

Neste segmento, Zuri ressalta também os cuidados familiares que contribuíram para a construção de uma valorização da educação. Essa atenção é essencial, especialmente para que os jovens das camadas populares consigam “chegar lá” (Bonaldi, 2018), como os primeiros da família a ingressar no ensino superior e seguir seus projetos futuros e profissionais. Mesmo que o capital cultural dessa família (Bourdieu, 1979) não coincida exatamente com as linguagens presentes nos ambientes formais de ensino, ela ainda fornece os recursos essenciais para que seus descendentes persistam nessa trajetória formativa. Isso se manifesta tanto na criação das condições materiais necessárias para a permanência na educação superior quanto na validação afirmativa de uma intelectualidade que pode ser facilmente ameaçada em um ambiente marcado pela hostilidade e reprodução de desigualdades. Assim, é crucial que o cuidado familiar se entrelace ao cuidado do profissional da educação para que, dessa maneira, se estabeleçam solidamente as bases para a continuidade desse processo, evitando rupturas.

O cuidado dos seus mencionado por Zuri é o que impulsiona sua participação nas dinâmicas dos ambientes educacionais, tanto como professor na Educação Básica quanto como acadêmico e pesquisador. A dimensão do cuidado também pode ser compreendida como uma ferramenta para a transformação social que delineamos até o momento, pois sem a devida atenção aos educandos violentados pelos sistemas de opressão de diversas ordens - racismo, machismo, classismo, xenofobia, capacitismo etc. -, as suas potencialidades criativas poderiam ser interrompidas dentro deste território de disputa epistêmica. Já aqueles que são tocados pelo cuidado se tornam potenciais agentes de cuidado para moldar outros futuros. Assim, as experiências em sala de aula de Felipa e Zuri demonstram que transformar e ensinar a transformar são os temas do dever de casa de cada pessoa que almeja ser professor.

4. CÁLCULOS DE UMA ECONOMIA DO VIVIDO

José Sérgio Leite Lopes (1978) concentrou seus estudos no trabalho dos operários de uma usina de açúcar na Zona da Mata Pernambucana durante a primeira metade da década de 1970. De maneira etnográfica, ele organizou a sistematização dos conhecimentos dos trabalhadores, destacando as relações sociais permeadas por hierarquias, vínculos formados através de uma rede de favores e as sociabilidades de resistência que surgiam no cotidiano em resposta aos processos de endurecimento por parte dos gestores dessa mesma atividade laboral. Ao descrever um desses processos, o autor nos apresenta mais um matiz dessa forma de antidisciplina (Certeau, 2014) no contexto do trabalho assalariado, fetichizado, estranhado e intensificado pelas lógicas de racionalização inerentes ao capitalismo. Nesse contexto, adota o termo “cálculo econômico” para se referir às operações mentais dos trabalhadores, que buscam desenvolver táticas (Certeau, 2014) destinadas a promover um desempenho laboral deliberadamente lento, revelando, assim, uma espécie de "operação tartaruga" (Lopes, 1978, p. 75).

Designamos aqui por “cálculo econômico” as operações mentais dos operários, ligadas à sua prática econômica cotidiana, pelas quais eles se orientam para tomarem atitudes referentes à inter-relação entre o tempo de trabalho e o esforço dispendido durante esse tempo, por um lado, e, por outro, a sua renda e a sua subsistência (que se constituem do salário do operário, mas também das “concessões não monetárias” de que usufruem ou podem vir a usufruir). (Lopes, 1978, p. 75)

Os cálculos econômicos propostos ocorreriam por meio de uma análise abrangente dos métodos administrativos da empresa e das legislações trabalhistas que regulamentam os aspectos cotidianos das atividades produtivas. Assim, a introdução do pagamento por hora trabalhada poderia desencadear tentativas, por parte dos trabalhadores, de reduzir o ritmo da produção, visando estender o tempo de trabalho e, conseqüentemente, aumentar seus próprios rendimentos. Uma alternativa seria a criação de meios coletivos para elevar o valor da hora trabalhada, destacando a importância de suas profissões. Além disso, alguns trabalhadores poderiam buscar um maior engajamento e produtividade, visando promoções, ou ainda, procurar posições menos exigentes para investir o tempo livre em outras atividades remuneradas.

Assim, a partir das operações mentais delineadas pelo contingenciamento das normas administrativas e legislativas, evidenciadas aqui como "cálculos econômicos",

derivam outras formas de operação que igualmente se baseiam na urgência temporal das práticas diárias. Tais ações, como denominadas por Certeau de "táticas", representam as maneiras de fazer pelas quais as operações mentais adquirem materialidade, estabelecendo seu espaço no mundo e nas relações produtivas.

Denomino [...] tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como uma totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no voo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas (Certeau, 2014, p. 45)

Ambos os autores organizam suas ideias destacando a palavra "cálculo". O primeiro em função das operações mentais dos trabalhadores em busca de ganhos, e o segundo como a expressão materializada desse mesmo cálculo que revelam as maneiras de fazer para "tirar partido" das "ocasiões". Certeau, adicionalmente, ressalta que os praticantes das táticas não possuem um próprio, referindo-se aos lugares moldados pelos produtos concebidos pelos sistemas de produção cultural (televisiva, urbanística, comercial etc.) (Certeau, 2014, p. 38), os quais, por sua vez, mantêm uma conexão significativa com a estruturação política da sociedade.

Uma parte do desenho metodológico desta pesquisa, concebido durante a fase de planejamento, englobava a observação direta das práticas diárias de trabalho dos professores substitutos nas escolas. Essa empreitada permitiria um acompanhamento próximo da forma como esses profissionais desenvolvem táticas para lidar com adversidades cotidianas, buscando garantir seus ganhos, sem negligenciar a complexidade inerente à noção de "ganho". Contudo, os contratempos que resultaram na impossibilidade de acessar essa etapa do campo, como anteriormente descrito neste trabalho, me conduziram a redirecionar a interpretação dos fazeres para a análise dos dizeres dos meus interlocutores. Dessa maneira, as práticas narrativas (Cardoso, 2007) que venho investigando até aqui levaram-me a desenvolver a ideia de um outro tipo de cálculo, ainda considerando as operações mentais e a dimensão processual envolvida nas escolhas relacionadas ao trabalho, mas agora incorporando a memória de uma trajetória de vida na qual o tempo também desempenha um papel crucial. Em vez de focar no imediatismo das ocasiões e nas contingências do cotidiano, pretendo agora explorar a racionalização posterior dessas operações mentais, que mesmo

sendo formadas por uma sucessão de práticas sem um "próprio" definido, ainda assim parecem reivindicar a noção de um lugar coerente no mundo. Este espaço não é mais o de outro, pois agora é legitimado pelo amadurecimento ou pelos cálculos de uma economia do vivido.

Quando confrontado com questionamentos sobre a dimensão do tempo vivido, como a revelação de uma memória profundamente enraizada, o praticante de uma cultura ganha a capacidade de forjar um outro cotidiano. Esse novo cenário é formado quase que exclusivamente por eventos, conferindo significados mais substanciais ao aparente não-lugar dos sujeitos comuns na História. Nesse sentido, essa operação mental, o cálculo de uma economia do vivido, ainda está ligada ao tempo, mas agora ele é habitado por imaginários de lugares demarcados e relações que conversam com o íntimo. Por meio desse processo, ocorre uma sistematização de saberes, o próprio amadurecimento, que atribui sentido às escolhas certas ou erradas que, em tempos passados, os indivíduos fizeram. Deste modo, já não é mais uma poética do cotidiano (Certeau, 2014), com suas diversas formas de operacionalizar o tempo em práticas variadas, imprevisíveis e improvisadas. Ao invés disso, é uma poética do vivido, uma oportunidade de fabricar o tempo por meio de eventos de uma trajetória, e as escolhas em construções de um próprio.

O resultado desse cálculo da economia do vivido é o que minhas interlocutoras chamam de amadurecimento, uma forma de racionalizar ou construir um esquema interpretativo em relação às próprias escolhas no âmbito do trabalho. Trata-se de uma análise das encruzilhadas ao longo da trajetória profissional, considerando a ponderação de oportunidades de formação, as exigências monetárias de subsistência, bem como os valores, crenças e tradições desenvolvidos ao longo de suas vidas. Dessa forma, o amadurecimento pode ser compreendido como um intrincado processo interno, uma sensação que se relaciona com a percepção de preparo que os indivíduos acreditam ter adquirido para lidar de maneira mais eficaz com as diversas possibilidades de escolha que se apresentam, sendo a própria habilidade (Ingold, 2010) colocada em prática no momento de decisão sua manifestação concreta. A dimensão interna desse amadurecimento é acessível aos pesquisadores apenas por meio das narrativas, incorporando assim todos os aspectos de que trata a memória narrada. Essa manifestação, longe de ser passível de homogeneização, muitas vezes busca uma linearidade que escapa, podendo adquirir significados tão diversos quanto às distintas formas de interpretar o mundo. Esses significados não são estáveis, uma vez que estão

intrinsecamente ligados ao caráter processual e criativo em constante transformação sensível envolvido na narrativa dos acontecimentos.

Levando em consideração essa abordagem, meu objetivo é investigar aspectos de duas narrativas de vida que estão entrelaçadas por laços familiares, e que abordam as escolhas profissionais de duas interlocutoras na pesquisa. Ao analisar suas declarações, destaco a ênfase atribuída à dimensão do "amadurecimento" como um fator determinante para decisões bem-sucedidas. Essas escolhas são percebidas como resultantes de uma interpretação consistente dos processos da vida, enquanto, por outro lado, as más escolhas são associadas à ausência dessa consistência, caracterizada, portanto, pela falta de maturidade.

4.1. AMADURECIMENTO

Ana é uma pedagoga formada em 2023, sendo sua primeira experiência como professora substituta ainda em 2022 quando estava para concluir a graduação. Em 2022 ela atuou como “Auxiliar da Educação Inclusiva”, acompanhando um estudante autista do segundo ano do Ensino Fundamental em sala de aula, e neste ano, 2023, ela é professora regente de duas turmas do quarto ano deste mesmo nível de ensino. Atualmente, com 42 anos de idade, recorda que ainda na adolescência, quando estava prestes a entrar no Segundo Grau - equivalente ao Ensino Médio atual-, seu falecido avô, que em vida também foi professor e agente sanitário, recomendou que ela fizesse o curso técnico do magistério integrado à modalidade do ensino regular.

Ana é natural de Torres, Rio Grande do Sul, mas quando estava em idade para acessar o Segundo Grau da Educação Básica, morava em Sombrio com os avós maternos, em uma cidade pequena localizada no extremo sul de Santa Catarina com poucas oportunidades de formação formal. Segundo ela, por “falta de maturidade”, não quis cursar o magistério por querer estudar à noite, sendo que o curso técnico recomendado acontecia no período matutino.

Eu lembro que há muito tempo atrás, quando eu fui fazer o Segundo Grau, eu lembro que meu avô falou ‘ah faz magistério!’, na época eu não quis fazer, e hoje parece que a gente volta à base, às origens. Hoje é uma coisa que, de repente [talvez], se eu tivesse feito naquela época, teria sido a minha trajetória, digamos assim, teria sido diferente... Ou não, né? Mas talvez não estaria vendo a pedagogia com os olhos que eu vejo hoje. Eu não lembro o porquê de não querer fazer magistério e pedagogia antes, talvez fosse **falta de maturidade**. (Ana, 42 anos, professora substituta da Rede Municipal de Ensino de Sombrio)

O avô de Ana não sugeriu casualmente o curso de magistério; essa recomendação derivou de um processo de amadurecimento embasado em conhecimentos que apontavam, na época dele, o magistério como a melhor oportunidade para mulheres de famílias de classe média garantirem empregos respeitáveis em cidades pequenas do interior, com opções educacionais limitadas. Essa orientação lhe foi transmitida por volta de 1997, seguindo uma tradição familiar que já aconselhara sua mãe e tias décadas antes.

Neste contexto, a falta de maturidade se manifesta na narrativa da minha interlocutora, principalmente em dois aspectos. Inicialmente, sua decisão de frequentar aulas noturnas, em detrimento da priorização de uma formação que poderia conduzi-la a uma carreira mais promissora, reflete-se na escolha de satisfazer sua necessidade de pertencimento aos laços sociais que ela considerava fundamentais. Isso se deve ao fato de que o período noturno era altamente valorizado pela cultura jovem local, sendo o momento em que a maioria de suas amigas estava envolvida nos estudos.

O segundo aspecto está relacionado à dimensão do avanço da idade como fator determinante para o amadurecimento, uma etapa já alcançada pelo avô que não foi atendido em suas solicitações, pois a ideia de um tempo corrido está intrinsecamente ligada à representação de um caminho percorrido, no qual as práticas sociais atuam como agentes de um aprendizado mais profundo sobre a vida, sem os quais, dificilmente seríamos capazes de tomar boas escolhas profissionais.

Posteriormente, Ana casou-se aos 17 anos com Biel, pai de sua única filha, e parceiro de vida com o qual permanece até hoje. Durante alguns anos os dois viajaram juntos pelo Brasil, pois Biel é caminhoneiro. Ela intercalava essas viagens com outros trabalhos no comércio local de Sombrio, durante as temporadas de maior movimento e demanda por trabalhos temporários. Depois que sua filha nasceu, ela sentiu a necessidade de estabilizar um pouco mais sua vida, por isso procurou um emprego fixo no comércio, e permaneceu nele por cerca de 15 anos. Entre idas e vindas, ao todo foram cerca de 20 anos trabalhando em lojas de roupas no comércio local da cidade, até iniciar o curso de pedagogia aos 37 anos e começar a planejar um futuro diferente.

Eu trabalhei no comércio por quase 20 anos. Comecei a trabalhar no comércio por volta de 20 ou 21 anos de idade. Fazia freelance no começo, e intercalava este trabalho com as viagens que o meu marido fazia. (Ana, 42 anos, professora substituta da Rede Municipal de Ensino de Sombrio)

Questionada acerca das motivações que a levaram a buscar um novo rumo para a sua trajetória profissional, Ana relatou uma série de situações abusivas que vinha sofrendo ao longo dos anos de trabalho no comércio, principalmente no que diz respeito ao excesso de exigências e controle por parte da gestão. Como ela era uma funcionária muito antiga, também sentia o peso da responsabilidade em fazer com que os processos rotineiros concernentes ao trabalho da equipe acontecessem da forma como lhe era cobrado.

...quando eu pensei nessa mudança, eu trabalhava no comércio, não aguentava mais aquilo. Então, resolvi fazer a faculdade para que eu pudesse ter outra oportunidade. Então me veio: 'eu vou fazer o que?'. Aí eu disse: 'acho que vou fazer a pedagogia'. Eu acho que é o que está mais próximo aqui da nossa realidade, de onde a gente mora. Iniciei a pedagogia com a ideia de que 'será que eu vou gostar?', 'será que eu vou dar certo?'. Mas depois que eu iniciei ali, eu comecei a gostar cada vez mais. Daí o momento que eu fiz os estágios, os estágios foram o momento do ponto final, a decisão que, com certeza, era aquilo que eu queria para a minha vida. (Ana, 42 anos, professora substituta da Rede Municipal de Ensino de Sombrio)

Aqui começam a aparecer, adquirindo nuances, os elementos de uma operação mental de racionalização envolvendo a tomada de decisões, ancorado no levantamento e interpretação de um campo de possibilidades (Velho, 2003) que demarca a posição do sujeito no tempo e no espaço. A escolha é moldada pela perspectiva de onde o indivíduo se encontra, orientada pelo que está mais próximo de sua realidade, conforme apontado de forma precisa por Ana ao afirmar “é o que está mais próximo aqui da nossa realidade”. Certas operações mentais de que tratam os cálculos de uma economia do vivido, encontram satisfação à medida que o sujeito se lança em novos projetos, pois essas operações estão intrinsecamente ligadas às projeções futuras e às especulações, sendo a habilidade de especular de forma mais assertiva, também considerada uma das dimensões do amadurecimento.

Na estória de Ana, parte dessas especulações encontrou respostas durante o período de estágio docente obrigatório, que associamos como a vertente prática dos cursos de licenciatura. Essa fase oferece a oportunidade de explorar, especialmente de maneira sensível, a experiência de estar em sala de aula desempenhando atividades de mediação pedagógica. Assim, algumas das dúvidas que Ana carregava desde antes de ingressar no curso superior, relacionadas a questões que envolvem o gosto e a vocação para o trabalho educativo, só puderam ser respondidas anos depois, quando ela se sentiu verdadeiramente realizada e segura ao atuar em sala de aula, dentro do intervalo de tempo abrangido pelo estágio. Outra parte destas especulações só puderam ser solucionadas quando, no exercício do trabalho, a professora pôde constatar que realmente houve uma melhora em suas condições de trabalho.

Considero que a minha vida melhorou em relação ao que estava antes [trabalhando no comércio]. Porque no comércio a gente é muito explorado. Mas trabalhando, atuando ali na pedagogia, tem os seus limites, tem os seus direitos respeitados, eu vejo bastante isso. No comércio não, no comércio eles querem mais, tu 'pode mais um pouquinho', tu vai, dá o dedo e vai puxando a mão, e vai, vai, tu tens que cada vez se doar mais. Não que na pedagogia tu não precise doar, só que tudo tem limite, tu tem tua carga horária, chegou aquela hora tu vai embora, agora é tua aula, hoje é tua hora-atividade, tudo é respeitado. (Ana, 42 anos, professora substituta da Rede Municipal de Ensino de Sombrio)

Dentro desta jornada de vida, torna-se evidente que a decisão ou aceitação de uma carreira na docência pode depender de diversos elementos, desde a memória familiar, incluindo o aconselhamento valorizado tardiamente de um avô educador, preocupado em assegurar um futuro estável para seus descendentes, até os cálculos que fazemos quando a experiência em outras ocupações se torna a principal fonte de conhecimento para planejar estratégias diante de situações adversas. Nesse contexto, é perceptível que mesmo o trabalho como professora substituta, uma posição mais precarizada dentro de uma categoria de emprego, pode representar para alguns um momento de alívio e a oportunidade de alcançar alguma mobilidade social.

Enquanto, por um lado, a "falta de maturidade" emerge como um fator determinante para a não aceitação de que o trabalho docente poderia ser a melhor escolha dentro de um campo de possibilidades limitado em uma cidade pequena do interior de Santa Catarina, por outro lado, a estória de Rose, que residia na mesma cidade, revela que ela aceitou conselhos familiares semelhantes, cursou o magistério integrado ao Segundo Grau muito cedo e só recentemente encontrou satisfação como professora. A noção de amadurecimento também desempenha um papel crucial nessa jornada de autodescoberta.

Rose, com 57 anos, atua como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental desde 1993. Após realizar um Concurso Público no município de Palhoça, na região da Grande Florianópolis, em 2015, ela conquistou sua efetivação em 2019. Atualmente, desempenha o papel de professora na área de educação especial no Ensino Fundamental. Natural de Sombrio, é filha do mesmo educador que aconselhou Ana a seguir o curso de magistério, sendo, portanto, tia materna da interlocutora anterior. O seu pai também compartilhou com ela a orientação que transmitiu à neta décadas depois.

Segundo Rose, em sua infância e juventude, Sombrio contava com duas instituições de ensino: a Escola Estadual Catulo da Paixão Cearense, de caráter público, e o Instituto Educacional Madre Elisa Savoldi, um colégio particular administrado por freiras. Ela e suas

irmãs mais velhas cursaram o Ensino Fundamental no Catulo, entretanto, essa escola não oferecia o Segundo Grau. Assim, para dar continuidade aos estudos e concluir a formação básica, seria necessário custear as mensalidades do colégio dirigido pelas freiras. Preocupado com a educação de suas filhas, seu pai assumiu os custos do ensino técnico integrado ao Segundo Grau oferecido pelo colégio particular. As estudantes tinham a opção de escolher entre contabilidade ou magistério, e, como Rose não se sentia apta com números, decidiu por seguir a orientação de seu pai e cursar o magistério.

A educadora iniciou sua carreira na educação infantil em 1993, como mencionado anteriormente, atuando na cidade de Passo de Torres, um município litorâneo catarinense situado na divisa com o Rio Grande do Sul. Ela recorda que, inicialmente, não tinha grande afinidade com sua profissão. Em certo período, quando o filho nasceu, escolheu dedicar-se ao trabalho doméstico e ao cuidado do pequeno, afastando-se temporariamente do ambiente escolar. Durante esse intervalo, nutria o desejo de explorar outras atividades, como ser confeiteira ou artesã. Chegou a adquirir algumas revistas de artesanato para aprender as técnicas, já que em sua época a internet ainda não era uma ferramenta popular.

Eu não estava feliz com a minha profissão. Não estava mesmo. Eu hoje, eu vejo, o meu emocional hoje está muito mais equilibrado, e naquela época eu não... **Falta de maturidade, a gente não tinha, assim, consciência das coisas, a gente ia vivendo.** Eu sempre gostei muito de cozinhar, gosto muito de artesanato. Passava várias coisas na minha cabeça, eu pesquisava, naquela época não tinha internet ainda, então eu comprava as revistas de artesanato, eu ia tentar ler, pesquisar, fazer um artesanato... Eu fiz muito geléias para vender, ovinhos de codorna lá no sítio, coisas assim... Mas trabalhar em outro lugar, só no verão, trabalhei em farmácia, quando eu vim para cá trabalhei no correio... Mas eu não me via feliz com o que eu estava fazendo. (Rose, 57 anos, professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Palhoça)

Quando seu filho estava prestes a completar sete anos, Rose retomou a atividade como professora substituta, mantendo simultaneamente as tentativas de encontrar outras formas de sustento. Para evitar estagnação em seu desenvolvimento acadêmico, resolveu cursar Pedagogia à distância na Universidade do Estado de Santa Catarina, concluindo a graduação em 2006. Em seguida, buscou aprimoramento por meio de diversas pós-graduações, incluindo especializações em Educação Especial, Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar.

Durante vários anos, enfrentou a realidade de ser professora substituta, experiência que não contribuía para sua realização profissional. Em uma de nossas conversas, compartilhou que a instabilidade em sua vida a afetava, especialmente os desgastantes

deslocamentos entre os locais de trabalho e sua residência. Anualmente, enfrentava a angústia de não saber se conseguiria uma vaga no ano seguinte. Somente em 2019, ao alcançar a efetivação no serviço público, Rose conquistou melhores condições de trabalho, estabilidade financeira e um "equilíbrio emocional", talvez outra dimensão do amadurecimento, que lhe permitiram reflexões mais profundas sobre sua trajetória profissional e as escolhas realizadas até então. Nesse momento, reconectou-se com a importância que seus pais davam à educação, resgatou sentimentos adormecidos e finalmente encontrou satisfação em sua prática profissional.

Faz pouco tempo, eu acordei, eu disse: 'não, é muito bom o que eu estou fazendo'. Eu escutava muito a minha mãe, a mãe dizia que era muito bom ser professora, ela me dava muito apoio, dizia que era bom, incentivava muito a gente, o pai e a mãe, a estudar. O pai dizia que a única coisa que ele deixava para nós era o estudo, e que a gente tinha que continuar estudando, que a gente ia se dar bem. Ele sempre falava isso para a gente. E até hoje, hoje eu estou bem graças a tudo o que aconteceu, tudo a que eles me orientaram. (Rose, 57 anos, professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Palhoça)

Em ambas as experiências, a "falta de maturidade" é utilizada como discurso para justificar a afirmação ou negação do trabalho pedagógico. Ana e Rose seguiram caminhos diferentes, mas o conhecimento adquirido ao longo de suas trajetórias, seja por meio de memórias afetivas, projetos frustrados ou a identificação dos recursos formativos disponíveis, é o que chamaremos aqui de "maturidade" - um conjunto de experiências permeado por significados diversos e contingentes. Ambas afirmam ter sofrido com essa "falta de maturidade", uma por não escolher a profissão de professora e a outra por ter escolhido e não ter gostado. Entretanto, assim que puderam reavaliar suas perspectivas e atualizar os elementos de uma consciência acerca do vivido, a pedagogia passou a ser valorizada como uma ponte para "mudar o mundo", impactar positivamente a vida dos seus educandos e explorar novos projetos profissionais.

Assim, percebemos que quando Ana afirmou que por falta de maturidade não aceitou o conselho do avô de cursar o magistério ainda em sua juventude, mas se o tivesse feito poderia não ter visto a pedagogia com os olhos que vê hoje, observamos uma especulação que acabou encontrando uma espécie de desfecho na estória contada por sua tia que acatou a orientação e não se sentiu realizada em função disso. Isso sugere que o desenvolvimento da maturidade não pode acontecer por meio da interposição de uma outra autoridade no processo do amadurecimento exterior ao sujeito, mesmo que esta tenha seus direcionamentos validados posteriormente, pois o amadurecimento é processo interno e

independe das semelhanças ou diferenças de escolhas que os sujeitos fazem ao longo da vida, sendo significado, portanto, por meio destes cálculos que racionalizam o que está distanciado no tempo, um trajeto, o percurso e suas encruzilhadas transformadas em eventos, instituindo um próprio e um significado para si.

Este lugar próprio de onde surgem as estratégias, vinculado à ideia de uma produção cultural que se constitui por meio do espaço, e que, portanto, seriam do desempenho daqueles que detém o poder, se contrapõe às maneiras de fazer e aos cálculos táticos operacionalizados pelos sujeitos comuns que se fundamentam na imprevisibilidade do tempo e da ocasião que gera uma oportunidade de ganho, conforme a teoria da prática social proposta por Certeau (2014) na qual me inspiro ao formular este texto. Anteriormente afirmei que o cálculo de uma economia do vivido, do qual o amadurecimento é um resultado interno dos trabalhadores em busca de racionalizar suas escolhas, também considera o tempo como um fator importante no desenrolar de suas operações, o tempo enquanto percurso e evento. No entanto, penso ainda que o produto deste mesmo processo poderia ser interpretado como sendo possível apenas pela reconciliação de ambas as dimensões que servem de parâmetro para a sustentação dos fenômenos desta mesma análise. A importância do tempo já está explicada. Já o espaço, se torna significativo, principalmente quando levamos em conta as decisões dos sujeitos que impactam sua trajetória de trabalho, quando a partir dele emerge essa noção de um próprio, um espaço também percorrido, um posicionamento do trabalhador em face das suas próprias escolhas, um posicionamento teleológico (Antunes, 2009), de vínculos sociais que se articulam por meio dos espaços de sua produção.

Este tempo-espaço percorrido e racionalizado por cálculos econômicos (Lopes, 1978) é pavimentado pelo poder dos compromissos firmados, não mais a partir do lugar do outro quando o sujeito se vê preso a uma rede de produtos culturais estranhos fabricados pelos sistemas de produção (Certeau, 2014), embora estes elementos se façam presentes, mas por um próprio que a operação do amadurecimento permitiu vislumbrar. Neste sentido, os compromissos que aparecem na fala de minhas interlocutoras, e que explicitam as nuances interpretativas de suas escolhas, dizem respeito também ao peso não homogêneo que elas conferem ao casamento, à maternidade, à autoridade de uma figura paterna, e à própria importância das relações de trabalho experienciadas em suas vidas. Moradia, educação, alimentação, saúde, trabalho, transporte, pais, avós, maridos e filhos, e a tentativa de encontrar a melhor maneira de encaixar todos esses compromissos numa realidade projetável, viável e significativa, é o que fornece as variáveis necessárias para estes cálculos de uma

economia do vivido que um dia resultará na percepção de uma própria maturidade, ou se não, apenas do cansaço por ele mesmo.

Como reflexão conclusiva sobre o processo de amadurecimento de minhas interlocutoras, destaca-se a oportunidade de conectá-lo à discussão inicial desta dissertação sobre a gestão estatal neoliberal da educação. Essa gestão provoca efeitos e interpretações diversas nas pessoas, dependendo de suas escolhas, trajetórias profissionais e das diferentes escalas de precarização às quais foram submetidas ao longo desta jornada. No caso de Rose, cuja relação com sua profissão era ambígua e predominantemente negativa, a estabilidade conquistada por meio da efetivação por concurso público foi crucial para alcançar o tão mencionado "equilíbrio emocional". A estabilidade no trabalho, traduzida na capacidade de estabelecer laços sociais duradouros e compromissos com a comunidade escolar, proporcionou um senso de pertencimento. Além disso, a valorização salarial, com direito a plano de carreira, e a oportunidade de planejar de maneira mais eficaz seus deslocamentos relacionados ao trabalho permitiram-lhe uma nova consciência em relação à sua escolha precoce de se tornar professora.

A precarização do trabalho docente na Educação Básica (Silva, 2020; Adrião, 2018; Pina, 2016), caracterizada por interações fragmentadas e permeada pela incerteza e insegurança resultantes da instabilidade nas contratações (Matos, 2022), emerge como um dos fatores que dificultam a valorização da prática pedagógica pelos próprios profissionais. Esse cenário impacta o processo educacional como um todo, pois educadores desvalorizados pela gestão pública enfrentam dificuldades em centralizar em sua atuação as suas potencialidades pedagógicas, cruciais para atender às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Por outro lado, a trajetória de Ana é marcada por um ambiente de trabalho extremamente opressivo no setor privado, especificamente no comércio de roupas. A intensificação das demandas reflete o processo histórico de racionalização do trabalho (Giddens, 1990), inicialmente marcado pela divisão estrita das etapas produtivas e aceleração no ritmo das atividades laborais. Posteriormente, a essa lógica soma-se a automatização do trabalho em um mercado operando por nichos de consumo e valorizando trabalhadores com competências necessárias para o desenvolvimento de atividades intensificadas e multitarefas.

O amadurecimento em relação às escolhas profissionais está intrinsecamente ligado às transformações que os trabalhadores experimentam em termos de posições sociais e às

dinâmicas que estruturam os espaços de trabalho. No caso de Ana, a transição para a docência representou um rompimento com as opressões anteriores, proporcionando a ela a oportunidade de vislumbrar novos horizontes, marcados pela possibilidade de formação continuada, efetivação em concurso público e o desejo de futura valorização profissional. O amadurecimento, como processo contínuo, evolui à medida que ela avança por novos territórios, buscando possibilidades de vida nas novas formas de precarização que enfrentará a partir de agora.

5. A FILA

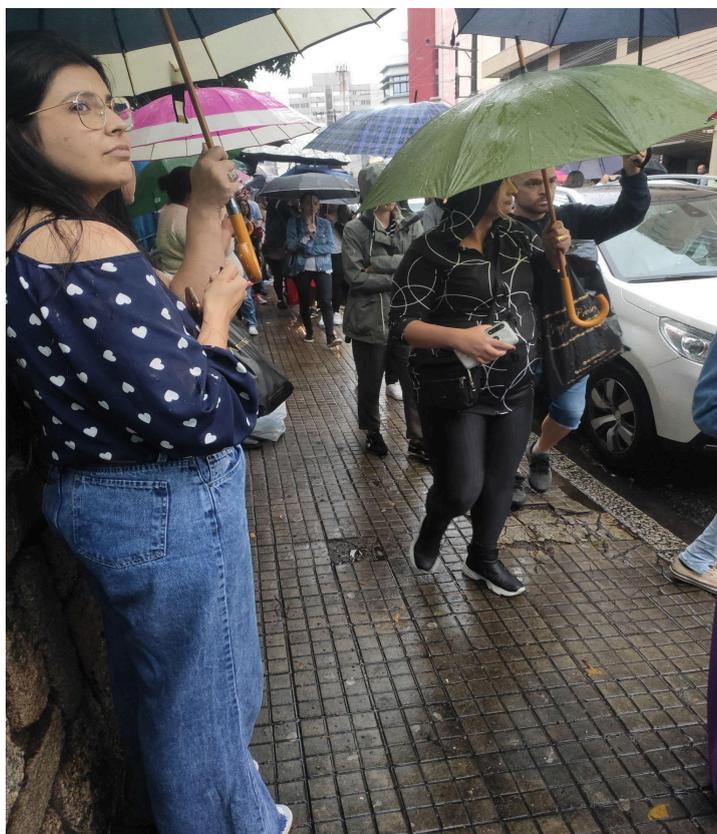
Em 28 de outubro de 2023, a capital catarinense amanheceu sob uma chuva intensa. Era sábado, e, nesse ponto, os residentes de Florianópolis já haviam se habituado à persistente chuva, praias vazias e à atmosfera melancólica dos finais de semana em confinamento doméstico. Meses antes, inscrevi-me para o processo seletivo destinado à admissão temporária de profissionais do magistério da Educação Básica. Nesse dia crucial, solicitei um motorista por aplicativo para me conduzir até o Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (IEE), situado na Avenida Mauro Ramos, no centro da cidade, o local designado para a realização da prova.

Decidi participar desse processo seletivo, mesmo tendo pouco tempo para estudar e me preparar adequadamente, devido à incerteza sobre meu destino profissional no ano seguinte. Simultaneamente, estava envolvido na seleção para o doutorado em Antropologia Social na UFSC. No entanto, consciente da realidade desafiadora das bolsas de financiamento do programa, no qual sou representante discente da Comissão de Gestão, e engajado nos processos de concessão de bolsas científicas aos estudantes, optei por buscar uma vaga como professor substituto de Sociologia na rede estadual de ensino. Isso seria uma alternativa para minha segurança financeira caso fosse aprovado no doutorado, mas obtivesse a bolsa apenas no segundo semestre do curso, conforme previsto pela própria Comissão desde o início do segundo semestre do ano corrente.

Cheguei ao IEE com 20 minutos de antecedência em relação ao horário estipulado para o fechamento dos portões, marcado para às 14h00min. À entrada, carros se acumulavam em extensas filas, enquanto outros participantes caminhavam apressadamente pelas calçadas, protegidos por guarda-chuvas coloridos, alguns sozinhos, outros em pares. O fluxo de movimentação delineava uma nova fila. O percurso era permeado pelo silêncio, e a maioria das expressões em cada rosto refletia tensão e cansaço.

No lado de dentro, no pátio da escola, à medida que avançava em direção aos fiscais de corredor em busca de orientações para encontrar a sala específica de aplicação da minha prova, pude perceber que havia mais filas dispostas nos corredores. Os candidatos do processo seletivo permaneciam escorados nas paredes, próximos das portas que davam acesso às salas de aula. Os guarda-chuvas agora estavam fechados, presos aos braços dos

professores, os quais aproveitavam aquele momento para dar uma última conferida em seus celulares.



Acervo do autor - A entrada do Processo Seletivo (28/10/2023)



Acervo do autor - Formação de filas no dia do Processo Seletivo (28/10/23)

Chegando à sala de destino, localizei meu nome na lista afixada ao lado esquerdo da porta de entrada. Na sequência, a fiscal da sala solicitou que eu desligasse o celular, guardando-o em um saco plástico que deveria ficar posicionado sob a cadeira. Após uma última verificação do documento de identificação e confirmação de meu nome em sua lista, ela gentilmente orientou-me a seguir sua colega, que indicaria a posição na sala. A última instrução foi manter o documento de identificação visível sobre a carteira durante toda a duração do teste.

Acomodei-me na carteira de número 11, lembrando que meu número da sorte é o 12, mas ao menos estava próximo. Em seguida, comecei a observar o ambiente e as pessoas ao meu redor. A sala encontrava-se repleta, sem notáveis faltas entre os candidatos, cujas idades pareciam abranger uma ampla variedade. Naquele momento, a atmosfera de tensão e exaustão parecia intensificar-se, manifestando-se em movimentações obsessivas, pigarros frequentes e respirações prolongadas, cujo ar escapava de maneira ruidosa e anasalada. Não demorou muito para que pensamentos intrusivos se manifestassem em minha mente. Surgiram questionamentos sobre se essas pessoas seriam minhas concorrentes para as vagas destinadas ao ensino de Sociologia, se possuíam ampla experiência em docência e se, de fato, minhas aulas teriam uma qualidade superior. Essa reflexão suscitou a consideração da possibilidade de eu realmente conquistar a vaga, ao passo que alguém com vasta experiência, embora formado há bastante tempo e, por conseguinte, possivelmente distante de certas produções teóricas atuais, além de ter pouco tempo de preparação para o teste, poderia encontrar dificuldades em acessar essa oportunidade de trabalho.

Naquele momento, antes de iniciarmos a resolução da prova, lancei um olhar por cima do ombro da candidata à minha frente, procurando identificar em seu cartão-resposta a área de atuação na docência. Consegui ler a informação específica que indicava "educação especial". Presumi que ela fosse pedagoga, talvez compartilhando a mesma sala que eu devido à coincidência na letra inicial de nossos nomes. Respirei fundo mais uma vez, começando a perceber o quão obsessivo estava diante daquela situação. Na tentativa de me acalmar até o início da prova, fechei os olhos e concentrei-me nos ruídos da sala: pigarros, respirações, o arrastar suave de cadeiras e pés no chão, carros passando na rua e passarinhos cantando no jardim. O tempo passou.

A prova teve início às 14h20min, composta por 30 questões divididas em três partes: 10 de conhecimentos gerais, abrangendo legislações da Educação Básica e elementos da

Administração Pública; 10 de conhecimentos de práticas pedagógicas, envolvendo concepções pedagógicas e metodologias de ensino; e 10 de conhecimentos específicos, dedicados aos saberes pertencentes a cada área de atuação. No meu caso, os conhecimentos sociológicos foram abordados nesta última parte.

Nenhum candidato tinha permissão para entregar a prova e deixar o local antes das 16h20min. No entanto, a maioria das pessoas, eu incluído, necessitou apenas de uma hora para concluir a resolução das questões. Assim, fomos obrigados a aguardar mais uma hora dentro da sala, evidenciando-se manifestações de desconforto, agora misturadas com impaciência. Não demorou muito para a tensão inicial da prova se dissipar, levando consigo a dessensibilização aos processos fisiológicos de cada corpo que, até então, permanecia em um estado de anormalidade latente. Durante essa hora de espera, quase todos os candidatos solicitaram permissão para ir ao banheiro, e uma senhora informou estar se sentindo mal. Os fiscais prontamente a conduziram para tomar um ar fresco no pátio da construção.

No horário determinado, deixamos as salas um de cada vez, percorrendo corredores congestionados de pessoas e formando filas até alcançarmos a área externa da escola. Em seguida, dirigimo-nos para a rua, onde recebemos permissão para reativar nossos celulares. A cena tornou-se novamente caótica: chuva forte, carros alinhados na via pública, guarda-chuvas coloridos se tocando, uma multidão na calçada tentando se comunicar de diversas maneiras, fornecendo pontos de referência ou chamando motoristas de aplicativo. Nesse momento, surgiu a ideia de me afastar um pouco e tentar conseguir um motorista também. Caminhei alguns metros, atravessei a rua e cheguei a um posto de gasolina nas proximidades. Logo, outros candidatos se acumularam ao redor do meu ponto estratégico. Aceitando a situação, decidi comprar um chocolate e aguardar um pouco, uma vez que o custo previsto pelo aplicativo para o percurso desejado estava elevado devido à alta demanda de serviço.



Acervo do autor - A saída do Processo Seletivo (28/10/23)

Por alguns minutos, consegui concentrar-me na conversa de um grupo de professores que estava ao meu lado. Eles expressavam frustração em relação aos erros de digitação presentes em vários enunciados das questões da prova — algo que eu mesmo observei. Além disso, queixavam-se da impossibilidade de destacar o gabarito com suas respostas para levar consigo, o que, segundo eles, poderia complicar o processo de recurso. Mais tarde, descobri que a foto do cartão-resposta preenchido e o documento digitalizado dos enunciados de cada prova seriam disponibilizados no site da banca organizadora do certame, visando garantir o acesso aos recursos dos candidatos.

Enquanto aguardava ansiosamente a redução do custo da viagem até minha casa, verificando periodicamente as informações no aplicativo, o frentista do posto de gasolina se aproximou. Ele era magro, de estatura mediana, negro, cabelo curto escondido sob um boné da empresa, usava óculos de grau e mantinha uma postura ligeiramente curvada para frente, aparentando uma idade entre 30 e 40 anos. Momentaneamente acomodado em uma cadeira de plástico à esquerda da entrada da loja de conveniência, ele indagou sobre minha participação no processo seletivo para professor substituto.



Acervo do autor - A fila na vida pública (28/10/2023)

Expliquei que almejava uma vaga como professor de Sociologia no Ensino Médio. Se fosse bem-sucedido, essa seria minha primeira experiência plena na regência de turmas, diferentemente do estágio obrigatório durante a licenciatura, no qual a regência ocorre com limitações de tempo e com conteúdos e práticas pedagógicas estritamente delineados pelos supervisores das atividades, os professores titulares das turmas.

O frentista, com um sorriso sutil, concordou positivamente enquanto ouvia minha história. Ao finalizar a narrativa, ele compartilhou que também desempenhava o papel de professor substituto, concentrando-se na alfabetização em uma escola situada no norte da ilha. Relatou que no ano anterior, em 2022, havia trabalhado em um município na parte

continental da Grande Florianópolis, próximo de sua residência. Tinha a intenção de permanecer lá, tendo participado do processo com esse propósito. Entretanto, em 2023, o município em questão não convocou os primeiros 200 classificados em sua categoria de ensino, como ocorreu anteriormente, resultando na ausência de uma vaga para ele. Diante dessa situação, o professor-frentista conseguiu uma posição de trabalho matutina, dedicando 20 horas semanais como alfabetizador em uma escola no norte da ilha, por meio de chamada pública²⁴. Para complementar sua renda, ele também assumiu o emprego de frentista à tarde, no centro da cidade.

Infelizmente, a correria do trabalho no posto de gasolina não nos permitiu termos uma conversa mais aprofundada acerca da vida e das movimentações em função do trabalho como professor substituto que o afetam, e que, provavelmente, também me seriam familiares em pouco tempo. Em meio às conversas frequentemente interrompidas pela chegada de carros precisando abastecer, cansei de esperar o preço da corrida diminuir e solicitei ao meu marido que me buscasse. Fui embora sem conseguir me despedir daquele trabalhador, que naquele momento estava ocupado com suas funções no posto. Antes de entrar no veículo lancei um último olhar em sua direção, atendendo uma fila de carros, ele mesmo preso em outra fila. Uma fila de contratações, esperas, deslocamentos e violências diárias.

Optei por narrar minha participação no processo seletivo para professor substituto na rede estadual de ensino, pois esse episódio foi mencionado em algumas conversas que tive com os interlocutores da pesquisa. Ana expressou sua visão sobre a prova, considerando-a "muito injusta". Para ela, o formato não consegue avaliar adequadamente a "qualidade didática" dos profissionais da educação, que, ano após ano, precisam se submeter a esse sistema. Argumentou que o teste proporciona uma vantagem aos candidatos recém-formados, que estão iniciando suas carreiras profissionais, pois o conhecimento da legislação educacional e das áreas específicas de conhecimento, ambas em constante processo de disputas e atualizações, estaria "mais fresco na mente" desses participantes. Como exemplo, compartilhou sua própria experiência como professora recém-formada em Pedagogia. Ana conseguiu obter classificação superior em comparação com outras colegas que trabalharam

²⁴ A chamada pública é um instrumento jurídico estabelecido pela Constituição Federal com o propósito de proporcionar à Administração Pública meios de contratar serviços de empresas e pessoas físicas sem a necessidade de licitação, concurso ou processo seletivo. Normalmente, essa permissão é concedida quando o atendimento à população é urgente e/ou excepcional. No caso dos professores substitutos, essa modalidade de contratação ocorre após a seleção das vagas pelos candidatos aprovados no processo seletivo, sendo aberta a todas as pessoas qualificadas para a função, mesmo que não tenham participado do processo seletivo anteriormente.

no mesmo cargo no ano anterior e que possuem maior tempo de experiência nessa situação. Segundo ela, essas colegas são "excelentes no que fazem" e não mereciam estar nessa posição injusta de desvantagem.

Refletindo sobre essa situação, reconheço, em parte²⁵, a validade da avaliação feita por minha interlocutora. Ao receber os resultados da minha própria avaliação, percebi que obtive uma boa classificação mesmo sem ter tido tempo para revisar a legislação e os conhecimentos específicos da minha área. Além disso, observei que vários colegas recém-formados, todos no início de suas carreiras, também foram bem classificados. Mesmo após o acréscimo das notas referentes à prova de títulos²⁶, na qual especialistas, mestres e doutores têm a oportunidade de subir algumas posições no ranking, nós, recém-formados, ainda mantivemos condições classificatórias para acessar oportunidades de trabalho já no início do próximo período letivo.

Seguindo outra narrativa acerca do processo seletivo, compartilho a visão de Felipa, que, assim como Ana, enxerga como um mecanismo que falha em atingir seu objetivo central: selecionar os "melhores professores" para as vagas de trabalho. Ambas justificam essas falhas com base em questões estruturais que antecedem o trabalho em sala de aula, colocando os profissionais da educação em condições desiguais para a preparação por meio do estudo sistemático dos conteúdos da prova. Felipa também destaca que muitos professores com anos de experiência na docência, que construíram conhecimentos de forma tácita no ambiente escolar, acabam sendo prejudicados por esse modelo de seleção.

Nesse contexto, o trabalho do professor se configura como a mediação de interações pedagógicas formais ocorridas em sala de aula. É crucial compreender que nenhum professor

²⁵ Considero que a problemática se estende para além da premissa de que os recém-formados seriam os principais beneficiários da lógica do processo seletivo. O cerne do problema está nas escolhas políticas que negligenciam as demandas de trabalho nos setores públicos voltados ao atendimento da população, conforme mencionado anteriormente. Em outras palavras, a questão não reside na falta de preparação individual para a prova, mas sim na ausência de vagas efetivas no serviço público, acompanhada pela necessidade premente de um debate sobre os mecanismos apropriados de seleção de trabalhadores, a fim de mitigar a injustiça que prevalece no momento. Esse deslocamento epistemológico pode parecer sutil, mas está longe de ser ingênuo, uma vez que transfere a responsabilidade do problema dos indivíduos para aquilo que, de fato, o engendra: o sistema de contratações.

²⁶ A fase de avaliação de títulos constitui uma etapa crucial no processo seletivo, na qual os candidatos que concluíram cursos de pós-graduação têm a oportunidade de apresentar seus diplomas e certificados, anexando-os à área designada em seu perfil no site da entidade organizadora da prova. Essa submissão possibilita a obtenção de pontuações específicas para os títulos, sendo comum atribuir 5 pontos para especialistas, 10 pontos para mestres e 15 pontos para doutores. É importante ressaltar que essa etapa exerce um impacto substancial nos resultados preliminares da classificação, especialmente em cidades reconhecidas como polos universitários, a exemplo de Florianópolis, onde se observa um expressivo número de candidatos pós-graduados em comparação com cidades do interior.

deve ser visto como um compêndio imediato dos conceitos de sua área, mas sim como alguém envolvido em pesquisa e aperfeiçoamento constantes, desenvolvidos no contexto das práticas escolares cotidianas. Conhecer o perfil sociocultural da turma, seus interesses para além dos muros da escola e a cultura de massa que influencia a sala de aula torna-se fundamental para o exercício do trabalho. Além disso, o professor desempenha um papel vital na mediação das disputas epistêmicas de uma comunidade escolar, quando busca estimular cada estudante em atividades pedagógicas atraentes e adaptáveis a diferentes formas de aprendizado.

No entanto, o modelo de contratação de professores adotado pelo Estado de Santa Catarina diverge dessa concepção, resultando na fragmentação de tempo e espaço na prática pedagógica, visto que os contratos operam por tempo determinado de alguns meses ou, na melhor conjuntura, de um ano letivo completo. Isso contrapõe o ideal de um projeto político-pedagógico crítico e transformador de que venho falando até aqui. Professores substitutos enfrentam a dificuldade de estabelecer vínculos estáveis com a comunidade escolar, prejudicando o planejamento de ações eficazes de ensino adaptadas ao perfil de cada turma.

Recordo meu estágio docente na disciplina de Sociologia no Ensino Médio, em que a professora supervisora, titular da turma, fornecia orientações específicas para cada dupla de estagiários, destacando a importância de compreender o perfil único de cada sala de aula. Essa professora, com vários anos de experiência na mesma comunidade escolar, desenvolveu uma habilidade notável para identificar as formas de ensino mais eficazes em diferentes contextos pedagógicos, capacidade adquirida ao longo de sua trajetória enquanto professora concursada, e que ressalta a importância da estabilidade e continuidade no processo educativo.

Karen Ho (2009), ao examinar a cultura de trabalho em Wall Street²⁷, concluiu que as atividades nesse conglomerado não se limitam apenas à negociação e à criação de canais de câmbio para os mercados financeiros. Elas também estão intrinsecamente ligadas às reestruturações produtivas e às mudanças nos valores corporativos globais. Em resumo, a autora argumenta que o que presenciamos no mundo dos negócios, e nas políticas estatais de

²⁷ Em sua etnografia, Karen Ho utiliza o termo “Wall Street” para referir-se à concentração de instituições financeiras e atores-rede (bancos de investimento, fundos de pensão, bolsas de valores, fundos de hedge e patrimônio privado de firmas) que incorporam um ethos financeiro particular e um conjunto de práticas de trabalho, atuando como porta-vozes principais para a globalização do capitalismo dos EUA.

países do capitalismo periférico que tendem a imitar tais modelos de gestão, é uma disseminação global da cultura de trabalho originada e exportada por Wall Street. Progressivamente, o gerencialismo de "downsizing"²⁸, motivo de celebração para acionistas e agentes de negócios, também passou a ser adotado por vários Estados da América Latina, refletindo na redução de investimentos em contratações efetivas para atender às demandas do serviço público. Isso resulta na visão do Estado como um possível promotor de negócios submetido às leis do mercado.

O *downsizing* à brasileira, manifestado por meio de processos seletivos para contratações temporárias no serviço público, muitas vezes minimiza a gravidade da situação. Em Santa Catarina, as demissões não ocorreram em massa, mas o número de trabalhadores temporários aumentou gradualmente, como evidenciado na primeira parte desta dissertação. O temor do desemprego é constantemente acompanhado pela promessa de novos processos seletivos ou chamadas públicas para contratação de trabalhadores em atividades intermitentes e temporárias. Enquanto a categoria lamenta a falta de vagas e concursos públicos, a realidade entre um período letivo e outro pode variar drasticamente. Se, em um ano, o trabalhador temporário consegue 40 horas de aulas semanais, no ano seguinte pode conseguir apenas 10 horas. Além disso, não há muitos obstáculos legais para a interrupção dos contratos conforme as necessidades de cada instituição. Essa montanha-russa de oportunidades é justificada pela ideia de "accountability", controle e prestação de contas, a famosa cartada da responsabilidade fiscal de que vimos o prefeito de Florianópolis acionar em sua fala no Congresso de Educação Básica, que segue os preceitos do mercado, com reflexos específicos no trabalho provenientes de escolhas políticas neoliberais e de uma cultura corporativa com valores organizacionais de instituições financeiras (Ho, 2009).

Se encaramos a educação como uma mercadoria na perspectiva da escola-empresa (Laval, 2019), em vez de um bem social compartilhado para o desenvolvimento crítico e cidadão, compreendemos que as relações produtivas que a sustentam passam pelo processo de racionalização do trabalho, priorizando a redução máxima dos custos efetivos para sua produção. Nessa dinâmica, vidas se tornam insumos, e os trabalhadores são transformados em capital humano disponível para a cultura de gerencialismo do Estado neoliberal, tornando

²⁸ Segundo Ho, "downsizing", no universo corporativo, significa a redução operacional e/ou de custos de produção em uma empresa. Geralmente, o downsizing maciço envolve a demissão em massa de milhares de trabalhadores. Esta prática vem sendo amplamente comemorada pelos acionistas das empresas que passam pelo processo, e pelos trabalhadores de Wall Street, mostrando como além da criação de um modelo de gestão, o conglomerado financeiro determina também sensibilidades dominantes no mundo dos negócios.

essas relações uma espécie de lei social geral. A disseminação desse ideal é viabilizada por uma promessa enganadora, uma tentativa de iludir os trabalhadores com um compromisso que jamais será cumprido, a menos que haja uma alteração na condução do Estado em relação ao sistema de contratações e uma redefinição fundamental da educação como um direito essencial que demanda investimentos sólidos e contínuos, não mais em termos de uma formalidade escrita em textos normativos, mas esvaziada dos sentidos profundos que somente uma prática cultural engajada com bons ideais democráticos consegue alcançar. A educação deve ser reconhecida como um bem comum valorizado, não como um custo desnecessário e dispendioso de manter.

A promessa inalcançável alimentada por essa cultura de processos seletivos tem como resultado a disseminação das estruturas hierárquicas estabelecidas por meio dos dispositivos do poder disciplinar (Foucault, 2017) inerentes ao mundo do trabalho no capitalismo. Nesse cenário, determinados sujeitos, como gestores educacionais e professores efetivos, ocupam papéis de autoridade e prestígio institucional em relação aos demais que desempenham atividades laborais semelhantes. Essa vigilância descentralizada, na qual os trabalhadores supervisionam uns aos outros, pode gerar conflitos que levariam à desagregação das identidades no contexto laboral.

A distinção entre aqueles em posições de prestígio hierárquico e os demais, que também possuem níveis de diferenciação entre si, impede que se identifiquem mutuamente como pertencentes à mesma categoria de trabalhadores explorados. Dessa forma, os laços entre aqueles que enfrentam adversidades dentro da mesma estrutura podem ser enfraquecidos, promovendo uma desagregação e individualização das identidades coletivas (Marx, 2017). Nesse contexto, destaco ainda a seguinte fala de Felipa:

Os professores efetivos sempre escolhem as melhores coisas primeiro, sempre têm acesso às informações primeiro, são privilegiados em acessos. Os professores ACTs sempre ficam para segundo plano, sabe? Por mais que a gestão tente promover algo que não crie essa hierarquia, no primeiro problema, na primeira dificuldade essa hierarquia vai aparecer. E nem sempre é acionado de forma falada, são nas práticas. E a justificativa é que aquele professor tem vínculo com a comunidade. E, assim, eu não estou discordando disso, a questão é que todos os professores deveriam ser efetivos. Onde eu trabalho os ACTs têm até que dividir armários, mas os efetivos têm o próprio armário. E é tudo no não dito, é tudo na prática, sabe? É tudo em quem a equipe pedagógica vai chamar primeiro na resolução de problema, quem vai ter prioridade, quem vai ter mais tempo... (Felipa, 32 anos, professora substituta de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis)

Segundo Ho, os trabalhadores de Wall Street construíam suas posições de prestígio na sociedade por meio da "cultura da esperteza", enxergando a si mesmos como a elite intelectual mais bem-sucedida no mercado de trabalho dos Estados Unidos²⁹, pois a grande maioria era formada em uma Universidade da Ivy League³⁰. Nesse ponto, é possível estabelecer um paralelo entre a análise de Ho (2009) e a de J.S.L. Lopes (1978), especialmente no que o autor denominou de "o código da arte". De maneira simplificada, no contexto da usina de açúcar na Zona da Mata Pernambucana durante a década de 1970, as posições de prestígio e hierarquia entre os trabalhadores eram determinadas pela habilidade em relação a uma etapa do processo produtivo que exigia um conhecimento incorporado, passível de aperfeiçoamento, e não subordinado aos saberes incorporados pelas máquinas. Em outras palavras, o que determinava os lugares na usina de açúcar era a capacidade de dominar uma arte.

Os exemplos fornecidos por Ho e Lopes ressaltam a singularidade de cada contexto cultural de trabalho na definição de papéis, posições e hierarquias entre os sujeitos. Dessa maneira, os modelos prescientes de ação, como as práticas diárias e as performances moldadas por valores culturais, funcionam como uma ligação "entre hábitos e campo, entre as estruturas e hábitos culturais, ancorados em corpos e mentes individuais e grupais" (Ho, 2009, p. 12). Isso significa que os desejos, inclinações, gostos e os dispositivos pré-reflexivos da ação, que têm o poder de estabelecer configurações específicas de relações hierárquicas no ambiente de trabalho, estão relacionados tanto aos processos internos de um campo de práticas e saberes no âmbito cotidiano do trabalho quanto a uma significação cultural mais

²⁹ Enquanto reflexão antropológica, é crucial perceber quando as ideias discursivas dos interlocutores divergem do que é produzido materialmente por meio das práticas sociais. Na etnografia de Wall Street, por exemplo, embora os trabalhadores justificassem seus lugares com base na "cultura da esperteza", sustentada pela legitimação do conhecimento técnico, suas posições reais, para si e para os outros, eram configuradas pelas disposições incorporadas em hábitos (Bourdieu, 1983a; 1983b). Especificamente, o sucesso estava intrinsecamente ligado à aprendizagem de como se vestir adequadamente para estabelecer conexões importantes nos eventos corporativos, assim como ao conhecimento do penteado mais valorizado entre os colegas, o arranjo perfeito de acessórios, a maneira correta de caminhar, cumprimentar e conduzir uma conversa. Não menos importante, para os trabalhadores de Wall Street, o sucesso almejado estava condicionado à cor da pele considerada "aceitável" em uma sociedade estruturalmente racista (Almeida, 2019). Assim, as hierarquias e a imagem de sucesso no complexo financeiro eram determinadas mais pela performance social e pela apresentação do corpo do que pelo suposto conhecimento técnico-científico, sendo essa uma possibilidade reservada principalmente aos trabalhadores brancos.

³⁰ Em 1954, o termo Ivy League foi inicialmente utilizado para se referir a uma liga esportiva composta por universidades da costa leste dos Estados Unidos. Ao longo do tempo, essa designação evoluiu para se tornar sinônimo de excelência acadêmica, sendo associada a oito renomadas instituições: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Pennsylvania, Princeton e Yale. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts/blog/universidades-ivy-league#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Ivy,%2C%20Pennsylvania%2C%20Princeton%20e%20Yale.>> Acesso em: 24/01/2024

ampla, como evidenciado pela "cultura da esperteza", que, antes de pertencer a um ambiente de trabalho restrito, pertence à cultura de um país.

Em contrapartida, a interpretação que minha interlocutora atribui a essas posições de prestígio dentro da escola não se limita apenas a uma performance social do trabalho, independentemente de um possível significado disruptivo em relação às materialidades dessa prática, em termos de uma disparidade entre o que os sujeitos acham que fazem e valorizam e o que de fato acontece. O que poderia ser expresso a partir da concepção de uma performatividade didática que é validada e valorizada pela própria comunidade escolar. Essa performatividade seria compreendida tanto na perspectiva do habitus de Bourdieu (1983a; 1983b), aproximando essa explicação do pensamento de Ho (2009), quanto na ótica do "código da arte" de Lopes (1978), quando a reconhecemos como resultado de um conhecimento incorporado e hierarquizado dentro das etapas de produção do trabalho educativo. No entanto, para que isso ocorra, é necessário, antes de tudo, que o trabalhador realmente faça parte de uma comunidade produtiva. Vale ressaltar que cada unidade escolar representa uma das diversas manifestações na construção desses esquemas interpretativos em relação ao próprio trabalho, e que permanecer em um estado de trabalho intermitente, tão fragmentado, e por tempo determinado não permite que os professores substitutos verdadeiramente pertençam.

Neste contexto, a visão dos meus interlocutores sobre os processos que estabelecem uma hierarquia em seu ambiente de trabalho é deturpada pela impossibilidade de uma verdadeira integração, em resumo, uma interpretação que reflete o desprezo que enfrentam devido ao "código da exclusão". Todavia, essa sensação de estranhamento ou desconexão em relação à comunidade escolar não se origina dos processos internos do trabalho cotidiano, mas dos enclaves participativos formados pela atuação do Estado por meio de um projeto nacional de precarização do ensino básico. Isso se torna evidente quando Felipa, mesmo ocupando essa posição peculiar de estar simultaneamente dentro e fora, parece reconhecer a importância da proximidade com a comunidade escolar, demonstrando um olhar compassivo àqueles que, de certa forma, lhe direcionam as práticas cotidianas de segregação: os gestores e professores efetivos. Deste modo, ela reafirma conscientemente, indo na contramão dos processos de desagregação da classe trabalhadora, que a culpa não é destes trabalhadores, mas da própria política de contratações que lhe impossibilita este pertencimento.

Um dos efeitos dos contratos é a criação de ficções que, de alguma maneira, permitem a camuflagem das reais características das relações de trabalho na sociedade capitalista, materializando as frouxas ideias de “liberdade” e “igualdade” advindas do liberalismo moderno. Ao falar do capitalismo, não podemos tratá-lo nem como contexto, nem como pano de fundo ou cenário de nossas análises em campo, mas sim como um projeto dotado de interesses circunscritos à obtenção de lucro, cujas forças estruturais interferem de forma explícita ou implícita na vida de todos nós. Neste sentido, o projeto cresce na instituição de desejos e fantasias que passam pela ideia de uma soberania das corporações e das entidades jurídicas. Tornar as ficções do capitalismo uma realidade depende inerentemente de como os sujeitos se posicionam no mundo do trabalho, em função de suas noções de liberdade, igualdade e sucesso, e de como lidam com os artefatos dessa dinâmica, que têm a função de validar discursos neutralizadores das percepções de desigualdade, que, por sua vez, poderiam pôr em risco a imagem dessas relações produtivas do capitalismo sob a tríade bruta dessas mesmas noções míticas.

Primeiramente, observa-se o efeito de transformar o Estado e o trabalhador em “indivíduos jurídicos com vontades unitárias como partes de um contrato - uma das ficções animadoras do liberalismo jurídico” (Appel, 2019a, p. 140), propondo entender o contrato como um agente de estabilização das multiplicidades sociais e de conversão do aparelho estatal em um poder orgânico singular. Posteriormente, é importante abordar como o Estado e o trabalhador temporário, a exemplo do professor substituto, passam a ser vistos como amplamente livres e iguais para assinarem o instrumento legal, mesmo que, na realidade, haja incomensurabilidade e desigualdade enquanto efeitos dos contratos no mundo (Appel, 2019). Em outras palavras, o contrato, que se pretende um homogeneizador das disparidades de poder e natureza social, perde o rumo de sua ficção quando confrontado com o próprio objetivo de existir. Isso porque a intenção de defesa de interesses, materializada na forma de cláusula contratual, demonstra como a história das desigualdades estruturais entre as partes é o que dá corpo e sustentação às suas prerrogativas.

Dessa forma, confrontamo-nos com um problema estrutural que tenta se ocultar por meio de ficções, promessas inalcançáveis e do “código da exclusão”, que, por sua vez, coloca trabalhador contra trabalhador. Contudo, o efeito desses mecanismos de seleção na vida cotidiana dos professores substitutos traz à tona um tipo diferente de pertencimento, uma pertença que evoca sentimentos de terror e aflição, mas que também implica em momentos de reconhecimento e de construções coletivas de rebeldia. Em resumo, Felipa destacou, ao

nos despedirmos, a sensação constante de ser enfileirada nos espaços de produção de seu trabalho.

A primeira fila surge no momento da inscrição do processo seletivo, quando o trabalhador passa pela primeira etapa de burocratização e é identificado por um número de inscrição. No dia da prova, o candidato se alinha em uma fila para acessar o pátio onde o teste será realizado, ocupa carteiras enfileiradas em uma sala de aula regular, encara os examinadores e, ao sair, se junta às filas no corredor do prédio e posteriormente na via pública. Quando o resultado final é publicado no site da Secretaria da Educação, seu nome integra mais uma fila classificatória, desta vez com a promessa, ou a sensação de impossibilidade, de conquistar uma vaga de trabalho.

As filas não cessam. O professor-frentista que conheci no dia do processo seletivo aguardava em uma fila para ser alfabetizador em sua cidade, sem a necessidade de deslocamento do continente para o centro da ilha e, em seguida, para o norte, atravessando vastas extensões da cidade em uma fila de carros. Enquanto isso, ele atendia a uma fila de veículos no posto de gasolina. Uma grande fila? Ou uma rede de filas? Não importa. Estar em uma fila tão longa e perene pode ser desesperador, sufocante, opressivo de tantas formas. Muitos professores substitutos enfrentaram essas filas por décadas, alguns ainda o fazem, e muitos continuarão nesse processo até o final de suas trajetórias profissionais.

Apesar do avanço do projeto neoliberal na educação brasileira, que foi meticulosamente planejado desde suas raízes estruturais, moldando os mecanismos de seleção e flexibilizando os direitos trabalhistas, resultando em uma condição cada vez mais precária para os profissionais da educação devido à falta de estabilidade, segregação comunitária, trabalho intermitente, insegurança jurídica e institucional, além da desvalorização salarial causada pela ausência de um plano de carreira, até mesmo influenciando as dimensões infraestruturais, quando o currículo passa a refletir essa perspectiva de mundo em uma tentativa de manutenção das desigualdades sociais e de poder. Ainda assim, em meio à incerteza predominante, emergem inúmeras forças de resistência.

Essas forças de resistência encontram apoio em uma tradição formativa presente nos cursos de licenciatura, que ensina que o ato de educar é intrinsecamente político e que a essência da educação reside na promoção da liberdade. Essa abordagem preconiza a compreensão prévia da realidade social de uma comunidade escolar para possibilitar um ensino eficaz, conectando de maneira apropriada os conhecimentos empíricos dos alunos com

os conhecimentos formais das ciências. Essa tradição, amplamente difundida no Brasil, é fundamentada no pensamento de Paulo Freire (2000; 2005; 2006; 2019), reconhecido como o patrono da educação no país e uma influência que transcende fronteiras, inspirando educadores em escala internacional.

É uma verdadeira sorte poder contar com esses instrumentos teóricos significativos e contrários ao projeto da escola neoliberal. Em um contexto onde a realidade social se torna um elemento indispensável para o desenvolvimento das práticas educativas, torna-se impossível ignorar que os problemas dos estudantes não são exclusivamente deles; as desigualdades reverberam, especialmente quando, enquanto profissionais da educação, não nos contentamos com a realidade vigente, não aceitamos, inclusive, a nossa própria condição nesta fila de insatisfações.

Portanto, mesmo diante da inevitabilidade da fila - uma fila que estruturalmente engendra desigualdades e violências, concedendo acessos diversos com base em marcadores sociais como raça e gênero -, o que busquei enfatizar ao longo dessas narrativas é que, em um campo permeado por tantas assimetrias de poder, injustiças e incertezas, esse enfileiramento ao qual estão sujeitos apresenta interstícios e brechas, resultantes das potências criativas e desafiadoras dos trabalhadores da educação. Estes profissionais insistem em resistir de maneira explícita ou não a imposições que vêm de cima para baixo, sem espaço para negociações. Assim, é fundamental destacar que se os professores continuarem neste mesmo rumo, se organizando de maneira eficaz nas ruas, pleiteando atenção para suas agendas políticas, e nas salas de aula, dedicando-se a fomentar mentes críticas, questionadoras e capazes de transformar a realidade social, poderão, em algum momento, explodir definitivamente essa fila, empregando toda a força que essa ruptura merece.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Pedagogia da indignação - **Paulo Freire**

Por que diabos alguém escolhe ser professor da Educação Básica? Ao encerrar esta dissertação, percebo que agora carrego respostas mais ricas do que possuía anteriormente, trilhando este caminho imprevisível de um quase-professor. Certamente, o propósito antropológico que serviu como subtexto desta etnografia, manifestando-se na costura de palavras que revelam tanto sobre mim quanto sobre o outro intrinsecamente conectado, consegui oferecer formas satisfatórias de expressão, pelo menos para os meus anseios. Um trabalho que reflete o próprio trabalho. Um trabalho que redesenha o trabalho de forma íntima. Ao realizar esta etnografia do capitalismo, busquei compreender como os professores substitutos definem a si mesmos nesse complexo emaranhado que se tece entre projetos de vida, aspirações, desejos, compromissos, visões de mundo, lutas e labores. Simultaneamente, explorei meus próprios sentimentos em relação ao futuro que se descortina.

Não é tarefa simples conduzir pesquisa antropológica em contextos próximos, pois, em diversos momentos, experimentamos a sensação de apontar o dedo para nós mesmos. No entanto, percebo que essa é a natureza intrínseca do trabalho antropológico, marcado pela incessante busca por autoavaliação. Esta disciplina transita na corda bamba das experiências multifacetadas no campo e suas ramificações em teoria vivida e metodologias híbridas. Em um dos inúmeros textos que mergulhamos durante as aulas de pós-graduação, encontrei a afirmativa de que a antropologia é uma ciência sem paradigma, considerando a definição de Thomas Kuhn (2017), onde paradigma é o elo momentâneo de crença estabelecido nas práticas dos cientistas em um campo de conhecimento, um momento de ciência normal, onde as coisas parecem reproduzir-se mais do que verdadeiramente transformar-se. Talvez nosso paradigma seja, precisamente, o da autocrítica, autoavaliação, o compromisso que firmamos com a reflexividade e o relativismo cultural. Compreendemos que uma cosmovisão diferenciada surge de uma cosmopercepção que nos escapa. Daí a necessidade ética de dedicarmos reflexão não apenas às metodologias, mas também às maneiras de construir o conhecimento antropológico. A etnografia vai além da mera abordagem metodológica; ela

representa um meio de explorar diferentes realidades, uma forma de aprender os mundos alheios promovendo efeitos circunscritos às interações que estabelecemos, constituindo um exercício descritivo que, ao avaliarmos esse processo em nossa jornada de campo, não se constitui em descrição por descrição, mas uma teoria da descrição que necessariamente nos confronta com a questão da reflexividade. Mas o fato de sermos confrontados constantemente com a ideia da reflexividade no trabalho etnográfico não quer dizer que saberemos interpretá-la corretamente. Há sempre um perigo em narrar o outro. Confesso sentir uma apreensão ao contemplar a possibilidade de iniciar uma pesquisa neste estágio inicial de minha formação sobre alteridades distantes. Não tanto pela riqueza da criatividade humana ao construir palcos para a vida, o que genuinamente me encanta, mas sim pelos numerosos perigos éticos envolvidos que superam minhas capacidades e saberes atuais. Optei, talvez por um certo conforto relativo, pela proximidade. Digo relativo porque a proximidade também nos desperta desconforto e movimento. Traduzir culturalmente o distante ou traduzir o que está perto? Ambas as abordagens incorrem em riscos. Há o risco de se exteriorizar em excesso, exotificar o outro, ou o risco de não manter distância suficiente, reduzindo aspectos cruciais de uma cultura. Existe o perigo de ser excessivamente subjetivo, demasiadamente envolvido, implicado demais, incapaz de enxergar além do próprio nariz. Enquanto antropólogos, muitas vezes, estamos acostumados a bancar os inconvenientes, bisbilhotando e correndo atrás das lentes do outro, das superfícies de um ponto de vista, que são tão profundas quanto frágeis, principalmente para aqueles desprotegidos de um poder institucional e ameaçados pelos sistemas de opressão. Logo, apesar de chatos, devemos ser responsáveis por aquilo que produzimos.

Ao término desta pesquisa, sinto que meu nariz está achatado de tanto bater na vidraça alheia. Contudo, dado que este tempo também é meu, sinto-me bem-vindo, seguro, acolhido até. Por isso, a proximidade. Nesta incessante busca por compreender onde firmar os pés, qual o próximo passo a dar, acabei descobrindo um vislumbre do tempo espiralar (Martins, 2021). O que eu considerava tão próximo, tão meu, era só uma perspectiva no tempo, em um tempo performado, compartilhado e estilhaçado em pequenos feixes flutuantes de percepção, de sentimentos, ideias, de maneiras de fazer e dizer, tão localizado quanto as coordenadas de um mapa. Este tempo que ascende e desce em círculos, ocorrendo simultaneamente independentemente da quantidade de desejos e vontades que abriga, apenas se desvela em potências de conhecimento quando nos dispomos a caminhar. Caminhar para ver, ouvir, falar, ler, escrever e sentir, não no lugar do outro, mas com o outro, para cima, para

baixo, para os lados, andando em círculos, por onde quer que esse outro pense estar indo naquele momento do nosso tempo cartográfico. Um tempo diferente para cada professor substituto que caminhou comigo, simultaneamente, um tempo comum a todos nós, marcado pela proximidade dos fazeres, do sonho por um trabalho digno, e pelas resistências imaginadas e imagináveis, singulares, contagiadas e contagiáveis. É um tempo de resistências. É um trabalho sobre resistências.

Talvez aí esteja a primeira resposta que encontrei nessas andanças, que começa a dar corpo às minhas indagações iniciais. Possibilidade de resistir. Resistir ao próprio tempo, não ao tempo que se move em espiral permitindo a existência completa do outro, mas um tempo verticalizado, que vem de cima para baixo, cheio de contingências, um tempo amargo, ingrato, que não traduz, mas impõe sua assinatura, rabiscado por canetas de homens com poder. Canetas que desenham um único mundo enquanto projeto, que tentam transformar vidas em números, pessoas em insumos e forças produtivas em fantoches sem vontade. Tentam transformar a escola em uma empresa, os professores e seus conhecimentos em ativos financeiros, e os estudantes em produtos para o mercado de trabalho. A regra é a despersonalização, desumanização. Nos dizem que suas ações não são resultado de escolhas, são neutras, são as leis do mercado - um sujeitinho malcriado cheio de vontades próprias -, e que cada direito retirado dos trabalhadores é algo inevitável para a saúde financeira de todos nós. O que eles querem são robôs especializados em qualquer atividade produtiva e lamentam por ainda não os terem. Estes homens precisam de nós, necessitam sugar nossa vitalidade. São vampiros do capital em busca de redefinir uma cultura, torná-la submissa, apática, acrílica, e a escola é o território da disputa, o campo de batalhas que escolheram para realizar suas finalidades. Este chão que abriga o trabalho sagrado de educar, como bem nos lembra bell hooks (2017), que deveria ser o amplificador dos **saberes** múltiplos, afirmativos, propositivos, criativos, contestadores, de uma **comunidade**, hoje é profanado por estes homens e suas canetas.

Para Freire, o sentido da **educação** é a **liberdade**, instrumentalizar o conhecimento para o exercício da cidadania, tornar os sujeitos capazes de construir novos caminhos, transformar a sociedade, abrir os olhos para as **oportunidades** de viver outros mundos, para a coletividade, e a valorização do bem comum. Na academia não falamos muito sobre o **amor**, parece que não há espaço para ele quando o que se pretende produzir é a objetividade científica de forma estrita, pensamentos que logo reverberam na escola como o espaço de inserção e difusão desta mesma produção. Não há espaço para o amor pois, como diz hooks

(2017), estamos presos demais aos nossos conhecimentos livrescos, e como afirma Davi Kopenawa, nossos pensamentos pertencem a uma memória engenhosa, que está “enredada em palavras esfumaçadas e obscuras” (Kopenawa e Albert, 2015, p. 75), pois só o que fazemos é contemplar sem descanso as “peles de papel” nas quais desenhemos nossas próprias palavras. Palavras do esquecimento, palavras que nos distanciam de outras formas de conhecer a nós mesmos, através do amor e outras coisas, pois se não seguirmos o rumo do traçado destas mesmas palavras tão frias, o nosso pensamento perde o rumo.

hooks (2021) nos recorda que o amor não é apenas uma emoção, mas uma prática enraizada na ação e imbuída de uma dimensão ética intrinsecamente ligada ao coletivo. É algo que não deve ser diluído em significados vazios, correndo o risco de ser mal compreendido. O amor transcende a esfera da afetividade romântica, estendendo-se por diversas relações, como as familiares, religiosas e de amizade. Quando incorporado à prática educativa, o amor se torna uma ferramenta pedagógica vital para construir resistência, facilitar aprendizagens genuínas e impulsionar transformações sociais. O amor na educação vai além do mero afeto superficial. Educadores, com os quais tive a oportunidade de dialogar ao longo desta pesquisa, cultivam esse amor por meio do cuidado, respeito, compaixão, partilha igualitária de conhecimento e um compromisso incansável com a justiça, desafiando as estruturas meritocráticas impostas pelo sistema capitalista. Há uma busca consciente por reconhecer não apenas as necessidades intelectuais, mas também as emocionais dos estudantes. Essa pedagogia do amor desafia as hierarquias tradicionais da sala de aula, fomentando a participação ativa dos educandos. O amor, assim como a educação, é uma força transformadora. Não devemos hesitar em discutir abertamente essas expressões de afeto que não apenas educam, mas também representam um compromisso genuíno com o outro. Um compromisso com a continuidade da vida.

Educação
Saberes
Comunidade
Oportunidades
Liberdade
Amor

Mas nem sempre o amor é o instrumento certo de luta, há que se ponderar os ambientes, os contextos, e a quem direcionamos nossas ações. Nas ruas, nos movimentos

sociais, o que eu vi foi a força da indignação, da revolta, da raiva direcionada contra aqueles mesmos homens que despedaçam o serviço público, alimentando-se das instituições como um rato devora o seu queijo, bem aos moldes dos cartazes com a figura do prefeito que foram espalhados no centro da cidade durante as manifestações dos trabalhadores. Havia euforia também, é verdade. Havia um anseio por reconhecimento, de reconhecer suas dores, angústias e lutas no outro. Fazer morada na indignação do outro. E mais outro, e mais outro, e mais outro. O contágio da indignação que é lastreado pelos discursos habilidosos dos líderes de uma classe. Até o momento de não caber nem mais uma palha nessa estrutura de muitas revoltas condensadas, na panela de pressão do movimento social prestes a explodir. Contra a violência dos poderosos a arma é o desamor, a indignação que cresce e se torna armadura de combate, e desta vez o território da disputa é a rua. Território do povo. Território da polícia também, do braço armado do Estado que impõe sua vontade por meio da violência legítima. Mas também é o território dos caminhos, das encruzilhadas, da circulação de informações, das estratégias e possibilidades de organização social. E quem faz a roda da informação girar é o povo, os trabalhadores engajados em suas lutas que conhecem e estão à frente de suas comunidades. Uma verdadeira ameaça aos poderosos.

Estar na rua lutando com os seus também possui uma dimensão formativa. Aprendemos a ser resistência. Nessa pedagogia da rua, que também é resultado do casamento da pedagogia da indignação (Freire, 2000) com a pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019), firmamos um acordo, ao mesmo tempo político, ético e epistêmico, de permanecermos juntos lançando ao mundo os saberes diversos, erráticos, dissidentes, tortuosos, e não enquadráveis no projeto que vem de cima, que sequer nos enxerga como pessoas. Os professores substitutos aqui narrados assumiram esta responsabilidade, dentro das salas de aula e nas ruas, com afeto ou indignação, mas o fizeram dentro de uma coletividade, com tantos outros trabalhadores, porque entendem que somente juntos podem combater aquela caneta monocrática e monocultural.

Este trabalho não se enquadra como uma autoetnografia. O conhecimento gerado não está centrado na construção de um eu enquanto ponto focal da pesquisa, embora esta antropologia da proximidade contenha, em certa medida, elementos desse aspecto. Este texto explora os conhecimentos que emergiram das interações sociais vivenciadas no campo. Uma parte desse conhecimento é meticulosamente remoída, processada, dentro de mim, tornando-se um saber internalizado, agora incorporado, encarnado, e expresso por palavras que fluem de meus dedos. Há, sem dúvida, muita subjetividade presente neste relato, mas

creio que ele vai além. Aborda, igualmente, os outros que desempenharam um papel crucial em minha formação durante essa jornada. Foram eles que, por meio de suas palavras e lutas por condições laborais dignas, me educaram a desfazer alguns nós íntimos de consciência. Esse processo permitiu que eu me reconhecesse neles, compreendendo as nuances de suas experiências, seus significados atribuídos à educação, ao trabalho e à resistência.

Se me indagarem hoje sobre a razão de aspirar ser professor, minha resposta seria a vontade de cuidar dos meus, assim como sou cuidado por outros, mantendo assim ininterrupta essa significativa rede de afetos, experiências compartilhadas e futuros promissores. Acrescentaria também o desejo de amadurecer com o meu trabalho, ganhando sabedoria e preparo para enfrentar decisões desafiadoras. Ser professor para mim significa poder continuar na disputa, dentro da escola e nas ruas, resistindo contra as violências, sobrevivendo, vivendo, mantendo a fé de que o futuro chegará e que a transformação social tão almejada já se inicia no presente. Meu nome é Manu Rocha. Sou bisneto do professor João da Rocha Porto, neto do professor Dermeval Inácio Rocha e da contadora de causas Emelícia da Silva Rocha. Filho de Rosalva Rocha, que desde minha infância me ensinou a valorizar a educação. Sou cientista social, antropólogo, estudante, trabalhador, pesquisador e quase-professor. E agora já tenho algumas respostas a mais guardadas no bolso.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AGUIÃO, Silvia. **Fazer-se no "Estado": uma etnografia sobre o processo de constituição dos "LGBT" como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ANJOS, Priscila Oliveira dos. **Entre o protocolo e o vivido: experiências de mobilidade durante a pandemia do coronavírus em Florianópolis.** Florianópolis, Repositório Institucional da UFSC, Trabalho de Conclusão de Mestrado em Antropologia Social, 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Proletariado digital, serviços e valor. In: Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida.** São Paulo: Boitempo, 2019.

_____ **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.

APPEL, Hannah. **The Licit Life of Capitalism: US oil in Equatorial Guinea.** Duke University Press, 2019a.

_____ **To critique or not to critique? That is (perhaps not) the question...** Copenhagen: Journal of Business Anthropology, 8(1), Spring 2019b.

APPLE, Michael W. **"Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora.** Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002.

ASAD, Talal. **"¿Dónde están los márgenes del estado?".** Cuadernos de Antropología Social, no 27. UBA, Buenos Aires, Argentina, Páginas 53-62, 2008.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEVILAQUA, Ciméa B. **Burocracia, criatividade e discernimento: lições de uma cafeteira desaparecida.** Revista De Antropologia, 63(3), 2020.

BIONDI, Karina. **Pesquisa (n)o crime: transformação das dificuldades pragmáticas em prazer analítico**. Cadernos de campo. São Paulo, v. 1, n. 26, p. 294-308, 2017.

BONALDI, E.V. **Tentando “chegar lá”: As experiências de jovens em um cursinho vestibular**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 30, n.1, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2001.

_____ **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

_____ **Sociologia**. Org: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983b.

_____ **La Distinction: Critique sociale du jugement**. Les Éditions de Minuit, 1979.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 24.52**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, RJ, 1943.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.429**. Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974 que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.467**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo

Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CALDEIRA, Teresa P.R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo.** São Paulo-SP: EdUSP, 2006.

CARDOSO, Vânia Z. **Narrar o mundo: estórias do “povo da rua” e a narração do imprevisível.** Rio de Janeiro: MANA, 13(2): 317-345, 2007.

CARIAGA, Diógenes. **Em nossas próprias armadilhas: “artefatos” antropológicos em contexto.** EntreRios – Revista do PPGANT - UFPI -Teresina, Vol. 2, n. 1, 2019.

CASTILHO, Sergio R. R.; SOUZA LIMA, Antônio C. e TEIXEIRA, Carla C. **Antropologia das práticas do poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações.** Rio de Janeiro, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2014.

CESARINO, Leticia. **Antropologia Multissituada e a Questão da Escala: Reflexões com base no estudo da Cooperação Sul-Sul Brasileira.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 41, p. 19-50, jan./jun. 2014.

DELGADO, Manuel. **Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles.** Barcelona: Anagrama, 2007.

EILBAUM, Lucia. **"Só por formalidade": a interação entre os saberes antropológico, jurídico e judicial em um 'juicio penal'.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 38, páginas 313-339, jul./dez. 2012.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Être Affecté”. Gradhiva: Revue d’Histoire et d’Archives de l’Anthropologie, 8. p. 3-9, 1990.

FERREIRA, Letícia. “Notas sobre a rotina: tempo, sofrimento e banalidade do poder na gestão de casos de pessoas desaparecidas no Rio de Janeiro”. In: Revista Antropolítica, núm. 47, Niterói: PPGA, 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria 236/20**. Dispõe sobre as orientações para realização de pesquisa e extensão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Diário oficial eletrônico do município, edição n. 2759, de agosto de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2019.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____ **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIDDENS, Anthony. **The Consequences of Modernity**. Stanford University Press, 1990.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação**. Estudo técnico. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília: DF, 2019.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, Campinas, n.5, p. 07-41, 1995.

HO, Karen. **Liquidated: an ethnography of Wall Street**. Duke University Press, 2009.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: Matéria, palavra e poder de uma República eclesiástica e civil**. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo-SP, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____ **Tudo sobre o amor**. São Paulo-SP: Editora Elefante, 2021.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, 33(1), 2010.

_____ **Materials against materiality**. Archaeological Dialogues, 14 (1), p. 1 – 16, 2007.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KOPENAWA, Davi ; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2015.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo-SP: Editora Perspectiva, 2017.

LATOUR, Bruno; WOOGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Relume Dumará, 1997.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador - Bauru, Co-edição EDUFBA e EDUSC, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo-SP, Editora Boitempo, 2019.

LIMA, Roberto Kant de. **Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada**. Anuário Antropológico, 35(2), 25–51, 2010.

LOPES, J.S.L. **O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar**. Editora Paz e Terra, 1978.

_____ **O Trabalho visto pela antropologia social**. São Paulo-SP, Revista

Ciências do Trabalho, 2013.

MALINOWSKI, B. **“Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa”**. In.: **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro I – o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARTINS, L.M. **Performances do corpo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Cobogó, 2021.

MATOS, Manu R. **De mãos em mãos: Uma etnografia de manicures na cidade de Florianópolis**. Florianópolis, Repositório Institucional UFSC, Trabalho de Conclusão de Licenciatura, 2021.

_____ **Ensino (Ter)remoto Emergencial: Condições imediatas e estruturais/mediadas do trabalho do professor de Sociologia nas escolas de educação básica de Santa Catarina durante a pandemia de Covid-19**. Florianópolis, Repositório Institucional UFSC, Trabalho de Conclusão de Licenciatura, 2022.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Zahar, 2023.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. Revista De Antropologia, 1996.

PINA, Leonardo D.; GAMA, Carolina N. **Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, 2020.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PEIRANO, Mariza. **“De que serve um documento?”**. In: Palmeira, M. e Barreira, C.

(orgs). *Política no Brasil: visões de antropólogos*. Rio de Janeiro: NuAP/Relume Dumará, pp. 25-50, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e política**. São Paulo-SP, Editora 34, 2009.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Mórula, 2019.

SAHLINS, Marshall. **Cosmologias do capitalismo: O setor transpacifico do “sistema mundial”, in Cultura na prática**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

SANTA CATARINA. **Projeto de Lei Complementar 0013/2023**. Institui o Programa Universidade Gratuita e estabelece outras providências, 2023a.

SANTA CATARINA. **Projeto de Lei 0162/2023**. Institui o Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) e a assistência financeira para o pagamento das mensalidades dos cursos de graduação e pós-graduação frequentados por estudantes em instituições de ensino superior que especifica e estabelece outras providências, 2023b.

SANTANA, T. **Monocultura de núcleos familiares: entre corpos, formações, tradições e transgressões**. Trabalho apresentado e publicado nos anais da 33ª Reunião Brasileira de Antropologia. Evento Online. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

_____ **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUCH, Patrice. **Direitos humanos e as pessoas em situação de rua no Brasil: discutindo a legibilidade**. In: Lima, A.C. Souza et al (orgs.) *A antropologia e a esfera pública no Brasil Perspectivas e Prospectivas sobre a Associação Brasileira de Antropologia no seu 60º Aniversário*, Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

SCOTT, James C. **Formas cotidianas da resistência camponesa**. Raízes, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 10-31, jan./jun. 2002.

SILVA, Amanda Moreira da. **Da uberização à youtuberização: a precarização do**

trabalho docente em tempos de pandemia. RTPS, Revista Trabalho, Política e Sociedade, Vol. 5, nº 09, p. 587-610, jul.-dez, 2020.

SIMMEL, Georg. **As grandes cidades e a vida do espírito.** Rio de Janeiro, MANA 11(2): p. 577-591, 2005.

_____ **A sociabilidade: Exemplo de sociologia pura ou formal.** In: Questões fundamentais da sociologia: sujeito e sociedade. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TAUSSIG, Michel T. **O Diabo e o fetichismo da mercadoria na América do Sul.** São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

TSING, Anna. **O Cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo.** São Paulo: n -1 edições, 2022.

VEDANA, Viviane. **Diálogos entre a imagem visual e a imagem sonora: a experiência de escritura do sonoro nos documentários etnográficos.** Niterói-RJ, Ciberlegenda: revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação da UFF, v. 1, n. 24, 2011.

_____ **Fazer a feira e ser feirante: a construção cotidiana do trabalho em mercados de rua no contexto urbano.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 41-68, jan./jun. 2013.

VELHO, Gilberto. **Unidade e fragmentação em sociedades complexas.** In: Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2003.

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar o seu diário de campo?** Porto Alegre, Horizontes Antropológicos, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** 4.ed. Brasília: UnB, 2000.

ZENOBI, Diego. **O antropólogo como “espião”: Das acusações públicas à construção das perspectivas nativas.** Mana 16(2), 2010.

SITES

APUFSC. **Redução de bolsa-estudante é investigada pelo Ministério Público.** 03 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2023/04/03/reducao-de-bolsa-estudante-em-sc-e-investigada-pelo-ministerio-publico/>> Acesso em: 20/01/2024

BRITISH COUNCIL IELTS BRASIL. **Ivy League: Conheça as melhores Universidades dos EUA.** Sem data de publicação. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts/blog/universidades-ivy-league#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Ivy,%2C%20Pennsylvania%2C%20Princeton%20e%20Yale>> Acesso em: 24/01/2024

HORÁCIO, N. **Florianópolis terá organizações sociais gerenciando as três UPAs e a Sul vai mudar de endereço.** Jornal ND+. 22 de maio de 2023. Disponível em: <https://ndmais.com.br/saude/florianopolis-tera-organizacoes-sociais-gerenciando-as-tres-upas-e-a-sul-vai-mudar-de-endereco/>> Acesso em: 28/01/2024

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Transtorno do Espectro Autista.** Sem data de publicação. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>> Acesso em: 09/01/2024

PESSOA, F. **Orientadora é afastada de escola por defender democracia e Direitos Humanos.** Portal Catarinas. 06 de abril de 2023. Disponível em: <https://catarinas.info/orientadora-e-afastada-de-escola-por-defender-democracia-e-dh/>> Acesso em: 27/01/2024

SILVA, Â. **Governo de SC diz que Bolsa-Estudante não era efetivo e justifica redução das bolsas.** NSC Total. 27 de março de 2023. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/anderson-silva/governo-de-sc-diz-que-bolsa-estudante-nao-era-efetivo-e-se-justifica-sobre-reducao-das-bolsas>> Acesso em: 28/01/2024

SINTE-SC. **Concurso Público do Magistério: A Farsa Disfarçada.** 26 de julho de 2017a. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/1611/concurso-publico-do-magisterio-a-farsa-disfarçada>> Acesso em: 15/01/2024

SINTE-SC. **Concurso Público do Magistério: A Farsa Disfarçada (parte 2)**. 14 de dezembro de 2017b. Disponível em: <[https://sinte-sc.org.br/Noticia/1774/concurso-publico-do-magisterio-a-farsa-disfarçada-\(parte-2\)](https://sinte-sc.org.br/Noticia/1774/concurso-publico-do-magisterio-a-farsa-disfarçada-(parte-2))> Acesso em: 15/01/2024

SINTE-SC. **Concurso Público é uma urgência da Educação catarinense**. 30 de julho de 2023. Disponível em: ><https://sinte-sc.org.br/Noticia/21900/concurso-publico-e-uma-urgencia-da-educacao-catarinense>< Acesso em: 15/01/2024

TJSC. **Conciliação no Judiciário de SC põe fim à greve dos servidores da Prefeitura de Florianópolis**. 15 de junho de 2023. Disponível em: >https://www.tjsc.jus.br/web/imprensa/noticias/-/asset_publisher/GP1QtxFaSsX0/content/id/16423468?_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_GP1QtxFaSsX0_languageId=pt_BR< Acesso em: 24/01/2024